

RIELEC 2021

*Pedagogía
Creatividad
& Sanación*

ISBN 978-1-951198-69-5

Baruch
COLLEGE

 **Southern**
Connecticut
State University

editorial redipe

Título original

Libro de investigación. VII **Congreso Internacional Reliec 2021 Educación, Lenguaje, Cultura y Diversidad**

Red Iberoamericana de Pedagogía – Redipe

ISBN: 978-1-951198-69-5

SELLO Editorial Redipe Capítulo New York, Estados Unidos en coedición con Nodo Educación, Lengua y Cultura, RIELEC, Southern Connecticut State University (USA) e instituciones aliadas al evento; Grupos de Investigación Educación y desarrollo humano, Universidad de San Buenaventura y Grupo *Redipe: educación, epistemología y filosofía*

Primera Edición, marzo de 2021

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

Coordinadores:

Ph D. Carlos Arboleda A., Profesor Emérito, Southern Connecticut State University (USA). President Redipe Capítulo EEUU

Ph D Arcelia Lara Covarrubias: UNAM

Ph.D. Resha Cardone, Ph.D, Profesora, Southern Connecticut State University (USA).

Ph D. Wayne Finke, The City University of New York (CUNY), USA

Mario Germán Gil Claros, Director Grupo de Investigación Educación, epistemología y filosofía

Carlos Adolfo Rengifo – Director Grupo Investigación Educación y desarrollo humano, Universidad de San Buenaventura

Manuel Joaquín Salamanca López, Universidad Complutense de Madrid

Luz Marilyn Ortiz, Universidad Distrital Fco. José de Caldas

Enrique Ortiz Aguirre, Investigador – Universidad Complutense de Madrid- CELEI

Editor: Julio César Arboleda, Dirección Redipe

Consejo Editorial

Agustín de La Herrán Gascón, Ph D Investigador Universidad Autónoma de Madrid

Julio César Domínguez, Universidad Católica del Maule

Manuel Joaquín Salamanca López, Ph D Coordinador Riedectei, investigador Universidad Complutense de Madrid

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

Maria Angélica Urquizo, Phd, Universidad Nacional de Chimborazo

Julio César Arboleda, Ph D Dirección científica Redipe

CONTENIDO

LA SUBJETIVIDAD CONTEMPORÁNEA: ALMA GEMELA DEL CAPITALISMO ACTUAL Fernando Cruz Kronfly, Universidad del Valle.....	9
2. FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN LA DIDÁCTICA DE LA LENGUA: “DUDAS RAZONABLES” Dr. D. Enrique Ortiz Aguirre, Universidad Complutense de Madrid, España	25
3. PUNTO DE PARTIDA IDEAL - INVESTIGACIÓN EN EL ÁREA DE LAS HUMANIDADES Carlos Roberto Sabbi, (Brasil)	40
4. LAS TRANSFORMACIONES METACOGNITIVAS EN EL COMPORTAMIENTO ESCRITOR DE LOS ESTUDIANTES A TRAVÉS DE SUS RELATOS AUTOBIOGRÁFICOS, PARA MEJORAR EL DESEMPEÑO EN LA ESCRITURA, HACIENDO USO DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS. Luis Eduardo Agredo Carabali, Universidad del Cauca.....	46
5. DIÁLOGOS DE LECTURA: UNA ESTRATEGIA PARA LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN LA UNIVERSIDAD. David Fragoso Franco, Universidad Autónoma de México.....	61
6. LA ESCRITURA, LA MAYOR HAZAÑA INTELECTUAL DEL HOMBRE Anastasia Espinel Soares (Rusia, UDES).....	86
7. PERCEPCIÓN DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS INDÍGENAS RESPECTO A SU FORMACIÓN MATEMÁTICA Y ESTADÍSTICA Ivett Reyes Guillén, Socorro Fonseca Córdoba, Universidad Autónoma de Chiapas, MÉXICO.....	100
8. TRANSFORMACIÓN DE ESTUDIANTES DURANTE EL PROCESO DE PRÁCTICA DE RESPONSABILIDAD SOCIAL Y VOLUNTARIADO UN EJERCICIO DESDE LA SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS. LEIDY KATHERINE SÁNCHEZ SALAMANCA, ILDEFONSO ARIAS PERALE, Corporación Universitaria Minuto de Dios/ Centro Regional Soacha.....	111

PRÓLOGO

El presente libro de investigación es publicado bajo el sello Editorial Redipe, New York en coedición con Nodo Educación, Lengua y Cultura, RIELEC, Southern Connecticut State University (USA) e instituciones aliadas al evento; Grupos de Investigación Educación y desarrollo humano, Universidad de San Buenaventura y Grupo *Redipe: educación, epistemología y filosofía*, recoge algunos trabajos que derivan de procesos investigativos, de reflexiones y ensayos, seleccionados entre los participantes al: VII **Congreso Internacional Reliec 2021 Educación, Lenguaje, Cultura y Diversidad** realizado entre Redipe y las instituciones firmantes, los días 26/28 de marzo de 2021, con una intensidad de 32 horas.

Los textos de ponencia que acepte el Comité Evaluador se publicarán como Capítulo de libro electrónico de investigación ISBN: 978-1-951198-69-5

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

Cordialmente,

Julo César Arboleda, Dirección Redipe
Carlos A Arboleda, Profesor Emérito, Southern Connecticut State University (USA).
President Redipe Capítulo EEUU

direccion@redipe.org

GENERALIDADES

redipe
Red Iberoamericana de Pedagogía

NODO EDUCACIÓN, LENGUA Y CULTURA

RIELEC 2021

VIII CONGRESO RIELEC 2021

**Lenguaje,
Cultura y
Diversidad**

Encuentro Redpar, Pares Académicos Iberoamericanos

MODALIDAD
VIRTUAL
EN ESPAÑOL

26/28 de Marzo

Informes e inscripciones en: redipe.org/evntos/rielec-2021/

Southern Connecticut State University

Baruch COLLEGE

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS

VIII RIELEC

**La Red Iberoamericana de Pedagogía, REDIPE
Nodo Educación, Lengua y Cultura, RIELEC
Southern Connecticut State University (USA)**

**Universidad Autónoma de México: Colegio de Ciencias y Humanidades,
Naucalpan**

Universidad Autónoma de Chiapas: CA Sociedad, Cultura y Educación

Link Inauguración

26 de marzo 10 am hora New York/16 horas Madrid

Link <https://join.skype.com/tEtVM27Nrlwp>

<https://youtu.be/jvNbCsz5a-A>

RECITAL POÉTICO: Ocultando el olvido
Stefania Di leo (Italia)

LA SUBJETIVIDAD HIPERMODERNA: ALMA GEMELA DEL CAPITALISMO ACTUAL

Fernando Cruz Kronfly, Univalle

fercruz@gmail.com

LA ESCRITURA, LA MAYOR HAZAÑA INTELECTUAL DEL HOMBRE

Anastasia E. Soares (Rusia- UDES)

anastasiaespinel@gmail.com

PUNTO DE PARTIDA IDEAL - INVESTIGACIÓN EN EL ÁREA DE LAS HUMANIDADES

Carlos Roberto Sabbi, (Brasil)

crsabbi@gmail.com

"EL APRENDIZAJE INDAGATORIO Y CREATIVO EN LA DIDÁCTICA DE LA LENGUA. DUDAS RAZONABLES"

Dr. D. Enrique Ortiz Aguirre, UCM, España

EL DIÁLOGO DE LECTURA, UNA ESTRATEGIA PARA LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN LA UNIVERSIDAD.

Dr. David Fragoso Franco - UNAM, México

dfragosofranco@yahoo.com.mx

**HABLAR EN LA DIVERSIDAD: PATRIMONIO LINGÜÍSTICO COLOMBIANO
Clarena Muñoz Dagua /Mireya Cisneros Estupiñán, UTP**

<https://www.youtube.com/watch?v=MWomk-3zHZ0>

**CAMBIOS PRODUCIDOS EN DOCENTES DE LOS PARÁMETROS VOCALES
TRAS UN ESFUERZO VOCAL**

Verónica Vera García veronica.vera@murciaeduca.es

Universidad Católica San Antonio De Murcia, España

https://drive.google.com/file/d/1fIP6K_JBCPeK7VvaDmlGD0mpS7iBOHip/view

**MOTIVACIONES QUE TIENEN LOS ESTUDIANTES QUE INGRESAN A LOS
DIVERSOS PROGRAMAS DE LICENCIATURA. CASO: LICENCIATURA EN
EDUCACIÓN INFANTIL**

Raúl Prada Nuñez, Audin Alonso Gamboa Suarez y César Augusto
Hernández Suárez

raulprada@ufps.edu.co

**LAS TRANSFORMACIONES METACOGNITIVAS EN EL COMPORTAMIENTO
ESCRITOR DE LOS ESTUDIANTES A TRAVÉS DE SUS RELATOS
AUTOBIOGRÁFICOS, PARA MEJORAR EL DESEMPEÑO EN LA ESCRITURA,
HACIENDO USO DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS**

<https://youtu.be/aRFQTN7uc7w>

Luis Eduardo Agredo Carabali

Universidad del Cauca

luiseagredo@unicauca.edu.co

**PERCEPCIÓN DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS INDÍGENAS RESPECTO A
SU FORMACIÓN MATEMÁTICA Y ESTADÍSTICA**

Ivett Reyes Guillén- Socorro Fonseca Córdoba

Universidad Autónoma de Chiapas

**LECTURA CRÍTICA DE NARRATIVA INFANTIL COLOMBIANA EN ESTUDIANTES
DE BÁSICA PRIMARIA, DESDE UN ENFOQUE ÉTICO-ESTÉTICO**

Propuesta didáctica para estudiantes de Básica Primaria

Luz Myriam García Camacho, Universidad del Quindío

**¿CÓMO A TRAVÉS DE LA EXPERIENCIA LOS ESTUDIANTES PUEDEN
GENERAR TRANSFORMACIONES SIGNIFICATIVAS QUE LE APORTEN AL
MEJORAMIENTO DE SU CALIDAD DE VIDA?**

<https://www.youtube.com/watch?v=DV-pDAk4aeA>

Karen Valentina García Salguero- Ximena PRIETO PINILLA

Uniminuto

**EDUCACIÓN Y PRÁCTICA INTERPROFESIONAL EN SALUD MATERNO
PERINATAL**

**Luz Mery Hernández Molina- Arturo José Parada Baños- Yurian Ida Rubiano
Mesa**

Universidad Nacional de Colombia

<https://youtu.be/KsDLBfot2qY>

**TRANSFORMACIÓN DE ESTUDIANTES DURANTE EL PROCESO DE PRÁCTICA
DE RESPONSABILIDAD SOCIAL Y VOLUNTARIADO UN EJERCICIO DESDE LA
SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS**

lsanchezsal@uniminuto.edu.co

Leidy Katherine Sánchez Salamanca, Uniminuto

*En coautoría con el líder de semillero de investigación Kay-Pacha: Ildfonso Arias
Perales*

lsanchezsal@uniminuto.edu.

OTRAS PONENCIAS (VER PLATAFORMA REDIPE)

Apoyan:

Southern Connecticut State University, New Haven, CT, CUNY (N. Y.), Sociedad Mexicana de Geografía y Estadística del Estado de México, The City University of New York -, Universidad Autónoma de Madrid; Universidad Complutense de Madrid; CECEP- UNACH; Maestría y Doctorado Educación Universidad de San Buenaventura Cali (Colombia) - Universidad Católica del Maule (Chile), Universidad de Guadalajara, CIHCyTAL , UABC; RIPAL, RIPEME, REDPAR, RIDGE, RIDECTEI. Otras.

DIRIGIDO A

Docentes, estudiantes, directivos, pares académicos y agentes de todos los niveles, áreas y ámbitos de la educación, e interesados.

PROPÓSITOS

Intercambiar reflexiones, experiencias, proyectos, modelos, programas en torno al papel que juegan la educación, la creatividad, las expresiones artístico- literarias y las ciencias humanas en el buen vivir y en la formación de mejores seres humanos.

Coordinadores científicos:

Ph D. **Carlos Arboleda A.**, Profesor Emérito, Southern Connecticut State University (USA). Presidente Redipe Capítulo EEUU.

Ph D. **Alma Rosa Hernández Mondragón**, Investigadora Universidad La Salle de México. Presidente Redipe Capítulo México

PhD Ivett Reyes Guillén . Cuerpo Académico Sociedad, Cultura y Educación, Unach, México

Ph D. **David Frago Franco**. Investigador UNAM, México
MA. **Germán García Salgado**, Presidente de la Sociedad Mexicana de Geografía y Estadística del Estado de México.

Comité académico

Ph D Arcelia Lara Covarrubias: UNAM

Ph.D. Resha Cardone, Ph.D, Profesora, Southern Connecticut State University (USA).

Ph D. Wayne Finke, The City University of New York (CUNY), USA

Comité de Calidad Redipe

Ph D. Pedro Ortega Ruiz, Ph D. Pedagogía de la Alteridad (Ripal)

Ph D. José Manuel Touriñán, Ph D. Universidad de Santiago de Compostela- RPEME

Ph D. Agustín De La Herrán Gascón, Ph D. Universidad Autónoma de Madrid- Pedagogía radical e inclusiva (PRAI)

Ph D. Manuel Salamanca López, Investigador Universidad Complutense de Madrid

Ph D. Julio César Arboleda, Dirección Redipe.

congreso@redipe.org

www.redipe.org

1.

LA SUBJETIVIDAD CONTEMPORÁNEA ALMA GEMELA DEL CAPITALISMO ACTUAL

*CONTEMPORARY SUBJECTIVITY
SOUL MATE OF TODAY'S CAPITALISM*

Fernando Cruz Kronfly¹

Profesor de la Universidad del Valle

Abogado Laboralista

Doctor Honoris Causa en Literatura

Miembro del Grupo de Investigación Nuevo Pensamiento Administrativo

Abstract

Approximately 40 years ago, Frederik Jameson wrote, plus or minus terms: "it is easier to imagine the end of the world than the end of capitalism". The above, brought to present value, leads us to think that the guarantee of "eternity", intangibility and reproduction of capitalism comes now from the type of subjectivity that it managed to install in the contemporary inhabitants, to let them become its soul mates. Human beings mutilated of utopias of future, in certain conjunctures only rabid street protesters unable to fight against the model and to imagine its destruction and its end. On the contrary, and in spite of the miseries, they try to integrate themselves to its favors and benefits. This essay deals with this unprecedented cultural and social phenomenon.

¹ Fernando Cruz Kronfly fercruzk@gmail.com

Profesor de la Universidad del Valle. Escritor. Intelectual. Abogado Laboralista. Doctor Honoris Causa en Literatura. Miembro del Grupo de Investigación Nuevo Pensamiento Administrativo, Universidad del Valle.

Key words

Contemporary subjectivity, capitalism

La edad avanzada obra sobre el pensamiento de mujeres y hombres como un país al que se llega embalsamado en certezas y convicciones inamovibles. Los viejos acostumbran sentarse a repetir ante los jóvenes lo que suponen que desde años atrás ya tienen claro. Yo no he podido instalarme en este país. Todos los días me hago preguntas que arrojan dudas sobre lo que creo saber. Por este motivo, muy a mi pesar, hoy les traigo a ustedes sólo afirmaciones hipotéticas, preguntas e inquietudes. Pienso que es mi mejor forma de contribuir a un seminario y a un grupo de investigación que tiene por telón de fondo la constante sozobra del pensamiento inacabado en permanente construcción.

Expresamos también nuestra constante preocupación por conocer el mundo en que vivimos, para poder ser intelectualmente auténticos habitantes contemporáneos. Valoramos la reflexión sobre la crisis de lo moderno y su alcance y nos preocupa el desasosiego que los pensadores dicen sentir ante este mundo de hoy y el tipo de subjetividad que lo acompaña. Se olfatea por todas partes un cierto malestar en la cultura. Pero, a principios del siglo XX Sigmund Freud, hace poco menos de cien años, también lo entendió así, malestar que dio origen a una de sus más importantes obras. Viéndolo bien, durante los siglos que nos precedieron, no faltaron los predicadores del apocalipsis pero tampoco los anunciadores de utopías y promesas acerca de un mundo parecido a un paraíso. Sin embargo, hoy en día desde lo político nadie promete ya el advenimiento de un mundo futuro mejor, una salida hacia la felicidad. Esta tarea ha quedado en manos de algunos credos religiosos, aunque a condición de morir primero para ir a la tierra prometida.

La política, ahora sólo electoral, amoral y pragmática, quedó despojada de toda promesa utópica.

Aún así, estamos del lado de los combates femeninos y de las minorías de todo tipo por alcanzar la igualdad de derechos, nos declaramos en contra del racismo y la exclusión, de la explotación en el trabajo y la crueldad laboral cuando esto ocurre. Compartimos las luchas por la preservación del planeta y valoramos la libertad, la igualdad, la dignidad humana, el respeto, la autonomía de la voluntad y el justo derecho a un buen vivir. Hoy por hoy, a esto se llama ser de izquierda. Alrededor de estas preocupaciones, tal vez sin decirlo ni tenerlo suficientemente consciente, creemos que es posible todavía aferrarnos a la esperanza de un mundo mejor, a pesar de que las utopías y los grandes relatos, según Vattimo y Lyotard, ya se vinieron abajo.

Esta resistencia en medio de una cierta desesperanza y abundantes y fuertes razones para sentirnos impotentes y sin mucho que hacer frente al peso del mundo tal como actualmente se presenta, nos lleva a ver el escenario de un modo bastante particular, a partir de un horizonte todavía predominantemente político y ético. Esto es paradójico, en tiempos de despolitización aguda de las multitudes digitalizadas y de una ética caracterizada por tener un himen demasiado flexible y complaciente. Pero aún nos preocupa la injusticia en medio de la insolidaridad hipermoderna y amamos la razón argumentativa y la cultura letrada a pesar de su alarmante declive. Apostamos por el conocimiento a todo costo, la ética basada en principios y valores y sentimos solidaridad por los demás. De alguna manera, somos maravillosamente anacrónicos. Los invito a sentirnos orgullosos de esto. Los invito a la resistencia sin esperar mucho o nada a cambio. Sólo por dignidad.

Este modo de ver el mundo, las organizaciones productivas y la gestión administrativa es el que nos lleva a prohijar el pensamiento crítico desde lo político y lo ético. Porque, si no es desde allí, ¿desde qué otros horizontes? Sin embargo, últimamente me he estado preguntando lo siguiente: ¿será tal vez posible e intelectualmente promisorio, en cambio del énfasis político y ético, pensar la atonía política del sujeto actual tanto como la ausencia de

contendores del capitalismo contemporáneo, desde la consanguinidad invisible que existe entre este sujeto hipermoderno y el "sistema" que lo gobierna, almas gemelas cuyo abrazo puede ser puesto en evidencia desde el horizonte de las ciencias humanas?

Esta es, precisamente, la inquietud que hoy me trae aquí. Pues he venido pensando que desde hace algún tiempo se observan señales de la conexión profunda que existe entre la subjetividad de nuestro tiempo y el capitalismo contemporáneo, tan invisible a la mirada convencional que, a pesar de su importancia, muy pocas veces se ha puesto en evidencia ni suele ser considerada por la literatura ensayística social a la hora de comprender la dicha que muchos dicen sentir como habitantes del mundo contemporáneo. La puesta en marcha de este tipo de subjetividad que denominamos hipermoderna, con su consecencial apoliticidad y des-ideologización, se ha convertido en una garantía para que en las organizaciones productivas y en la gestión administrativa de las mismas, se produzca una reducción profunda de las tensiones cualitativas internas. Ya los obreros y los empleados subordinados no luchan por "romper" el sistema social, para instaurar otro tipo de régimen de propiedad en el cual las organizaciones capitalistas se vean amenazadas. Las tensiones han pasado a ser cuantitativas, es decir reivindicativas y en consecuencia negociables, transables, manejables por la gerencia. Y, todo, como consecuencia de esta subjetividad hipermoderna despolitizada y des-ideologizada, ajena a toda concepción utópica de la sociedad e inscrita, fundamentalmente, en una perspectiva hedonista de goce de la vida ahora mismo. La gerencia tiene en esta subjetividad hipermoderna, un campo mucho más cómodo para transar y negociar los intereses cuantitativos que generan tensiones que ya no son "líneas rojas" innegociables.

Ciertamente, los teóricos críticos suelen centrar su mirada, no sin razón, de manera casi exclusiva en el impacto negativo del neoliberalismo y el debilitamiento de las funciones asistenciales del Estado sobre las clases sociales medias y bajas, lanzadas a la hoguera del "sálvese quien pueda"; en los efectos negativos de la globalización de los mercados y hasta en el

contrabando que desaparecen del escenario a los esforzados pequeños y medianos emprendedores; en la neo-esclavitud y "autoexplotación" que según Chul Han viene ocurriendo en la sociedad del alto rendimiento; en la tecnología que elimina puestos de trabajo; en la robótica posthumanista, la banalidad contemporánea en la mirada sobre el mundo y el declive de la cultura letrada, la liquidez y el desapego en el vínculo humano, el peso aplastante de los medios masivos de comunicación sobre los seres humanos y la estandarización mental consecucional, la delirante libertad y la desregulación moral, en fin, pero casi nunca miran la manera como el modelo capitalista neoliberal contemporáneo permite a fondo el desahogo pulsional y los deseos como nunca antes en la historia pasada pudo haber sido posible, incluido el destape y realización de la pulsión de muerte y destructividad a través de la violencia virtual del cine, los videojuegos y las series televisivas; igualmente, los procesos delirantes de afirmación del Yo narcisista infantil ante los demás, a través del facebook y las redes. Sin dejar de lado este modo de rellenar con mercancías invasivas las sensaciones de vacío y de desasosiego derivadas del "aburrimiento profundo" Heideggeriano, en que ha venido a caer la existencia humana absolutamente abierta al mundo y expulsada del rigor de las leyes naturales del instinto, destierro de la naturaleza que obligó a los humanos a tener que refugiarse y venirse a vivir en lo artificial y cultural, en cuanto si bien la evolución biológica nos expulsó de la naturaleza pura, no obstante nos dejó anclados en ella sin remedio. Para así terminar siendo este animal trastornado que Giorgio Agamben definió como "el animal que ya no es". Enfermedad esencial de esta criatura que la evolución produjo, es cierto, aunque ahora abrazada al consumo y rebosante de gozo y de confort, a quien la miseria de muchos alrededor estorba porque daña la fiesta y afea el paisaje.

Todo ocurre como si el desasosiego esencial del espíritu, la insatisfacción constante y el malestar de lo inacabado, de lo siempre posible y deseado, fuesen el estado permanente de la especie, debido a lo que le sucedió sin opción una vez huyó de la naturaleza animal pura para instalarse en el lenguaje y en lo artificial como su nueva morada donde de repente se vio obligado a vivir, atrapada en el peso del mundo sobre ella y en la

precariedad, en medio de la represión moral, la satanización y postergación reglamentada de los deseos y anhelos por medio de los tabúes originarios, el terror a los espíritus, los mandamientos de los dioses y la ley. Sin embargo, propongo que en las últimas décadas el capitalismo contemporáneo ha suavizado hasta casi borrar del escenario la rejilla moral de los límites, ha desregulado la vida y ha dejado a hombres y mujeres instalados por fuera de la culpa para que ocurra en un campo amoral la realización de sus deseos exacerbados.

Por la antropología sabemos ya bastante bien cómo fue el sol de la aurora ancestral de dónde vinimos. La sola mirada fraternal de los antropomorfos nos recuerda la historia de la biología que nos trajo a este punto donde hoy nos encontramos, historia evolutiva cuyas consecuencias muchos aún se niegan a aceptar. Esta resistencia psíquica a lo evidente se puede generosamente comprender. Es más consolador imaginar que venimos de un especial acto de creación divina y que vamos hacia un paraíso prometido más allá de la muerte, donde podremos saborear a nuestras anchas el don de la eternidad y la inmortalidad. Está bien, qué podemos hacer, la clientela que brota del horror a la muerte siempre tiene la razón, soñar en estos términos no solo es reconfortante sino gratis. Pero, más allá de esta inocencia, no tenemos ni remota idea de dónde hemos venido a parar ni qué dueños del mundo en medio de sus succulentos negocios nos trajeron aquí. Y no lo sabemos, porque este proceso se ha tornado invisible en cuanto de alguna manera nos ha convertido en cómplices, protagonistas y coautores del capitalismo contemporáneo, en la medida en que éste no sólo excita y alborota las pulsiones más deliciosas y profundas que nos hacen tan felices, sino que permite su realización cierta o virtual, ahora mismo y con la mayor intensidad posible, lejos de toda culpa.

Dicho de otra manera, hemos sido convertidos en consumidores masivos de todo aquello que al consumir al mismo tiempo nos consume en la intensidad del vivir, mientras nos produce fuertes sensaciones de inclusión, dignidad, libertad e igualdad. De poco de esto y con franqueza la crítica social tradicional quiere darse cuenta, porque al atacar de manera convencional el

viejo modelo capitalista no percibe las nuevas realidades, pero por encima de todo deja de lado la consanguinidad que existe entre las representaciones mentales hipermodernas que el mismo capitalismo contemporáneo construyó y puso a su servicio, y el modo como este sujeto se goza el sistema que lo contiene. No se trata de la dominación ideológica clásica que en otro tiempo legitimó y garantizó la reproducción social y política del capitalismo, sino de otro tipo de vínculo que a falta de mejor metáfora he optado por denominar relación de almas gemelas. Aunque moleste decirlo, el sujeto hipermoderno y el capitalismo contemporáneo se comportan como verdaderas almas gemelas. En consecuencia, el centro de la crítica social debería desplazarse hacia la actual subjetividad que el capitalismo incrustó en los habitantes del occidente contemporáneo, hasta convertirlos en cómplices y coautores satisfechos de lo que hay, en seres humanos políticamente empobrecidos y paralizados, incapaces de conformar una clase social "para sí", en términos de Luckas, un "nosotros" en condiciones de enfrentar lo que francamente no quieren enfrentar. ¿Porque, quién combate y enfrenta aquello que lo hace tan feliz? ¿Acaso esta atonía política y este arrasamiento de las utopías no ha paralizado también a los marginales y miserables? Siendo así y si es así: ¿ha llegado la hora de asumir esta realidad y decirlo con franqueza?

Deberíamos darnos cuenta de que el capitalismo actual no requiere ya de legitimidad política ni ideológica alguna. Tampoco necesita seguir siendo utopía ni prometer nada a futuro, porque el futuro desapareció de las preocupaciones del sujeto hipermoderno. El punto es que el capitalismo de nuestros días se convirtió en el modo de producción que mejor realiza de manera real y virtual los deseos humanos, mientras al mismo tiempo va volviendo políticamente hastiado, desinteresado y parálítico al sujeto de este goce. Ahí radica la actual atonía política y la incapacidad de la gente frente a una hipotética rebelión contra el "sistema". El capitalismo contemporáneo no sólo produjo sino que instaló al habitante de nuestro tiempo en un campo lleno de opciones reales y virtuales, tanto como en un conjunto de representaciones mentales que lo paralizan a la hora de enfrentarlo. Porque, viéndolo bien ¿qué tiene de indebido ser narcisista, hedonista, presentista,

líquido, carente de gravedad, flotante en el azar y en la casualidad del mundo, haber quedado liberado del peso del pasado y de las exigencias del futuro, ahora des-utopizado y apolítico?

De todos modos y mientras este proceso iba madurando, en el año 1968 Marcuse se ocupó de la relación entre Eros y Civilización, y puso en cuestión al hombre de su tiempo al definirlo como unidimensional. En 1972, desde el Castillo de Barbazul, Georg Steiner habló de la postcultura y del derrumbe de la cultura letrada, poniendo en evidencia el empobrecimiento del pensamiento y el triunfo del ruido y la subordinación de la palabra en favor de la imagen. Vattimo y Lyotard declararon el fin de la modernidad y la caída de los grandes relatos. Richard Sennett puso en evidencia la corrosión del carácter, el nomadismo laboral y la crisis del vínculo comprometido en el trabajo. Lipovetsky definió al hombre de nuestro tiempo como suspendido en el vacío, cultor del narcisismo y Finkelkraut llamó la atención acerca del riesgo de desaparición en que se encontraba la idea de una humanidad universal y ecuménica, donde tuviésemos cabida por igual todos los seres humanos. Zygmunt Bauman definió al sujeto contemporáneo como líquido y renuente a construir vínculos duraderos y sólidos, y llamó la atención sobre la cultura de residuos y la conversión de masas humanas enteras en verdaderos despedidos. Melman encuentra en el hombre de nuestro tiempo a un ser flotante, sin arraigo a nada, es decir sin gravedad, y pone en evidencia clínica el impacto que esta falta de gravedad tiene como desencadenante de frecuentes aflicciones psíquicas. Dany-Robert Dufour define al sujeto actual como unario, en cuanto se configura a sí mismo a partir de la minimización del Otro, por lo tanto narciso en extremo e individualista ensimismado, luego de lo cual concluye que Occidente vive en el delirio después de haber aniquilado el sujeto crítico Kantiano y al sujeto neurótico Freudiano. El Coreano Chul Han define al sujeto de nuestro tiempo como digital, integrante de una multitud más parecida a un enjambre de abejas ensimismadas dentro de la colmena que a una masa humana políticamente cohesionada en forma de un nosotros alrededor de un propósito utópico común. Robert Redeker construye un alegato importante para demostrar cómo el Yo del sujeto contemporáneo se ha venido a vivir a su cuerpo cultivado y convertido en objeto de culto estético, de tal

manera que es el cuerpo el que dice quién es quién. Paula Sibilia se duele de que la intimidad ha dejado de existir para pasar a convertirse en espectáculo de consumo masivo. Avelina Lesper pone en evidencia el fraude del arte contemporáneo. Salmon, en *Storytelling*, denuncia la existencia de una máquina social encargada intencionalmente de formatear las mentes. Y, por último, Tony Judt escribe que las cosas van mal, en cuanto hay algo profundamente erróneo en la forma en que hoy vivimos.

¿Qué puede concluirse de todo esto?

Un tono fundamentalmente crítico y hasta nostálgico alienta el pensamiento de los más agudos analistas de nuestro tiempo, aunque causa extrañeza que este pensamiento coexista con la fiesta de la desregulación de los deseos y la liberación sin fronteras del sujeto hedonista. Bastante bien descrito por los autores está nuestro mundo contemporáneo, tanto como los rasgos del sujeto que ya ha sido producido. Tal vez por esto flota en el aire un perfume de pérdida de lo mejor de lo moderno, en el sentido de que esto que hoy tenemos no anda bien y que el tipo de sujeto contemporáneo deja mucho que desear. No se dice abiertamente que antes era mejor, pero en la comparación entre lo "postmoderno" y lo que antes había este perfume de crisis y de pérdida se insinúa entre la niebla del dolor por lo perdido. Sin embargo, a pesar del clamor crítico de los intelectuales y en medio de él, las multitudes digitalizadas insolidarias envueltas en las redes bailan la fiesta sin voltear a mirar siquiera a los miserables alrededor, no pocos de los cuales optan por el camino delincencial para no quedarse atrás, en cuanto ya no tiene sentido elegir el lejano camino utópico político de la rebelión, al tiempo que otros se cuelgan de las promesas evangélicas que brotan como granos de maíz de los labios de los pastores, porque ya el salvador dizque está apunto de volver.

Se advierte pues un agudo malestar entre los intelectuales críticos acerca del modo de ocurrir nuestro tiempo, que sin embargo coexiste con la alegría del consumo y el desenfreno liberal de los deseos. En la media luz de esta fiesta suele haber depresión, es cierto, deshidratación psíquida, sensaciones de vacío de la vida y hasta crisis del sentido de vivir. En las noches oscuras viene

a veces a la mente la sinsalida, la sensación de desamor que a la larga va dejando el hipersexo unido al vacío que brota del cálculo desapegado, interesado y cínico. El espíritu de los jóvenes ha sido colgado en la alambrada de las redes sociales, que hacen de espejo virtual donde afirman su perfil y su Yo, mundo fantasmal al que le hablan como a un Otro universal e intangible al que le confiesan sus estados, aunque a pesar de todos estar unidos por virtud de estas redes sólo pueden configurar una "multitud" de ensimismados solitarios, de cuando en cuando indignados, incapaces de cuestionar el sistema que los hace tan felices pero que a la vez los hace sentir vacíos y no pocas veces desgraciados.

Los habitantes de nuestro tiempo consumen mercancías a medida que ellos mismos se vuelven mercancías de los demás, todo esto vivido intensamente, incesantemente, a medida que se bogan la existencia en el centro de un presente eterno donde el futuro desaparece. La vida ha dejado de ser un camino con sentido que desemboca en un final. Ahora es apenas, para bien, para regular o para mal, un conjunto caótico de momentos al azar y de instantes intensos y casuales que bien vale la pena vivir. Vivir es consumir la vida fragmentada precisamente en instantes de consumo despojados de sentido a futuro. Esta desconexión con la clásica línea del tiempo entendida como orientada teleológicamente al horizonte futuro permite la intensidad de la experiencia lejos de toda inculpación, aunque a cambio de la desprestigiada culpa la vida así vivida vaya dejando una estela de vacío y de absurdidad que tarde o temprano cobra la cuenta. Entonces muchos pueden en la adultez sentarse a sonreír como cómplices de sí mismos y a menear de lado a lado la cabeza pensando en la loca y feliz juventud. Casi nadie da gracias de esto al sistema de manera explícita y consciente, pero en el registro de sus rostros y en su risa pícaro no aparece ningún otro autor diferente del "sistema".

No pocos jóvenes sufren de indignación y de cuando en cuando ocupan calles y avenidas, pero lo hacen como una oleada de solitarios que gritan por separado aunque se miren a los ojos, incapaces ya de constituir un nosotros político alrededor de ideales y utopías que configuren un propósito duradero. Esto contrasta, al decir de Chul Han, con la "masa" decimonónica moderna

revolucionaria, que fuera tan consistente y duradera, jamás líquida ni evanescente, que se compactaba alrededor de utopías e ideales capaces de configurar un "nosotros" político solidario y generoso, una clase social en movimiento que ningún resfriado de invierno era capaz de disolver.

No debemos olvidar que desde sus mismos comienzos el sistema capitalista se convirtió en utopía y gozó de una fuerte legitimidad, a pesar de la resistencia obrera ante la explotación y la pobreza. Fue visto por muchos el "sistema" como la prueba viviente del progreso material y moral de la humanidad. La mítica del progreso legitimó no sólo la modernidad capitalista deslumbrante sino también sus horrores e injusticias. Todo quedaba incluido en la mochila del costo y los tropiezos que había que asumir a cambio de un proceso que, aunque fáustico, creaba y construía para mejor a medida que destruía masticando alrededor, mientras se suponía que el mundo marchaba hacia adelante en busca del futuro.

Al surgir el socialismo, el capitalismo necesitó legitimarse aún más. En ciertos países centrales debió tornarse "humano" e incluyente. Pero, al caerse el socialismo, el capitalismo necesitó cada vez menos ser legítimo. Hoy tenemos un capitalismo al que no le preocupa su propia legitimidad ideológica ante el pueblo convertido en emjambre digitalizado, pues ha instalado en ese mismo pueblo, de manera intencional y deliberada, un conjunto de representaciones mentales que lo han tornado incapaz siquiera de plantearse la pregunta por la legitimidad del sistema que lo gobierna. Esta pregunta por la legitimidad del capitalismo entre la gente, con escasas excepciones, hoy parece absurda. El enjambre humano se ha desinteresado políticamente del "sistema" y se ha hundido en el narcisismo hedonista que el mismo sistema le cultiva y le exagera, ha quedado neutralizado a propósito de una actitud crítica, y cada quien ha terminado por ensimismarse en el cultivo y contemplación de su propio cuerpo convertido en objeto de especial culto estético, se ha desconectado del futuro promisorio de algo mejor y se ha dedicado a vivir la vida convertida en momentos de gozo autosuficientes que sólo valen por su intensidad desprovista de toda culpa. En esto se convierte la existencia vivida a partir del conjunto de representaciones mentales que el "sistema" instaló en el

pueblo convertido en enjambre, para no necesitar ante él ostentar legitimidad utópica alguna.

Esta subjetividad, este conjunto de representaciones mentales propias del sujeto contemporáneo, no han tenido su origen en él mismo, no han brotado desde su "adentro", sino que por el contrario han sido instaladas intencionalmente desde afuera de él, a partir de la máquina social de producción de representaciones puesta en marcha por el capitalismo contemporáneo, encargada de hacer creer a muchos que viven a plenitud así como lo hacen y que su deber con ellos mismos es consumir para poder incluirse y vivir intensamente sus deseos.

Siendo así, es evidente que está en marcha una estrategia de doble vía, un proceso de doble constitución de almas gemelas en el sentido de la necesaria contribución que le hace el sujeto de nuestro tiempo a la profundización y consolidación del capitalismo contemporáneo, en cuanto éste exalta y desempolva en todos por igual el narcisismo infantil primordial, lo libera de la negatividad del límite normativo moral y lo instala en la voracidad intensa y en el goce de lo deseado ya mismo, sin ningún tipo de dilación ni postergación en el tiempo.

Ciertamente, el capitalismo contemporáneo no sólo se limitó a desregular la economía y los mercados, sino que se propuso llevar a cabo una aguda desregulación moral de la vida que se puso así al servicio del goce de las pulsiones y los deseos de manera no solo real sino virtual, por fuera de todo límite moral convencional, poniendo la tecnología al servicio de la confusión entre lo real y lo virtual y borrando sus fronteras, punto esencial. Esta es pues la recepción tanto como la contribución que la subjetividad como parte de la condición humana hipermoderna está haciendo del capitalismo contemporáneo. Y puede hacerlo así, en la medida en que este sujeto así configurado se volvió su cómplice al quedar preso de un conjunto de representaciones mentales que funcionan como un sistema cerrado en favor de la economía del consumo y los mercados tal como hoy se dan. Estas representaciones mentales son las del hedonismo, narcisismo, individualismo

extremo, desconexión con el futuro y el pasado y concentración de la vida en el goce del presente, insolidaridad, construcción de la imagen del Yo unario a partir de sí mismo y no de la negociación con el Otro, consumismo, liquidación de las utopías futuras promisorias de un mundo mejor porque gozar el presente es lo que importa; despolitización consecencial y crisis de toda ideología crítica, conversión de la intimidad en espectáculo para ser vendida como mercancía mediática, triunfo de los famosos banales y bonitos sobre los pensadores importantes pero "aburridos", desarrollo de una tecnología encaminada al ensimismamiento psíquico, culto al cuerpo y explosión de gimnasios y cirujanos plásticos, búsquedas del Yo dentro de uno mismo, explosión de literatura de autoayuda, consumo de sustancias psicoactivas de fuga de la dura realidad y drogas psiquiátricas contra la depresión y la ansiedad, en fin. Y para que todo esto pueda hacerse más fácil y expedito, tarjetas de crédito y dinero plástico a granel.

Sin embargo, llegados a este punto y para hacer honor al necesario contexto, es nuestro deber volver un poco atrás: hemos dicho, con Giorgio Agamben, que el ser humano es el animal que ya no es. ¿Quién se encuentra en condiciones de pensar esta idea tan profunda, esta especie de paradoja? ¿Quién está dispuesto a entenderla y asumirla en todo cuanto significa para comprender las secuelas que dejó el desprendimiento humano del reino puramente animal y el quitarse de encima el rigor de las leyes del instinto natural, que obligó a la humanidad a refugiarse en una nueva morada moral y lingüística, es decir simbólica, que se encargó de elaborar nuevos límites y dispositivos inhibitorios, ya no naturales sino artificiales para meter en cintura sus antiguos instintos?

Este tránsito de la naturaleza pura a la cultura, este doble pie y fundamento de lo humano hizo del hombre un animal espiritualmente desajustado, hundido en el desasosiego y la ansiedad constantes y por lo tanto necesitado de curetajes en vano para heridas peremnes imposibles de sanar. Porque el ser humano es precisamente este desajuste, esta herida peremne o no es nada.

Veamos algunos autores:

Levi-Strauss define el mundo humano como apoyado en dos naturalezas: la biológica y la cultural. Estas dos naturalezas son contrarias y expresan tanto como levantan un evidente conflicto interior.

Freud define el mundo humano, también, como conflicto entre el Ello pulsional, el Super Yo normativo moral y el Yo como instancia psíquica encargada de dirimir pero también de sufrir este conflicto.

Boris Cyrulnik dice, en fórmula desconcertante, que el ser humano es 100% animal pero también 100% cultural. Esto quiere decir que no hay nada en el ser humano que no sea animal, pero que al mismo tiempo toda esta animalidad se encuentra anillada y atrapada en lo cultural. No es difícil imaginar el conflicto interior y el desasosiego que de todo esto surge.

Max Scheler define al ser humano como un animal absolutamente abierto al mundo que lo rodea. De alguna manera, un animal lanzado al vacío de una espiritualidad inhibitoria que lo recoge.

Giorgio Agamben, en esa misma línea, define al ser humano como abierto al mundo y por fuera de los rigores del instinto. Esto lo convierte en un fugitivo de la naturaleza que, sin embargo, no puede desprenderse de ella porque es su mismo cuerpo animal la casa en la que vive. El ser humano es entonces, como antes ha quedado varias veces dicho, el animal que ya no es.

Heidegger, en su Seminario ofrecido en la Universidad de Friburgo entre los años 1929-1930 del Siglo XX, también define al ser humano como un animal abierto al mundo, a partir de tres tesis fundamentales: La piedra es sin mundo, el animal es pobre de mundo y el hombre es configurador de mundo, de tal manera que el ser humano no es sino que va siendo en el mundo, entendido como la "manifestabilidad de todo lo ente en cuanto tal, en su conjunto".

Así, a pesar de que somos producto de la evolución biológica, dicha evolución no nos privó de la condición de seguir siendo animales biológicos. Sin embargo, para humanizarse, la cría humana no tiene otra alternativa que "salirse" de la animalidad pura, para instalarse en la norma moral inhibitoria y reguladora de sus viejos instintos así como "salirse" también hacia el lenguaje. Pero ¿cómo ocurre esta "salida" de la animalidad pura, a qué costo y hasta

dónde puede suceder todo esto? ¿Nos podemos salir realmente de la animalidad pura pero con qué consecuencias?

Porque el asunto es el siguiente y debe quedar claro: o nos salimos de las leyes naturales que regulan el ejercicio del instinto animal o no somos humanos. Así, una vez "por fuera" del rigor del instinto y a modo de ejemplo, la sexualidad humana ya no tiene por fin principal la reproducción, tal como ocurre entre los animales, sino el placer y el goce. Por otra parte, el instinto agresivo que en el animal tiene por fin la consecución de alimento, la defensa del territorio y de la vida tanto como la supervivencia individual y de la especie, en el ser humano tiene por fin principal la loca y constante afirmación psíquica del Yo, en cuanto esta instancia psíquica es en sumo evanescente. Además, y esto es esencial, en los animales la ley natural instintiva impone a la realización de la necesidad sus propios límites, desde adentro mismo del instinto. En consecuencia, los instintos animales jamás se salen de su finalidad ni se sobrepasan en su ejecución, motivo por el cual no requieren límites morales.

Por el contrario, al salirse de la ley natural del instinto, los seres humanos necesitan configurar un mundo moral artificial capaz de controlar el deseo y las pulsiones, ahora carentes de límite natural desde adentro mismo del instinto. ¿No es pues entonces el hombre el animal ansioso, hecho de desasosiego e incertidumbre que siendo animal al mismo tiempo ya no lo es?

Siendo así, proponemos que de este desgarramiento humano esencial, de esta ansiedad de fondo y sin fondo, de este desasosiego constante el sistema capitalista en su modalidad contemporánea decidió hacerse cargo, volviéndose moralmente libertario y desregulado. Y, al hacerlo, a través de las representaciones mentales hipermodernas que instaló en la subjetividad, quedó en las mejores condiciones para anular la rebelión en su contra y convertir al pueblo en alma gemela, coautora y cómplice como nunca antes modo alguno de producción pudo haberlo hecho en la historia pasada. El "sistema" satisface la ansiedad humana esencial tanto como la realización del deseo desregulado y ya mismo, ahora mismo en la intensidad de una vida convertida en fragmentos desconectados de la cadena del sentido. Cada momento de gozo

adquiere así valor propio y sentido por sí mismo para el sujeto hipermoderno, por fuera de toda utopía promisoría de un futuro mejor, porque el futuro se borró de sus intereses en favor del presente en cuanto dimensión del tiempo privilegiada.

Dicho de otro modo, la condición humana hipermoderna, definida en los anteriores términos, ha permitido que el capitalismo contemporáneo salga a su rescate y la rodee de un conjunto de realidades ciertas pero también de representaciones mentales impuestas, para que el sujeto hipermoderno termine por agradecer al sistema el gozo en que vive y que le es permitido por fuera de toda culpa, sin preguntarse más nada. Hoy importan más los árboles, las mascotas, las especies en peligro de extinción, el agua de lagos y ríos que el destino de los miserables.

Esta manera de representarse la vida como algo que salta de día en día, de momento en momento y de placer en placer -nada de lo cual es gratuito ni casual ni apareció en el mundo humano así de pronto y porque sí-, constituye una inmensa contribución reproductiva que le hace la condición humana hipermoderna moralmente desregulada y libertaria al capitalismo contemporáneo. El hombre hipermoderno y el "sistema" que lo gobierna son idénticos. El uno es para el otro su alma gemela.

En estas condiciones, si bien algunos pensadores como Tony Juth se duelen de que algo en el mundo va mal puesto que, según sus propias palabras, hay algo "profundamente erróneo en la forma en que vivimos", la mayoría de la gente no lo ve ni lo siente exactamente así, en la medida en que ha sido cooptada por el goce de la vida como lema y el consumo como condición, y agradece al capitalismo contemporáneo haberle permitido gozar de la vida en una forma y con características como nunca antes ningún modelo económico, social y político lo hizo, en medio de un contexto cultural erotizado y potenciado, libertario y moralmente desregulado. No importa que a veces broten sensaciones de desesperanza, vacío y crisis en el sentido de vivir. Pues para salirle al paso a estas grietas y anomalías existen las fugas de realidad que permiten las sustancias psicoactivas, los ansiolíticos y los antidepresivos al

gusto, cuando no los reencauches religiosos, las promesas de los pastores, los neomisticismos orientales y la literatura de autoayuda tipo Pablo Cohelo.

Tengo la sospecha de que mientras nos encontramos aquí reunidos hablando de estas cosas, miserables y marginados podrían haber asumido el capitalismo tal como es, desprovistos como han quedado de política y de utopía, a pesar del horrible e injusto mundo de privaciones en que viven. Siendo así y si es así, en algún momento tendremos que empezar a replantear nuestra mirada sobre el capitalismo contemporáneo pero, sobre todo, a repensar quién es realmente, dónde habita y de qué manera existe el destinatario de nuestro esfuerzo crítico.

Monte de los Capuchinos, septiembre 21 de 2018

2.

FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN LA DIDÁCTICA DE LA LENGUA: “DUDAS RAZONABLES”

Dr. D. Enrique Ortiz Aguirre²

Facultad de Educación
Centro de Formación del Profesorado
Universidad Complutense de Madrid, España

² Docente en la Facultad de Educación – Centro de Formación del Profesorado.
Universidad Complutense de Madrid
enortiz@ucm.es

Doctor en Lengua española y sus Literaturas. Diploma de Estudios Avanzados (D.E.A.) en Literatura Hispanoamericana.

RESUMEN

En este artículo, se aborda la necesidad de plantear nuevos enfoques en la didáctica de la gramática y, por tanto, en la profundización de la enseñanza-aprendizaje de la lengua materna. Para ello, se propone la dinamización de una actividad concreta, destinada a la formación del profesorado y titulada "Dudas razonables", que promueve el aprendizaje creativo e indagatorio frente a los métodos formulísticos, reducidos a la identificación y etiquetado, sin establecer relaciones entre los diferentes elementos.

PALABRAS CLAVE

Enseñanza-aprendizaje de la gramática – Aprendizaje indagatorio – Reflexión metalingüística – Didáctica de la Lengua – Formación del profesorado

ABSTRACT

This article addresses the need for new approaches in the teaching of grammar and, therefore, in the deepening of the teaching-learning of the mother tongue. To this end, the dynamisation of a specific activity is proposed, aimed at teacher training and entitled "Reasonable Doubts", which promotes creative and inquiry-based learning as opposed to formulaic methods, reduced to identification and labelling, without establishing relations between the different elements.

Translated with www.DeepL.com/Translator (free version)

KEYWORDS

Teaching and learning grammar - Inquiry-based learning - Metalinguistic reflection - Language teaching - Teacher training - Language teaching and learning - Teacher training

SUMÁRIO

Este artigo aborda a necessidade de novas abordagens no ensino da gramática e, portanto, no aprofundamento do ensino-aprendizagem da língua materna. Para este efeito, propõe-se a dinamização de uma actividade específica, destinada à formação de professores e intitulada "Dúvidas Razoáveis", que promove a aprendizagem criativa e inquiridora, em oposição aos métodos de fórmula, reduzida à identificação e rotulagem, sem estabelecer relações entre os diferentes elementos.

Traduzido com a versão gratuita do tradutor - www.DeepL.com/Translator

PALAVRAS-CHAVE:

Ensino-aprendizagem de gramática - Aprendizagem baseada em inquéritos - Reflexão metalinguística - Didáctica da língua - Formação de professores

*«Los límites de mi
lenguaje son los límites
de mi mundo.»*

Ludwing Wittgenstein

Uno de los intereses más destacados en el ámbito del lenguaje, la cultura y la diversidad es el de la enseñanza-aprendizaje de la gramática en el ámbito de la lengua materna. Sin duda, se trata de un elemento controvertido, pues no hay pocas voces que descartan la transcendencia de la competencia gramatical en la competencia comunicativa, hasta el punto de que se han planteado los propios fines de una didáctica gramatical (Giammatteo, 2013: 1); ciertamente, hay trabajos enjundiosos que desvinculan el profundo

conocimiento gramatical del desenvolvimiento comunicativo competente³. Por otra parte, los enfoques defensores de la importancia respecto a la enseñanza de la gramática, en numerosas ocasiones, adoptan perspectivas rígidas y reglamentistas que dificultan el aprendizaje significativo y relacional. Sin embargo, parece evidente que el conocimiento de las unidades didácticas y de sus reglas de combinaciones, desde una perspectiva relacional redundante -de alguna forma- en una mejora de la competencia comunicativa. *Verbi gracia*, la adecuada aplicación de fenómenos gramaticales como el dequeísmo o el queísmo (concretamente, en el ámbito de la sintaxis) garantizaría una mejora de la competencia comunicativa, en tanto en cuanto su aplicación resulta definitiva en la selección de preposiciones y conjunciones en los diferentes contextos enunciativos. Por tanto, nuestra investigación se centra en reivindicar la necesidad de la didáctica gramatical dinamizada en el carácter holístico de una didáctica de la lengua dirigida necesariamente a una concepción poliédrica de la competencia comunicativa.

Antes de ocuparnos de la propuesta concreta, conviene pergeñar algunas reflexiones previas. Entre ellas, resulta fundamental recordar que los modelos predominantes son los enfoques reglamentistas, que conciben la lengua como un objetivo estático, reducen la enseñanza-aprendizaje de la gramática a la mera identificación de unidades, al reconocimiento, pero no a la aplicación, ni a la creación, ni a las relaciones dinámicas entre ellas, e impulsan la imposición de la norma sobre el sujeto. Esta rigidez no contribuye a una adquisición competencial en un ámbito de conocimiento como el de la comunicación humana, que -precisamente- se diferencia del resto de tipos de comunicaciones por su ausencia de naturaleza formulística y su comportamiento cambiante; de hecho, no podemos entender la comunicación humana como un ejercicio de codificación y decodificación sin más, puesto que el significado de nuestras intervenciones comunicativas se encuentra determinado por la interacción del código con todos los aspectos contextuales (y no los limitamos al escenario físico, sino que se incluyen también las relaciones que se establecen entre los interlocutores). Precisamente, la esencia de la comunicación humana hace énfasis en las destrezas relacionales que,

³ En algunos casos, se alude a ciertas facilidades oratorias con etiología genética o sociológica, de índole ambiental (Matesanz, 2015).

desde la asunción comprensiva de las unidades, pone en relación permanente las unidades lingüísticas entre sí y, al mismo tiempo, en constante vinculación con todos los elementos contextuales. Tanto es así que una misma unidad lingüística, por ejemplo, puede presentar diferentes intenciones comunicativas y, por ello, cargarse de diferentes significados, incluso antagónicos, tal y como atestigua el ejemplo de Voltaire (Escandell, 1996):

Cuando un diplomático dice *sí*, quiere decir «quizá»;
cuando dice *quizá*, quiere decir «no»;
y cuando dice *no*, no es un diplomático.
Cuando una dama dice *no*, quiere decir «quizá»;
cuando dice *quizá*, quiere decir «sí»;
y cuando dice *sí*, no es una dama.

Sea como fuere, si las mismas palabras pueden adquirir diferentes significaciones según determinados contextos, parece evidente que la mera identificación y el etiquetado en el ámbito del código resulten insuficientes para alcanzar el objetivo de mejorar la competencia comunicativa. Sin embargo, para lograr el objetivo es fundamental conocer las unidades del código, pero con un espíritu relacional, estratégico, creativo, indagatorio. Este extremo ha hecho imprescindible que a la didáctica de la lengua concurren las dimensiones pragmáticas de la comunicación o lo que se ha denominado como la 'gramática en acción'. Y es que la lengua no solo sirve para comunicarse (una interpretación reduccionista cada vez más extendida), sino que presenta un carácter poliédrico que insta, por su propia naturaleza, a un tipo de acercamientos de índole más creativa e indagatoria. En realidad, la comunicación es solo una de las posibilidades que nos permite la lengua, ya que también genera pensamiento y se convierte en una manera de interactuar, de comprender y de asimilar nuestro entorno. Blecua lo afirma de manera palmaria (1982: 4):

La lengua une al hombre con su familia, con sus amigos, con su pueblo, con el mundo; la lengua sirve para informar, dar órdenes, suplicar, prometer, maldecir; para pensar, para querer, para engañar, para

burlarse, para piroppear, para rezar, para meditar; incluso sirve para soñar. No es extraño, pues, que los hombres hayan tenido y tengan una auténtica pasión por su lengua.

El propio concepto de 'competencia' supone una operatividad relacional de tipo estratégico que no se promueve con los modelos predominantes homogeneizadores, meramente formulísticos. Hymes, en la aproximación al concepto de competencia comunicativa, pone de relieve su carácter estratégico: «cuándo hablar, cuándo no, y de qué hablar, con quién, cuándo, dónde, en qué forma» (2015: 61). No deja de resultar llamativo el hecho de que el propio concepto de competencia comunicativa y el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, que contempla competencias comunicativas de la lengua, incluyan una dinamización de las destrezas lingüísticas junto a otras de carácter social y pragmático. A pesar de que se han ido logrando avances en esta dirección, hay que admitir las tremendas dificultades que encontramos para implementar metodologías alternativas a la de los modelos reglamentistas. Nos referimos, de manera singular, a metodologías indagatorias en la didáctica de la lengua, y -por inclusión- en la didáctica de la gramática, debido a que estas se compadecen casi de manera literal con la naturaleza del aprendizaje competencial (inciden en el saber como conocimiento del mundo, sociocultural y de consciencia intercultural; en el saber hacer, en tanto en cuanto promueven destrezas y habilidades; el saber ser, pues desarrollan actitudes, motivaciones, valores, creencias...; y el saber aprender, ya que dinamizan maneras reflexivas, metalingüísticas y relacionales para aprender a aprender, mediante un ámbito de conocimiento concreto y su aplicación, con el fin de evitar el mero eslogan tan traído y llevado en el ámbito pedagógico del aprender a aprender ajeno a la posición crítica respecto a unos contenidos). Por otra parte, ya en el siglo XXI, con el precedente de los trabajos chomskyanos, se venía demandando un enfoque comunicativo para la Lingüística que no se limitase al mero código:

Esta necesaria proyección ha permitido que la comunicación humana, a través de su medio más completo y creador, el lenguaje, nos plantee la cuestión de un análisis del hecho lingüístico con base más extensa.

Porque precisamente, a pesar del desarrollo de la lingüística, de la sociología y de la psicología, el lenguaje ha quedado cerrado muchas veces en el dominio de las especulaciones abstractas que, al intentar explicitar los mecanismos a través de los que funciona, olvidan el horizonte ante el que el hecho lingüístico se desplaza y frente al que adquiere su pleno sentido (Lledó, 2012: 467-468).

En este espacio generado, ocupa un lugar por excelencia la indagación como método. El aprendizaje indagatorio presenta naturaleza científica y goza de predicamento, en realidad, desde 1910, gracias a los esfuerzos de John Dewey (Uzcátegui; Betancourt, 2013: 112), pero se ha integrado poco en el ámbito de enseñanza de las Humanidades. Surge en el ámbito de las ciencias, con pretensiones de aprendizaje competencial mediante la búsqueda de preguntas por parte de los propios discentes y ensayo de posibles respuestas justificativas; así, promueve una dimensión experiencial, contextual, que le procura un aprendizaje significativo (Ausubel, 1978), que se potencia además por el nuevo rol del profesor, por el trabajo colaborativo y el aprendizaje dialógico (Aubert, 2009). En todo caso, es muy escasa su implementación en ámbitos de conocimiento no referidos a las ciencias experimentales (Uzcátegui; Betancourt, 2013: 126-128), a pesar de su perfecto encaje en la didáctica de la lengua. Este extremo resulta irrefutable habida cuenta de que el aprendizaje significativo encuentra su fundamentación teórica en el constructivismo, un marco esencial que permite al pedagogo de marras llegar a la siguiente afirmación: “El factor más importante que influye en el aprendizaje, es lo que el alumno ya sabe. Determinar esto y enseñarle en consecuencia” (Ausubel, 1978). Desde aquí, no resulta difícil explicar el proceso de aprendizaje para el discente a partir de los conocimientos que ya posee; este andamiaje permitirá sustentar los nuevos conocimientos, relacionados con los ya conocidos. Sin duda, un proceder de especial relevancia cuando se trata de profundizar en la esencia de una lengua materna, ya adquirida, cuyo dominio competencial tiende a excluirse de los procedimientos de enseñanza-aprendizaje en la didáctica de la Lengua, centrada en identificación y etiquetado de unidades lingüísticas en una entronización de lo abstracto alejada de las condiciones de uso y de las muestras de lengua habituales en los intercambios comunicativos

habituales entre los discentes. Será este enfoque excesivamente abstracto el que produzca en el alumno un sentimiento ajeno al enfrentarse a cuestiones relacionadas con la lengua, cuando debería ser al contrario, ya que la lengua constituye un elemento esencializador de lo humano y por tanto, propio de nuestra naturaleza (Chomsky, 1975). De esta manera, el aprendizaje indagatorio encuentra su fulcro en el constructivismo -por ende, promueve el aprendizaje significativo- y permite partir de ejemplos de lengua en acción conocidos para fomentar la reflexión metalingüística y activar una conciencia crítica permanente ante las muestras comunicativas verbales.


En aplicación de este modelo indagatorio para la formación del profesorado proponemos la experiencia didáctica, en el marco de la Enseñanza Superior, que denominamos “Dudas razonables”. Los discentes, futuros maestros, se organizan en grupos de cuatro y seleccionan muestras de lengua propios de los intercambios comunicativos que experimentan habitualmente para plantear ante el grupo-clase la duda acerca de su correcta utilización y/o su incorrección gramatical, tras la investigación de la norma. Por tanto, logramos invertir un enfoque que no resulta baladí, ya que -en vez de imponer la norma sobre el sujeto- promovemos el aprendizaje del nuevo conocimiento desde el ya conocido (una muestra de lengua elegida por ellos mismos). Así, exploran, experimentan e indagan entre las muestras de lengua para clasificarlas en el nivel de lengua correspondiente (fonético, morfológico, sintáctico, léxico-semántico, ortográfico y pragmático), por lo que no renunciamos a la clasificación, pero, una vez más, hecha desde el ámbito de lo ya conocido y de manera crítica, contextual. La propuesta presenta la enorme ventaja de satisfacer las demandas didácticas de uno de los gramáticos más reconocidos, como es el caso de Ignacio Bosque. Este destacado académico insiste en la necesidad de educar la capacidad de observación, el espíritu crítico respecto a las clasificaciones, la búsqueda de contextos para aventurar explicaciones justificativas y la actitud integradora (Bosque, 2018: 11). De suerte que los futuros maestros, mediante este tipo de actividades, acostumbran a partir de las muestras de lengua para acceder contextual y significativamente a la norma, al tiempo que logramos activar la conciencia lingüística y el espíritu crítico ante lo que escuchan y lo que leen, fortaleciendo

dinámicas enraizadas en la literacidad crítica (Cassany; Castellà, 2010), de suerte que la enseñanza-aprendizaje otorgue a los discentes una actitud que redunde en una participación social y política en las sociedades actuales al concebir el concepto de *lectura* desde la óptica de una *lectura del mundo* (Freire, 1996).

A continuación, incluimos algunos ejemplos de los alumnos del doble Grado Maestro en Educación Primaria y Pedagogía para la asignatura de Didáctica de la Lengua; han defendido estos trabajos oralmente ante el grupo clase durante quince minutos, después de los cuales se ha producido una retroalimentación que ha continuado a través de la herramienta de foro en entornos virtuales. Las diferencias de resultados frente a los métodos reglamentistas son evidentes; la metodología indagatoria fomenta la creatividad, la iniciativa propia, y el aprendizaje tanto competencial como significativo.


ÍNDICE

1. NIVEL FONÉTICO
2. NIVEL MORFOLÓGICO
3. NIVEL SINTÁCTICO
4. NIVEL LÉXICO-SEMÁNTICO
5. NIVEL ORTOGRÁFICO/DE PUNTUACIÓN
6. NIVEL PRAGMÁTICO

A cartoon illustration of a person with a green shirt and black pants, standing with their hands on their hips. Above their head are several thought bubbles containing question marks and a lightbulb, symbolizing deep thought or inquiry. A dashed arrow points from the top right of the slide towards the person's head.


Material digital que incluye la presentación de contenidos.


NIVEL FONÉTICO




Implante
cloquear ✘

Implante
coclear ✔









Este material digital incluye audios que recogen las muestras de lengua concretas; asimismo, los futuros docentes explican tanto cuáles son los motivos lingüísticos que explican los usos incorrectos como los que explican los usos correctos. Siempre con muestras de lengua absolutamente actuales y cercanas a los hablantes.


NIVEL MORFOLÓGICO





Han habido
casos ✘

Ha habido
casos ✔









En este caso, se incluyen textos de las Redes Sociales, un medio de comunicación lingüística muy utilizado y poco o nada integrado en la Didáctica de la Lengua.

Nivel Sintáctico



“Delante mía”
“Detrás mía”
“Cerca mía”



“Delante de mí”
“Detrás de mí”
“Cerca de mí”



Este tipo de metodologías hacen que cualquier elemento lingüístico cotidiano sea analizado desde un punto de vista crítico, lo que llevó a los alumnos a razonar sobre los usos lingüísticos incorrectos de los posesivos referidos a los adverbios; acompañaron lo ejemplos ilustrativos con explicaciones lingüísticas de relación y contraste (no puede decirse *mi detrás, ni *mi cerca).

Nivel Ortográfico- de puntuación



“EDUCACION”



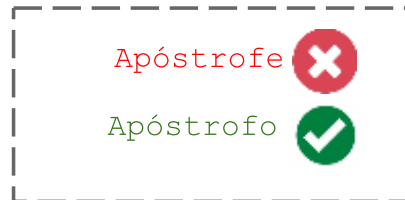
“EDUCACIÓN”



Los alumnos incluyeron faltas de ortografía de nuestra propia Facultad; gracias a la activación de una literacidad crítica y de una profunda conciencia

metalingüística se cercioraron de errores en los que no habían reparado anteriormente, a pesar de su obviedad y cercanía.

NIVEL LÉXICO SEMÁNTICO



Es fácil encontrar confusiones, incluso a niveles universitarios y más allá, entre estas dos palabras: «**apóstrofe**» y «**apóstrofo**». Aunque, como es predecible, estos **parónimos** tienen una **etimología común**, en español —no así en otras lenguas como el **inglés**, que tiene una sola palabra para ambos significados— tienen dos significados bien distintos.



El **apóstrofo** es el **signo ortográfico**, similar a una **comilla simple** ('), que en español casi ha dejado de usarse y que antiguamente se empleaba para marcar la **elisión** de alguna letra, al **fusionarse** con otra.

El **apóstrofe** es una figura retórica consistente en la «invocación vehemente a una segunda persona»

Incluso se ocuparon de palabras parónimas que suelen intercambiarse erróneamente de manera generalizada, para demostrar una reflexión lingüística no superficial.



NIVEL PRAGMÁTICO



La distancia entre la significación convencional de las palabras en el código y el significado intencional (o sentido) que adquieren en los intercambios

comunicativos diarios supone dar cuenta de la teoría de los actos de habla de Austin y Searle, del principio de cooperación de Grice y de la teoría de la relevancia de Sperber y Wilson, entre otros aportes de la Pragmática; los discentes dan cuenta de la gramática en acción.

CONCLUSIONES

Para procurar la adecuada interrelación entre lenguaje, cultura y diversidad se hace tan necesario profundizar en la didáctica de la lengua como promover metodologías indagatorias y creativas que, lejos de potenciar la abyección del sujeto, faciliten un espacio constructivo al mismo tiempo que fortalecen destrezas ante escenarios de incertidumbre, una habilidad profundamente necesaria en nuestros días, sobre todo si consideramos que la diversidad y multiplicidad de la sociedad líquida (Bauman, 2007) contribuye a un espíritu proteico, en constante mutación. Por otra parte, es imprescindible proponer metodologías alternativas a los modelos homogeneizadores tradicionales, que no solo relegan la diversidad de aprendizajes, sino que otorgan un papel pasivo a los estudiantes. Como hemos tenido oportunidad de comprobar en este artículo, es posible dinamizar metodologías alternativas para una didáctica de la gramática y, por extensión de la lengua, que redunde en un auténtico aprendizaje competencial, capaz de relegar la mera identificación o le etiquetado mecánico para acceder a aprendizajes relacionales que hacen interactuar a lo lingüístico con todas las dimensiones que la acompañan en los constantes intercambios diarios. Sin duda, el constructivismo, el aprendizaje significativo y la literacidad crítica se ven impelidos por la metodología indagatoria, inseparable de lo creativo, de lo contextual más cercano y del conocimiento desde el que parten los discentes. Asimismo, esta forma de aprender se interioriza como modo de enseñar para los futuros docentes, futuro dinamizador de la enseñanza-aprendizaje de la lengua.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aubert, A., García, C.; Racionero, S. (2009). "El aprendizaje dialógico", en *Cultura y Educación*, 21 (2), pág. 131.

Ausubel, D.; Novak, J.; Hanesian, H. (1978). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.

Bauman, Zygmunt (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.

Blecua Perdices, José Manuel (1982). *Qué es hablar*. Barcelona: Salvat.

Bosque, Ignacio (2018). "Qué debemos cambiar en la enseñanza de la gramática, en *ReGroc: revista de gramática orientada a las competencias*, vol. 1, nº 1 (2018), págs. 11-36

Cassany, Daniel; Castellà, Josep M. (2010). "Aproximación a la literacidad crítica", en *Perspectiva, Florianópolis*, v. 28, nº 2, págs. 353-374.

Chomsky, N. (1975). *Reflections on language*. New York: Pantheon.

Escandell Vidal, M. Victoria (1996). *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Editorial Ariel.

Freire, Pablo (1996). *Política y educación*. México: siglo XXI.

Giammatteo, Mabel (2013). "¿Por qué y para qué enseñar gramática? La gramática en la formación de habilidades cognitivo-lingüísticas, en *Signos ELE: Revista de Español como Lengua extranjera*, nº 7 (2013), págs. 1-16.

Hymes, Dell H. (2015). "Acerca de la competencia comunicativa", en *Textos en didáctica de la lengua y la literatura*, nº 69 (2015), págs. 61-68.

Lledó, Emilio (2012). *La filosofía hoy: Filosofía, lenguaje e historia*. Barcelona: RBA Libros.

Matesanz, Vanesa (2015). "El buen orador... ¿nace o se hace?", en *Forbes*, 3 de junio de 2015. Recuperado de www.forbes.es/empresas/6998/el-buen-orador-nace-o-se-hace/ el 22 de marzo de 2021.

Uzcátegui, Yulimer; Betancourt, Catalina (2013). "la metodología indagatoria en la enseñanza de las ciencias: una revisión de su creciente implementación a nivel de Educación Básica y Media", en *Revista de investigación*, nº 78, vol. 37 (enero-abril 2013), págs. 109-128.

3.

**PUNTO DE PARTIDA IDEAL - INVESTIGACIÓN EN EL
ÁREA DE LAS HUMANIDADES⁴**

Carlos Roberto Sabbi, (Brasil)

crsabbi@gmail.com

⁴ CHARLA INAUGURAL EN EL VIII CONGRESO DE EDUCACIÓN, LENGUAJE Y CULTURA - RIELEC 2021

Quisiera saludar al Presidente de REDIPE, Profesor, Doctor Julio César Arboleda, al Presidente de REDIPE para EUROPA, profesor Agustín de la Herrán Gascón, quien en su nombre saludo a todas las demás autoridades y a todos los participantes en este Congreso.

Muy honrado de estar aquí en la octava Conferencia Internacional de Educación, Lenguaje y Cultura - RIELEC dos mil e veinte e un, y, aún más, por darme la oportunidad de hablar con ustedes.

En realidad, voy a hacer una reflexión en voz alta. Ella se refiere a mí, pero muy eventualmente puede referirse, al menos en parte a algunos de ustedes.

Creo que este sería un momento muy oportuno para compartir algunas palabras, aunque breves, sobre este tema, que se refiere a nuestras investigaciones, especialmente en el campo de la Educación.

Este sería "EL PUNTO DE PARTIDA IDEAL - INVESTIGACIÓN EN EL ÁREA DE HUMANIDADES". Me refiero a cómo debo comportarme, cómo debo sentirme, como investigador frente a la investigación, especialmente en el área de las humanidades.

En resumen, ¿cómo debería posicionarme más apropiadamente para comenzar el trabajo de investigación?

EL PRIMER PUNTO, me parece fundamental, tener la capacidad de salir del medio del bosque para poder ver mejor los árboles. Es decir, la capacidad de romper paradigmas en el pensamiento, al menos, y tratar de alinear la cognición en la dirección de la inmensidad del infinito.

Obviamente esto parece una situación utópica, pero me refiero a comportarse de la manera más apropiada posible, porque lo imposible es nuestra búsqueda diaria y lucha por un mundo mejor.

Por cierto, sobre la capacidad de romper paradigmas, es decir, pensar fuera en la casita... Tengo sesenta y cinco años y, en todo este tiempo, nunca conoció a nadie, aunque se acerca a esta capacidad que posee el profesor Agustín de la Herrán Gascón.

Es algo simplemente impresionante, que, en gran parte, explica la brillantez con la que elabora su Pedagogía Radical e Inclusiva, hace treinta años, basada enterada en suposiciones pedagógicas y científicas, y que, con suerte, habrá eco en todo nuestro planeta, para el desarrollo bueno y humano y planetario.

En resumen, la capacidad de limpiar el panorama hasta las últimas instancias cognitivas puede representar el gran diferencial para la construcción de una investigación con consistencia y valor.

Buscar construir una investigación basada, basada en los hechos encontrados, libre de prejuicios establecidos y los condicionamientos que tenemos.

Puede ser una gran utopía, por supuesto, pero posicionarse en esta dirección es hacer todo lo posible para estar lo más cerca posible de una situación ideal.

El SEGUNDO PUNTO, tener un punto ideal para iniciar una investigación, es en el sentido de utilizar lo que considero el descubrimiento más brillante de la humanidad, promovido por Sócrates, que es ser plenamente consciente del hecho de que SÓLO SÉ QUE NO SÉ NADA.

Este sentimiento es la forma más apropiada de posicionarse ante la insignificancia del ser humano, antes de la vida, ante el universo. Recordar el hecho de que hay más galaxias en el universo que la cantidad de granos de arena en nuestro planeta también ayuda.

Así que somos seres reflexivos, pero eso no significa nada.

El ser humano es un ser que tiene el don del habla, pero tampoco significa nada, porque varios pensadores, entre ellos Habermas, ya han demostrado que la comunicación del ser humano es uno de los procesos más defectuosos

e incapaz de conducir a una comprensión plena, siendo por lo tanto una de nuestras debilidades.

No solo eso, es decir, los inmensos problemas dentro del mismo idioma, vivimos en el planeta Tierra, alrededor de sete mil diferentes idiomas.

Además, científicamente poco sabemos, casi nada, de hecho, sobre el proceso de comunicación de otros seres vivos, y, por lo tanto, se hace imposible comparar nuestro habla con los otros métodos que otros seres vivos comunican, con el fin de poder decir que uno es más eficiente que los demás.

EL TERCER PUNTO - Estamos lejos de la naturaleza y cada vez más distanciándonos. Ahora, la naturaleza es nuestro hábitat, es de donde venimos y ahí es donde vivimos. Pero a esta distancia, estamos destruyendo el planeta. Y si conquistamos nuevos planetas, ¿alguien duda de que los destruiremos de la misma manera?

Tecnologías, máquinas, inmenso progreso en diversas áreas, incluyendo la medicina, que es muy bueno. Pero las bases para afirmar que el progreso en la tecnología, entre otros, es absolutamente bueno para la humanidad, no son unánimes, sobre todo porque no hay bases científicas para alcanzar la profundidad suficiente de la naturaleza, por lo que esta afirmación está llena.

En cualquier caso, creo que, en esencia, en la naturaleza, ya sean animales, vegetales o minerales, todo tiene exactamente la misma importancia. Sueño con desarrollar una tesis doctoral sobre esto antes de mi muerte.

Por último, estos tres puntos deben estar sentados sobre una base sólida, lo que podríamos decir que es un PUNTO MÁXIMO, que no sólo alberga los tres puntos, sino que da un apoyo permanente, inquebrantable e incluso infinito. ¡EL PUNTO MÁXIMO ES LA VIRTUD!

Veo que con la virtud presente a un buen nivel en todos los seres humanos, la mayoría de nuestros problemas se resolverían, como el hambre, la creciente desigualdad, las guerras... (puntos suspensivos).

Además, si existiera esta supuesta imagen de virtud, el nivel de felicidad de las personas sería mucho más alto que el actual, por múltiples razones.

La virtud disminuiría o incluso eliminaría el egocentrismo humano, que hoy sumado a su extrema estupidez hace de la vida una etapa de horror y sufrimiento, me parece mucho más de lo necesario.

Los valores irían a su lugar, la corrupción dejaría de existir... (puntos suspensivos)

Teniendo en cuenta esta imagen que, seamos sinceros, actualmente utópico el tema, es creer que podemos ser mejores, porque de lo contrario, estaremos viviendo literalmente en el infierno

Finalmente y en resumen, creo que el punto de partida ideal para una buena investigación,

- debe asumir que el investigador tiene la capacidad de romper paradigmas a través de una capacidad diferente de pensar,
- debe asumir que el investigador es consciente de que no sabe nada,
- debe asumir que el investigador tiene un buen grado de integración con la naturaleza, y
- debe valorar cada vez más la virtud como la base más fundamental para el desarrollo social, ciudadano e incluso científico,

De todos modos, concluyendo mi autorreflexión en voz alta, no sé si algo en lo que estás de acuerdo, pero creo con cariño que todo esto debería ser un camino para ser pisado y desde esta dirección, mi investigación puede ser más exenta, más profunda y basada en datos y hechos consistentes y, al mismo tiempo, virtuoso.

Buena investigación para mí, pero especialmente para cada uno de ustedes.

¡Muchas gracias por escucharme a mí y a un buen Congreso para todos!

4.

**LAS TRANSFORMACIONES METACOGNITIVAS EN
EL COMPORTAMIENTO ESCRITOR DE LOS
ESTUDIANTES A TRAVÉS DE SUS RELATOS
AUTOBIOGRÁFICOS, PARA MEJORAR EL
DESEMPEÑO EN LA ESCRITURA, HACIENDO USO DE
LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS.**

Luis Eduardo Agredo Carabali

RESUMEN:

Con fundamentos en la teoría cognitiva, el procesamiento de la información y la metacognición, en esta investigación se asumió la tarea de comprender las transformaciones metacognitivas en el comportamiento escritor de los estudiantes, realizadas a través de la escritura del relato autobiográfico, haciendo uso de las TIC, durante el desarrollo de una secuencia didáctica para aprender a escribir el relato autobiográfico. Participan 16 estudiantes del grado once en un colegio rural del departamento del Cauca, de los cuales se seleccionan 6 para obtener el corpus investigativo, dentro de un enfoque de Investigación Acción Educativa. Los resultados evidenciaron la pertinencia de la escritura del relato autobiográfico, el uso de las estrategias pedagógicas, del procesador de textos y de los cuestionarios para evidenciar la cognición, la metacognición y el comportamiento escritor, con el fin de mejorar la escritura en los estudiantes.

Palabras clave: transformaciones – metacognición – comportamiento escritor – relato autobiográfico.

ABSTRACT

Based on cognitive theory, information processing and metacognition, in this research the task of understanding the metacognitive transformations in the writing behavior of students was assumed, carried out through the writing of the autobiographical story, making use of the ICT, during the development of a didactic sequence to learn to write the autobiographical story. Sixteen eleventh grade students participate in a rural school in the department of Cauca, of which 6 are selected to obtain the research corpus, within an Educational Action Research approach. The results showed the relevance of the writing of the autobiographical story, the use of pedagogical strategies, the word processor and questionnaires to demonstrate cognition, metacognition and writing behavior, in order to improve students' writing.

Keywords: transformations - metacognition - writer behavior - autobiographical story.

Introducción

Desde hace ya bastantes décadas cuando John Flavell en 1976 realiza la primera definición global como el conocimiento del conocimiento y sus implicaciones posteriores, ubicándola como eje central en la psicología, aplicada a campos como la educación entre otros, la teoría de la metacognición se ha convertido en tema obligatorio para asumir investigaciones en las cuales el propósito sea optimizar el aprendizaje de los individuos en diversos contextos y niveles educativos y en este sentido formar individuos autónomos. Así también, se enfatiza la relevancia de las investigaciones de autores que fueron ampliando y enriqueciendo los conocimientos en este campo, destacándose entre otros, Campione y Brown (1978) que la definen como sistema ejecutivo de la inteligencia, Flower (1987) como la conciencia del individuo de sus puntos fuertes y débiles y su auto regulación, implicando conocimiento, control y regulación, que el individuo es capaz de desarrollar, entre otros importantes aportes que han transformado las metodologías de enseñanza aprendizaje y entre ellas las relacionadas con el aprendizaje de la escritura.

Así, desde esta perspectiva teórica se investigaron las dificultades en los procesos de escritura de los estudiantes del grado once de la Institución Educativa Agropecuaria Uribe, una zona rural en posconflicto, en el departamento del Cauca república de Colombia, planteado mediante el objetivo general de comprender las transformaciones metacognitivas en el comportamiento escritor de los estudiantes y los objetivos específicos de diseñar una estrategia para enseñar a escribir el relato autobiográfico, describir los textos producidos durante la investigación caracterizando los logros obtenidos y evidenciar las incidencias metacognitivas de la estrategia diseñada. Con el fin de lograr estos objetivos se vale del diseño de estrategias que se ponen en práctica, a través de la escritura auto referenciada, como es el relato autobiográfico y el uso de las TIC en el contexto académico, que a través de la pregunta de investigación y sus objetivos específicos, se aborda el problema y se desarrolla la investigación que nos conduce a la descripción y reflexión sobre cómo se comportan los estudiantes y sus escritos, a la hora de estructurar un texto durante el desarrollo de dichas estrategias.

La presente investigación se considera pertinente para averiguar cómo inciden los conocimientos teóricos puestos en juego tales como escritura como

proceso, metacognición, estrategias metacognitivas, relato autobiográfico, con el fin de explorar un método que contribuya a mejorar la escritura de los estudiantes desde sus intereses como adolescentes motivados por el uso de las TIC y crear alternativas para la producción del propio conocimiento desde la creación de sus textos, que los lleve a proyectarse como escritores competentes desde los conocimientos previos y el contexto, capaces de desenvolverse en los diferentes escenarios que la actual sociedad exige.

Este trabajo investigativo se diseña y se desarrolla dentro de la investigación cualitativa con enfoque en la Investigación Acción Educativa, donde el docente resulta involucrado en la misma, ya que cumple el papel de investigador y observador, pretendiendo con ello mejorar su misma experiencia y práctica dentro del aula, utilizando instrumentos como los propios textos de los estudiantes, los cuestionarios diseñados con el fin de llevarlos a la autorreflexión de su ejercicio de escritura y la observación del investigador.

Metodología

Diseño de la investigación

Se plantean 4 momentos: previo o de diagnóstico, aplicación estrategia pedagógica, descripción e interpretación, resultados y conclusiones. El momento previo parte de la escritura del relato autobiográfico, valiéndose de la memoria a corto y largo plazo, evidentes en las vivencias y recuerdos, plasmados en textos manuscritos que sirven de base en el diagnóstico de destrezas para estructurar un texto. En el segundo momento se imparte una información donde se manejan términos y conceptos que en su mayoría son nuevos, respecto al conocimiento declarativo y procedimental. Seguidamente los estudiantes escriben un nuevo texto de su relato autobiográfico con la mediación del procesador de textos. La estrategia se acompaña de una serie de cuestionarios diseñados para recoger información sobre la experiencia de escribir el relato autobiográfico, con los cuales se busca alcanzar los objetivos planteados. El tercer momento es el de la descripción e interpretación de la información recogida durante los momentos 1 y 2, con la cual se comprende el comportamiento, gracias a las descripciones tanto de los textos escritos, como de las respuestas dadas a los cuestionarios convertidos en datos, para luego

transformar dichos datos en resultados de investigación. Para aterrizar los resultados, se escoge una muestra poblacional de 6 individuos con el fin de construir el corpus investigativo, conformado por los manuscritos, los textos digitalizados y organizados, los cuestionarios resueltos complementados con la observación del investigador.

Técnica:

Al momento de socializar el proyecto se les deja a los estudiantes la tarea de *“escribir su relato autobiográfico”*, sin mayor explicación. Entonces se produce un manuscrito inicial para diagnosticar habilidades en la estructuración de un escrito. A la semana siguiente se recogen los escritos, se escanean y se valoran con la rúbrica ATIE01 diseñada para tal fin. Se regresan los cuadernos y se solicita a los estudiantes que contesten el cuestionario No 1. Se socializa la valoración obtenida por cada uno y se les entrega una copia de la guía utilizada. De las valoraciones obtenidas individualmente, se saca un consolidado grupal. Se hace una clase dialogada en la que se les pregunta qué opinión tienen sobre el ejercicio realizado de escribir el relato autobiográfico y de las valoraciones obtenidas. Se explica que durante las siguientes clases se expondrán y explicarán temas relativos al relato autobiográfico y la escritura como proceso, con el fin de aprender a escribir el relato autobiográfico mediante las respectivas estrategias con el fin de mejorar los escritos realizados inicialmente. Se desarrolla entonces la estrategia pedagógica *“La escritura como proceso, el relato autobiográfico y las TIC”* y se aplican los restantes cuestionarios. Se produce un segundo texto, que será estructurado según los temas específicos expuestos en la estrategia pedagógica. Se digitaliza el segundo texto, teniendo en cuenta datos que los estudiantes han recopilado previamente. Luego de digitalizados, corregidos y organizados cada estudiante tiene la copia impresa de su relato autobiográfico. Se aclara que ninguno de los estudiantes tiene en su casa ni computador ni impresora. Se realiza una autoevaluación por parejas teniendo en cuenta la rúbrica aplicada inicialmente, con la dinámica de valorar el segundo texto producido y mejorado, luego de las explicaciones realizadas durante el desarrollo de la estrategia pedagógica.

Instrumentos

Texto del primer escrito o manuscrito. Escrito realizado por el estudiante en su cuaderno, cuando el profesor le pidió la tarea de “*escribir su relato autobiográfico*”; en este primer elemento de información consideramos la importancia de varios componentes: vivencia propia, memoria a largo y corto plazo, emotividad, entre otros. Su carácter es diagnóstico para conocer hasta qué punto el estudiante reúne las condiciones de escritor competente antes de la estrategia pedagógica.

Rúbrica para valorar el texto manuscrito del estudiante: Se toma como base el texto de Daniel Cassany titulado *Reparar la escritura, Didáctica de la corrección de lo escrito*, en el capítulo *Técnicas de corrección y el apartado: puntuar un escrito*, que aporta pautas precisas para establecer criterios de puntuación para corregir la escritura en el aula de clase.

Cuestionarios: Se diseñan y se aplican 6 cuestionarios durante cada una de las etapas de la estrategia pedagógica, con el fin de evidenciar los aspectos cognitivos, metacognitivos, conocimiento declarativo y procedimental, experimentados por los estudiantes.

Texto escrito y digitalizado por el estudiante en los computadores del aula de informática. Se trata del segundo texto producido utilizando el procesador de textos, luego de la estrategia pedagógica donde se pone en práctica los nuevos conocimientos adquiridos.

Hallazgos

Dentro de la exploración de los potenciales hallazgos en la investigación, caracterizada por sus etapas de diagnóstico, desarrollo, producción textual y evaluación, entre las que se articularon las estrategias cognitivas y metacognitivas, que lograron un impacto tanto en el contenido como en la forma del texto estructurado, identificado por el estudiante como su relato autobiográfico, describimos a continuación las particularidades más relevantes de la categoría dilemas en el comportamiento escritor.

Dilemas en el comportamiento escritor

Frente a la tarea o instrucción inicial, la mayoría de estudiantes piensan y asumen que se trata de un trabajo fácil, una tarea más a la cual no le prestan mayor atención, saben que lo harán bien. Pero a la hora de recibir la hoja con la valoración de su escrito, se extrañan por las bajas valoraciones recibidas porque confiaban demasiado en sus habilidades como escritores, pensaban que el primer texto manuscrito estaba bien estructurado, porque estaban escribiendo sobre ellos mismos. Se evidencia en esta situación un dilema marcado entre lo que creen inicialmente qué es escribir y el resultado que obtienen en la valoración. Los estudiantes se enfrentan a un “dilema metacognitivo”, evidenciado a través de las respuestas del cuestionario 01, el dilema de pensar y tener la seguridad de que se sabe escribir y que por lo tanto van a obtener una buena valoración, pero comprobaron que obtuvieron una baja valoración con un ejercicio en apariencia sencillo comparado con otras áreas del conocimiento. Así, destacamos de esta manera que en la pregunta 6 del cuestionario 1 que dice “¿Cómo te sentiste al realizar este primer ejercicio?”, la mayoría de estudiantes, el 90% aproximadamente, marcan el ítem: “*Bien porque creo que puedo escribir fácilmente y considero que es importante saber escribir para toda circunstancia*”, confirmando su seguridad en la habilidad para escribir, mientras que el resto marcaron la opción: “*Regular porque casi no me gusta escribir, a no ser que sea para trabajos del colegio*” y como dato curioso ningún estudiante marcó la opción “*Mal porque se me dificulta la escritura y considero que no es tan importante escribir*”. Esta seguridad en lo que creen saber inicialmente, contrasta con la respuesta de la pregunta 3 “¿Fue fácil para ti escribir tu relato autobiográfico en un primer intento?” aproximadamente el 70% contesta que no fue fácil. Esta incoherencia en las respuestas marcadas comprueba el dilema de pasar de un estado de pensar que se sabe, frente a confirmar que se debe aprender más y que se debe mejorar a través del esfuerzo mental y las habilidades del pensamiento. Se los enfrenta al dilema de creer que se sabe escribir el relato autobiográfico, llevándolos hacia acciones mentales como recordar, pensar, relacionar, estructurar, encontrar los términos adecuados para formar los conceptos precisos que comunican la idea a expresar, que los lleven a ser conscientes de la necesidad de saber y comprender el significado del acto complejo de escribir, en contraste con lo que cada uno consideraba que era escribir. Este es

un primer conflicto creado a través del ejercicio de ponerlos a escribir sin mayores instrucciones y luego enfrentarlos a una serie de preguntas que les interrogaron sobre la actividad que realizaron, permitiendo por un lado, aproximarlos a la metacognición de manera que comprendieran cómo habían realizado el ejercicio, cómo lo estaban haciendo y como podrían mejorar y por otro lado, crear una expectativa en la clase frente a las próximas sesiones de la estrategia socializada. Comparando con la teoría que existe al respecto vemos que dichos comportamientos son equiparables al concepto de desequilibrio:

Esos acontecimientos inexplicables provocan un desequilibrio, un «estado de incomodidad mental». Solamente cuando los esquemas se sustituyen, se reorganizan o se integran mejor (en otras palabras, mediante la acomodación), se llega a poder comprender y explicar lo que previamente había sido un fenómeno desconcertante. La transición desde el equilibrio al desequilibrio y otra vez al equilibrio, se conoce como equilibración —un proceso que promueve niveles cada vez más complejos de pensamiento y conocimiento. (Ormrod 2005. p. 190)

Destacamos también que durante la aplicación del cuestionario 04 sobre la escritura como proceso, antes de recibir la instrucción respectiva, los estudiantes manifiestan cierto temor cuando se les pidió contestarlo, porque consideran que no tienen los conocimientos adecuados para responder y por lo tanto han de sacar una mala calificación. Este comportamiento fue evidenciado a través de expresiones usadas durante la sesión respectiva como: *“¿y si no entiendo?”*, *“y si no sabemos?, ¿qué es un proceso?, ¿pues no lo tengo bien claro? ¿profe y para qué es esta información?”*. Con los anteriores interrogantes, los estudiantes E5, E4, E2 manifiestan de manera evidente y clara estas inquietudes respecto a la pregunta sobre el concepto de proceso que analizan, dialogan brevemente intentando solucionarla, cuestionan por qué y para qué, en comparación con la mayoría que no se atrevieron a preguntar de manera directa, solo dialogan en voz muy baja, casi susurrando. Es también particular esta actitud de la gran mayoría de negarse a preguntar, negarse a hacerle frente a un conflicto cognitivo para solucionarlo en la primera instancia como es el grupo, la clase y el docente en el momento presente, quedando con la duda, que según la actitud, será solucionada después, y aun así, atreverse a

responder un cuestionario, pero que como se demuestra con las respuestas, no la han solucionado ya que las respuestas no están bastante estructuradas, es evidente que falta léxico y coherencia ante preguntas básicas del cuestionario.

También es posible afirmar que frente a este tipo de conocimientos no se han creado las condiciones necesarias o ideales, puesto que son conocimientos que no se procesan mentalmente solo en unas cuantas sesiones de minutos contados que dura la investigación. Frente a este comportamiento observamos que si no se presenta la expresión verbal sobre la dificultad, no hay posición o postura clara sobre el conflicto cognitivo o sobre el tema. Diríamos que el hecho de aprender a aprender por el momento estaría negado y por lo tanto el estudiante estaría frente a un concepto que no va a asimilar. El negarse a asumirlo nos lleva a intentar una expresión para este comportamiento que podríamos considerar como una metacognición negativa. No se asimila el significado implícito, saber que no sé, pero me niego a ser consciente, o a hacerlo consciente y buscar la manera de solucionar ese vacío cognitivo planteado, cuyo contenido a veces aparece tedioso por ser muy abstracto como es el escritura como proceso. Tal vez porque el estudiante no considera necesarios dichos conocimientos abstractos tan comunes y necesarios en la educación formal hoy en día, o su utilidad en el imaginario de su condición de adolescente o ser rural o campesino. Algunos estudiantes mostrarían entonces apatía hacia el cambio conceptual o la construcción de nuevos conocimientos, a pesar de que el relato autobiográfico se plantea como una herramienta facilitadora.

La estrategia de cuestionar a los estudiantes con conceptos que a primera vista desconocen o no se han racionalizado, da como resultado por un lado, una respuesta positiva en la cual el estudiante ejerce su voluntad de conocer, de interrogarse, de interrogar al compañero, de interrogar a la clase, de interrogar al docente, y por otro lado, y en contraste como respuesta negativa, el estudiante toma la actitud de no interrogarse, quedar con la duda y sin embargo responder el cuestionario sin tener las ideas claras, encontrando de esta manera una contradicción, ya que algunos estudiantes consideran el ejercicio de escribir como fácil, pero a la hora de responder saben que tienen la dificultad y a pesar de ello responden con la duda y con el vacío.

Otro aspecto destacable que incide en el comportamiento escritor del estudiante es el descubrimiento de los textos modelo en lo que respecta al relato autobiográfico, ya que les permite apreciar un punto de vista diferente cuando se leyó en parejas y en voz alta. Reconocen cómo los autores alimentan los textos con un vocabulario amplio, se sorprenden y son conscientes de la riqueza, describiendo los ambientes, los personajes, objetos, el tiempo, etc, de manera que los transportan momentáneamente a otras instancias, como es característico de una buena escritura. En sus rostros se aprecia una expresión positiva frente a la posibilidad de considerarse escritores, al sentirse proyectados a través de la escritura de otros y creer que se puede construir textos de calidad como los leídos. La habilidad de aprender a aprender aporta al menos en el calor del momento, ideas para reconstruir sus propios escritos, saber cómo estructurar a través del ejemplo, herramientas para enfrentarse a un público al menos de su círculo familiar y escolar, saber y comprender que la buena o mala escritura tiene una incidencia sobre el lector, que pasar de la expresión espontánea a un lenguaje estructurado requiere de esfuerzo mental y conocimiento del lenguaje. Pero este comportamiento o actitud no pasa de constituirse en una situación ideal para el instante de la sesión, mientras se leen los textos y el docente explica, porque a la hora de construir textos estructurados y ricos en expresiones, como todo profesor espera de sus estudiantes, es un asunto o situación diferente.

De esta manera nos enfrentamos a las situaciones de contexto que entran en juego, por ejemplo; la presión académica de hacer un buen texto frente al temor de quedar mal y sacar una mala calificación, como es el imaginario que aún persiste y pesa en la educación formal; el temor de contar intimidades que puedan llevar a la burla de sus compañeros; la falta de tiempo y dedicación para asumir el compromiso de la escritura, puesto que un estudiante de este grado escolar debe cumplir con 14 asignaturas al tiempo; el bagaje lingüístico y cultural y tener un amplio recorrido de lectura que los estudiantes de dicha institución no lo tienen; y ante todo la falta de convencimiento de considerar la escritura y el lenguaje como competencias básicas y necesarias que los conviertan en escritores o constructores de buenos textos, o al menos textos funcionales.

Respecto a las habilidades metacognitivas evidenciadas en los estudiantes durante las sesiones, inicialmente se comprueba que no todos se destacan en este aspecto, puesto que se espera que por la edad y el grado escolar demuestren un desarrollo de dichas habilidades, de prestar atención a cada una de las sesiones para comparar los temas que se exponen con los textos que escriben, de reflexionar cómo realizaron los primeros textos y asumir el reto de mejorarlos. Además que utilizan ciertos elementos de la estrategia diseñada que les sirven para re planear sus escritos, puesto que inicialmente no los habían planeado, como escribir inicialmente un segundo borrador en su cuaderno y según la línea de tiempo construida, preguntan a sus padres y allegados sobre los hechos, datos, fechas que no recuerdan, construyen un listado de palabras o frases en su cuaderno que luego mejoran al pasarlas en el computador.

En este sentido se destacan frente al grupo en especial 3 estudiantes: Estudiante 4, quién realiza un esfuerzo por estructurar mejor su texto porque su intención es ser una de las mejores estudiantes como lo ha manifestado; comparte lo que sabe y da opiniones a sus compañeros cuando la llaman para que les ayude y siempre está en la búsqueda y actitud de preguntar. Estudiante 5 quién demuestra de manera natural más dominio sobre su texto, es consciente que hace mejor uso de la expresión escrita, es bastante reflexiva sobre lo que está escribiendo, se interesa por transcribir y mejorar su relato autobiográfico utilizando tiempo extra para ello; reacciona ante los textos modelo elaborando sus propias citas y frases dedicatorias, demostrando la asimilación de la información recibida y reconoce la utilidad de la estrategia para mejorar su desempeño escritor. Estudiante 6 quién aunque escribe bien y ha tenido otras experiencias pedagógicas en otras instituciones educativas con mejor reconocimiento, a pesar de que es consciente de esto y sabe que tiene mejor capacidad para escribir, no hace su mejor esfuerzo sino que se queda con un texto con pocas modificaciones utilizando mínimamente las estrategias, sin meterse en el papel de escritor, tomando la decisión de responder para una valoración medianamente aceptable, más que transformar radicalmente su texto. Asume el ejercicio como una obligación académica más que como un reto o una necesidad de superarse. Estas acciones que se reconocen como

metacognitivas se complementan con la teoría cognitiva que subyace en este comportamiento:

La propuesta de Piaget de que para que se produzca un aprendizaje, el individuo debe ser capaz de asimilar la nueva información en sus estructuras cognitivas, también constituye un elemento esencial de las teorías contemporáneas del aprendizaje; en otras palabras, es necesario que las nuevas experiencias se solapen con el conocimiento previo. Muchos teóricos que estudian la motivación consideran que las ideas o percepciones conflictivas provocan, en efecto, una incomodidad mental (desequilibrio), que motiva a los aprendices a buscar algo que les permita solucionar la discrepancia (Ormrod 2005. p. 193)

Pero a pesar de los aceptables resultados obtenidos en tan corto tiempo, de la respuesta y disposición e interés en el sentido de que se notaron ciertos cambios tanto en los textos como en las actitudes, se comprueba parcialmente, cómo las habilidades metacognitivas son necesarias para el buen desempeño como escritor y estudiante. Se evidencia también que los estudiantes no tienen dichas habilidades conscientes y racionalizadas a pesar de su intención de ser buenos estudiantes, las utilizan intuitiva y parcialmente, siendo claro que existe la necesidad de una nueva instrucción para reforzar aspectos cognitivos y metacognitivos, con el fin de consolidar las habilidades de pensamiento y de escritura, para que se verifique una verdadera transformación en el comportamiento escritor.

Conclusiones

Evalutando la pertinencia y el alcance logrado con la implementación y desarrollo de esta propuesta, observamos que fue posible comprender las transformaciones metacognitivas, realizando en primera instancia una aproximación desde los conceptos aportados por los enfoques cognitivo y metacognitivo, permitiendo una fundamentación teórica apropiada para este ejercicio investigativo, explorando desde la práctica en el aula el concepto de “transformación”, gracias a la técnica de indagar sobre lo que el estudiante está entendiendo y procesando en cada una de las etapas. De igual manera se exploró y evidenció el componente “comportamiento escritor”, verificando la

relevancia que adquiere el conflicto cognitivo y el papel que éste juega en la estimulación de las acciones metacognitivas observadas en los estudiantes, como también el papel de los conocimientos previos y el conocimiento significativo realizados a través de la escritura del relato autobiográfico. De igual manera se resaltan las potencialidades comprobadas cuando median las nuevas tecnologías de la comunicación, en este caso a través del procesador de textos, durante el desarrollo de la estrategia pedagógica diseñada, pensando en el problema diagnosticado relativo a las dificultades en la escritura.

El diseño y desarrollo de los cuestionarios indicó al investigador hasta qué punto es posible lograr un cambio o transformación en el conocimiento escritor, para evidenciar hasta dónde funciona la cognición, hasta dónde llega la metacognición, explorando las aproximaciones hacia el concepto de “transformaciones”. Respecto a dicho concepto que de manera escueta para este caso se puede asumir como pasar de un estado a otro sin perder su esencia, la primera consecuencia quizás sea el enfrentamiento que el estudiante hace a un nuevo conocimiento, implicándole un esfuerzo mental consciente al intentar comprender, asumir y desempeñarse de acuerdo a las condiciones que establece la escritura como proceso y al reto que le plantea el docente, que puede derivar en la adquisición de un léxico y el manejo de nuevos conceptos; ser consciente de la existencia de técnicas que lo pueden llevar a convertirse en un escritor, sino experto, al menos consciente de la escritura como proceso o habilidad mental de reflexión e indagación continuas. Se reconoce así mismo que en este sentido también sale implicado el docente, cuando se enfrente a retos como este, desde el aula, siendo coherente con la investigación acción, difícil de poner en práctica asumiendo al mismo tiempo el rol de investigador y el rol de docente, se comprueba que vive su propia transformación, puesto que el proceso educativo siempre se vive en ambos sentidos.

Siendo que también se hicieron evidentes los sinsabores y vacíos jugando en contra, como por ejemplo el bajo nivel cultural de los habitantes de dicha zona rural, los conocimientos básicos no adquiridos durante años de escolarización, que se convierten en conocimientos previos relativos a los conceptos lingüísticos y de conocimiento de la lengua en general, conocimiento

y apropiación del aprendizaje significativo, las habilidades para el lenguaje demostradas por ciertos estudiantes, no valoradas, estimuladas ni potencializadas, así como la costumbre marcada en un buen número de estudiantes de no asumir los retos académicos, dentro de una cultura de facilismo e irresponsabilidad que en el proyecto se menciona sin mayor profundidad como el concepto intuitivo de “metacognición negativa”, o el hecho de no querer aprender, ya que el aprendizaje es el resultado de un hecho voluntario. Se comprende entonces que quedan demasiados vacíos conceptuales para unos estudiantes que ya abandonan el ciclo escolar secundario, frente a conocimientos básicos fundamentales para la mejora de las capacidades comunicativas, quizás quedando para ellos como una inquietud gracias a la propuesta, sin garantizar que se conviertan en escritores competentes, ya que los procesos sean cognitivos o metacognitivos requieren de práctica continua para su verdadera adquisición y logren convertirse en parte del comportamiento del individuo, como ya está demostrado gracias a la teoría del procesamiento de la información entre otras.

Bibliografía

Autores varios. (2016) Aprendizaje, cognición y mediaciones en la escuela. Una mirada desde la investigación en instituciones educativas del Distrito Capital. Serie Investigación Idep. Alcaldía Mayor de Bogotá Educación. Ed. Roca S.A. Bogotá.

Bazán, A. Ferrari, B. Aldo M. Castro M. Delgado, U. Hernández, C. (2016) La autobiografía como aprendizaje esperado y comportamiento lingüístico en niños rurales mexicanos. Rev. Argentina de Ciencias del Comportamiento. Vol. 8, N°3, 61-71. Revistas.unc.edu.ar/inde.

Caldera, R. (2003) El enfoque cognitivo de la escritura y sus consecuencias metodológicas en la escuela. Educere, vol. 6, núm. 20. pp. 363-368. Univ. de los Andes. Mérida.

Cassany, D. (2006). Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito. Ed. Graó. Biblioteca de aula 108. Barcelona.

De Lucia, L. Ortega, S. (2008). Cognición, metacognición y escritura. Revista Signos. Universidad Nacional de Cuyo, Argentina.

Duero, D. Limón A. (2007) Relato autobiográfico e identidad personal: Un modelo de análisis narrativo. Rev. de Antropología Iberoamericana. Vol. 2, Núm. 2. Madrid: Antropólogos Iberoamericanos en Red. ISSN: 1695-9752.

Escorcía, D. (2011). Aportes de la metacognición al rendimiento en escritura: análisis de la situación de estudiantes universitarios. Rev. Iberoamericana de Educación, 56(3), 1-14.
<https://doi.org/https://doi.org/10.35362/rie5631513>.

Gutiérrez M, F. (2005) Teorías del desarrollo cognitivo. McGraw-Hill/Interamericana de España, S.A.U. Madrid.

Mateo M., C. (2010) La autobiografía. Revista de psicoterapia, ISSN 1130-5142, ISSN-e 2339-7950, Vol. 21, Nº. 82-83.

Ochoa A, S. Correa R, M. Aragón E, L. Mosquera R, S. (2010) Estrategias para apoyar la escritura de textos narrativos. Educación y Educadores, vol. 13, núm. 1. pp. 27-41 Universidad de La Sabana Cundinamarca. Colombia.

Ormrod, J, E. (2005) Aprendizaje Humano 4ª Edición. Pearson Educación, S.A. Madrid.

Pozo, J, I. (2006) Teorías cognitivas del aprendizaje. 9ª Ed. Morata, S.L. Madrid.

Quintero G, A. Hernández, M, A. (2002) Revista de Educación, núm. 329, pp. 421-441 El desarrollo de la composición escrita: un programa de Instrucción. Universidad de Salamanca.

Restrepo G, B. (2004) La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. Educación y Educadores, núm. 7, pp. 45-55. Universidad de La Sabana. Cundinamarca, Colombia.
<http://www.redalyc.org/articulo>.

Roger H, B. Schraw G, J. Norby, M. (2012) Psicología cognitiva y de la instrucción. 5ª edición. ©2012, Pearson Educación SA. Ribera del Loira, 28 28042. Madrid.

DIÁLOGOS DE LECTURA: UNA ESTRATEGIA PARA LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN LA UNIVERSIDAD.

David Fragoso Franco

Universidad Autónoma de México

dfragosofranco@yahoo.com.mx

Introducción

La lectura y la escritura en las generaciones jóvenes es una preocupación de los profesores y autoridades académicas, así como de algunos sectores de la sociedad que dicen que los niños y jóvenes no saben leer, mucho menos escribir. Algunos plantean que tienen pésima ortografía y mala redacción, les falta vocabulario y cuando leen no son capaces de mantener la atención en la lectura por mucho tiempo. Sin embargo, considero que los alumnos de hoy leen y escriben mucho, pero para otros medios, como son las redes sociales. Estos instrumentos de comunicación tienen su propia lógica y requieren de ciertas habilidades, que no son las que la escuela necesita para el acercamiento a lecturas más de corte literario, académico y científico y a la elaboración de textos con coherencia, precisión y formalidad.

Hoy se da énfasis en las escuelas a la comprensión lectora, y para muchos profesores significa: “Ubicar las ideas principales, las ideas secundarias, subrayarlas y trasladarlas al cuaderno”. A veces pasan a la asociación entre esas ideas, pero no a su vinculación y relación. No se entiende dónde está la comprensión de la lectura en este tipo de ejercicios. Considero que hay una confusión entre capacidad y método. La comprensión es la capacidad, la cual tiene sus propias destrezas y habilidades y nos encamina desde la identificación, clasificación, análisis, jerarquización, comparación y su núcleo es la interpretación (entendida como diálogo con la lectura implica la apropiación personal del texto). La lectura es un método, un medio que desarrolla esas capacidades. Porque si desarrollo la comprensión la puedo aplicar en cualquier situación y realidad.

La lectura y la escritura son procesos de relación cognitiva y afectiva con el mundo que deberían estar integrados en la persona. El sujeto no solo lee

textos impresos, lee realidades, y cualquier profesional tendrá en su haber la lectura de muchas realidades, y ante ellas habrá de producir explicaciones y las transformará utilizando como herramienta la expresión oral y escrita.

Si el énfasis está en el desarrollo de la lectura y la escritura en tanto formas de expresión, la finalidad de ambas es la comunicación; es entrar en relación informativa y personal con el otro. Es el encontrarse de dos realidades dispuestas a compartir. Es vivir y compartir mundo. Esto no lo podemos desdeñar: la comunicación es la finalidad de la expresión, pero ella es un medio para el encuentro.

El presente artículo busca reflexionar la lectura y escritura desde el diálogo, pero en un ejercicio de análisis y crítica, que provoque el desarrollo del sujeto lector y escritor. El núcleo de la discusión será el diálogo y para ello haremos un recorrido que va de la definición etimológica y de diccionario, para pasar a la historia del concepto desde la filosofía y su aplicación a la pedagogía.

Con estos elementos histórico-teóricos, propondremos una estrategia que llamamos Diálogos de lectura, la cual pretende el desarrollo de la lectura y escritura en la universidad, desde la valoración del diálogo como apuesta para vincular al alumno con los textos y llevarlo a la producción de los mismos.

1. Definición etimológica y del diccionario del diálogo.

Partamos por definir el diálogo. Desde su origen este vocablo tiene diversos significados. Según Definiciones de Oxford Languages, proviene del griego *diálogos*= conversación de dos o de varios, derivado de *dialégesphai*= discutir, conversar. De la familia etimológica de dialecto; El Wiccionario, agrega que proviene de *dialégomai*, conversar, voz pasiva de *dialégo*, elegir. Sin embargo, el Diccionario Etimológico Chileno, nos dice que proviene del griego *diálogos* y del latín *diálogus* que significa discurso racional o ciencia del discurso. Plantea que el uso común es plática entre dos personas, sin embargo la palabra tiene un prefijo que no es *dí* (dos), sino *dia* (que indica división o separación, a través o mediante, por de un lado a otro de), y se vincula con la raíz indoeuropea **dís* (en diferentes direcciones) que no implica entre dos personas; y el sustantivo *logos* (palabra, expresión, verbo, o específicamente significado de la palabra), que se relaciona con la raíz indoeuropea **leg-* (escoger,

recoger) o *légo*, ordenar. Etimologías.com también aclara la diferencia entre conversación de dos o más personas con el objetivo que tenía el término para los griegos de la antigüedad que hacía referencia al proceso de conocimiento mediante la palabra. De aquí que el término se define como “a través del saber manifiesto”; palabra o discurso que va de un lado a otro, discurso cruzado, intercambio de palabras. Alternativa teatral (2007) define al diálogo como el descubrimiento compartido de la verdad a través del significado de las palabras. Su etimología nos sugiere la existencia de una corriente de significado que fluye entre, dentro y a través de los sujetos implicados (Nava, s/f). Velasco (2009) dice que se trata de la creación de un ámbito intermedio en el que los *logoi* (discursos) se entrecruzan.

El Diccionario de la Real Academia de la lengua lo define como: plática entre dos o más personas, que alternativamente manifiestan sus ideas o afectos; también como obra literaria, en prosa o en verso, en que se finge una plática o controversia entre dos o más personajes; y discusión o trato en busca de avenencia.

Recuperando entonces las definiciones entendemos que el diálogo no se centra en el número de participantes, sino en el proceso de construcción de conocimiento, en la elección y ordenamiento de pensamientos que se comparten con el otro en la interacción a través de la palabra, con la finalidad de generar significados y sentidos. Así el diálogo, recuperando a Domingo (s/f) citado por Velasco (2009) es un acontecimiento relacional que procura la comprensión de aquello sobre lo que se conversa y de aquel con quien se conversa; por lo tanto, sus aspectos centrales son: un acontecimiento, lo relacional, la comprensión de lo comunicado y del comunicante.

2. Historia del concepto diálogo en la filosofía.

La historia de la palabra, según Abbagnano (2012), nos remite al pensamiento antiguo desde Sócrates hasta Aristóteles donde el diálogo es el modo propio y privilegiado de expresión del discurso filosófico, ya que éste no es para uno mismo sino para conversar, discutir, preguntar y responder entre personas que se vinculan en el interés por la investigación. Sócrates concebía el saber filosófico como un intercambio de ideas en el que dos o más personas razonan

con el fin de acercarse a la verdad; recordemos que para él, el debate real se llevaba a cabo en las calles y plazas de la ciudad y no en la escritura, de aquí que su filosofía fuera ágrafa, es decir, sin escritura. El método del filósofo para buscar la verdad se basaba en dos procedimientos dialécticos: la ironía (se planteaban preguntas incómodas) y la mayéutica (que iba sacando a la luz el conocimiento del interlocutor a partir del planteamiento de preguntas que llevaban al reconocimiento del error en el pensamiento).

En filosofía, Platón es el primero que usó este método, la dialéctica o arte del diálogo, para oponer dos discursos racionales y de esta forma, llegar a la verdad, la contemplación de la idea suprema del Bien desde la que todo fuera iluminado (DECH, 2021). Abbagnano (2012) sugiere que la desconfianza de este filósofo en los escritos, es que no responden a quien los interroga, ni elige a sus interlocutores y ,por ello, lo lleva a establecer la superioridad del diálogo como forma literaria e introdujo una innovación: abandona la agrafía para plasmar las ideas por escrito, pero utilizando como método de escritura el diálogo, el cuál busca reproducir el giro de la conversación y de la investigación asociada. Asimismo, dice que la forma del diálogo está presente en todas los tipos de la dialéctica (como método de discusión en Platón, como lógica de lo probable en Aristóteles, como lógica en los estoicos y como síntesis de los opuestos en Hegel) y en la investigación filosófica, en la cual se discuten las tesis de otros y de las polémicas que se dan en diferentes direcciones.

Refiere Abbagnano (2012) que posteriormente a este planteamiento filosófico, el término diálogo implicó la tolerancia filosófica y religiosa, en un sentido positivo y activo, no como conformarse a otros puntos de vista, sino como reconocimiento a su legitimidad y como buena voluntad de entender sus razones. Esta forma de pensarlo fue la postura que dio paso del pensamiento griego al moderno y hasta la época contemporánea. Agrega que el diálogo como método de coexistencia y de investigación es una actividad mediante la cual el hombre se hace hombre.

Antonio Velasco (2009) dice que es con Martin Buber (1878-1965) que el diálogo toma una nueva importancia, ya no como instrumento del pensamiento, sino como una forma éticamente privilegiada de comunicación; para este filósofo el diálogo es la intersubjetividad o la intercognición. La propuesta dialógica de Buber se conoce como filosofía del diálogo, filosofía del yo-tú o

filosofía personalista (Romeu, 2018). Cabedo (1998) dice que Buber (1967-1969) propone un objetivo preciso: despertar en el ser humano el deseo de una vida cada vez más humana y que la felicidad personal únicamente se puede conseguir mediante la integración consciente en la relación comunicativa; dicha propuesta la realiza ante el hielo de la incomunicación que afectaba a las personas de su tiempo. Para romper la dinámica de la soledad propone otro estilo de pensar y vivir, construyendo un “mundo-hogar” que posibilite el diálogo entre seres humanos y les facilite una vida más digna. En este mundo, los problemas humanos se resuelven o se disuelven cuando se abordan desde la comunicación y la relación interpersonal. Plantea diferenciar entre un diálogo verdadero y uno falso, donde el primero es relación de vida entre personas y el segundo es un monólogo. Agrega Cabedo, que Buber distingue dos posibles actitudes que el ser humano puede adoptar en el mundo y que se corresponden a dos pares de palabras: yo-tú y yo-ello, las cuales implican conductas; son dos posibilidades humanas de situarse en la vida: la relación sujeto-sujeto (donde se reconoce la experiencia del tú) y la dualidad sujeto-objeto (donde se promueve la experiencia de la realidad). Así, plantea Buber que la vida verdadera se halla en el encuentro de los sujetos, el cual es directo y al que no se interpone ningún sistema de ideas. El peligro es que la relación yo-ello sustituya a la del yo-tu, la cual es encuentro y es fundamental. Es en éste donde se obtiene el reconocimiento de la alteridad sin perder la propia identidad personal. En el filo agudo donde el yo-tú se encuentran está el ámbito del entre, el cual está constituido por la virtualidad del lenguaje en diálogo que posibilita las relaciones personales y trasciende la subjetividad, llevando a la intersubjetividad. El entre es el entorno relacional entre los dos y el medio que actualiza la relación es el lenguaje en diálogo. Este diálogo es el movimiento inherente a la palabra que no es propiedad exclusiva del que la enuncia, sino interpela al que la escucha, quien la acoge y la transforma respondiendo. Estamos yo y tu frente a frente intercambiando palabras. Esta relación yo-tu no está en el sujeto, sino en el ser (Velasco, 2009, Romeu, 2018), donde la alteridad del tú se hace presente al yo y se posibilita la plena realización. El yo es relación con el tú, dirigiendo la palabra y dialogando con el tú, respetándolo en su heterogeneidad. Para Buber la relación yo-tu es de involucramiento e integración (Romeu, 2018)

Buber introduce el modelo de encuentro e interacción, donde el principio dialógico es una actitud fundamental de apertura y que posee dos movimientos complementarios: la distanciamiento, por la cual se mantiene la identidad y la relación, donde el tú se hace presente y realiza al propio yo.

Comunicación y diálogo se relacionan, la primera es instancia de relación social entre seres humanos por medio de la palabra, y es un medio para el diálogo, que es esa instancia de relación ilimitada que trasciende al lenguaje y que se define como ese estar en dos en recíproca presencia, que es donde se realiza y reconoce el encuentro con el otro. Buber afirma que el diálogo es lo que le da sentido a la vida del hombre (Romeu, 2018, p. 42).

Agrega Velasco que la teoría del diálogo se reintrodujo en la teoría contemporánea a través de la filosofía del lenguaje con Grice (1975), con su teoría de la conversación, en la cual propone un esquema del argumento (lo que contribuye a la conversación) máximas conversacionales (reglas de uso para un discurso adecuado) e implicaturas (inferencias sugeridas por las partes entre sí en el marco de una conversación).

Continuando con la historia de la palabra diálogo, en la filosofía, según Velasco (2018), hay tres corrientes principales:

- a. Tradición fenomenológica, centrada en el examen de los fenómenos aparentes al sujeto dentro del diálogo, parte de Husserl y trata el diálogo como aspecto primordial en la intersubjetividad (Heidegger, Levinas, Strasser, Waldenfles, entre otros); así la conciencia se constituye intersubjetivamente, se construye dialógicamente; el diálogo inicia con el reconocimiento del otro, del semejante y pasa al otro en atenta escucha para transformarlo y así sucesivamente, como proceso. Levinas plantea que es la heteronomía lo que en realidad funda la autonomía del sujeto, así concibe la educación como una relación de alteridad, la ética como responsabilidad y hospitalidad y, por ello, a la educación como una relación constitutivamente ética; en este sentido, nuestras responsabilidades morales emanan y están condicionadas por la presencia del otro. El reconocimiento de la autonomía del otro lleva a tomar conciencia que hay una responsabilidad heterónoma, una verdadera corresponsabilidad. En este marco fenomenológico de la interacción, en el encuentro entre autonomías, hay una competencia

básica comunicativa que es la competencia dialógica, en tanto capacidad de tener acceso y ejercer el diálogo.

- b. Tradición hermenéutica. Esta valorización del diálogo va acompañada de la valorización del lenguaje y es en éste donde el diálogo se realiza (Abbagnano, 2012, p. 303). Esta hermenéutica inicia, dice Velasco, con Collingwood y continúa con Gadamer para quien el diálogo es indicador de la "lingüística" de nuestra orientación al mundo; esto conlleva a que la interacción con respeto e igualdad con el otro, nos lleva a comprender, usar y aplicar el lenguaje: lo que nos realiza como humanos. El problema como cultura es que somos incapaces de dialogar.

El modelo de Gadamer, agrega Velasco, es una "hermenéutica dialógica", ya que el núcleo de su teoría es el diálogo como espacio propio de la vida humana y, también, de la experiencia de la interacción, del conocer y de la verdad, la cual es necesariamente intersubjetiva, ya que se genera entre sujetos y los trasciende. Plantea que la experiencia y la esencia del saber platónicamente, tiene la estructura de la pregunta, de donde surge el diálogo de modo natural en la experiencia del conocer y del interpretar; encuentra en el diálogo y en la dialéctica de la pregunta y de la respuesta, la forma concreta de la experiencia hermenéutica (Abbagnano, 2012, p. 303).

Gadamer, agrega Velasco, dice que el ser humano sólo existe en el intercambio con el otro; en la conversación algo nos queda y nos transforma, por ello hay que reducir la incapacidad para el diálogo con el otro, la cual es la incapacidad para el diálogo en el yo. Tal incapacidad es creada por la cultura, por ello hay que trabajar en ella de manera que dé lugar a una adecuada capacidad dialógica, esto es una adecuada competencia comunicativa. Esta incapacidad para el diálogo es también una incapacidad hermenéutica, una falla en la interpretación del otro y de sí mismo; por ello, el análisis del diálogo en clave hermenéutica nos lleva a reconocer los problemas de interpretación que suceden en la interacción comunicativa, de aquí que esta interpretación es psicológica y ética. En el diálogo, que es experiencia hermenéutica, el otro se considera como alguien que se hace valer por sí mismo.

El conocer se construye mediante la interlocución con la historia, la experiencia, el texto, el otro, y ella está marcada por la circunstancia histórica del sujeto que conoce. Con referencia al texto, Gadamer nos dice que éste nace como respuesta a una pregunta, nos plantea determinadas preguntas y nosotros, solicitados por su interrogar, le hacemos nuevas interrogantes; toda respuesta reclama una nueva pregunta (Abbagnano, 2012, quien cita a Gadamer, Verdad y Método, 1960).

- c. La ética dialógica, de la argumentación o discursiva. De acuerdo con ésta, dice Velasco, los valores y la felicidad son subjetivos, ello lleva a recuperar la tradición kantiana, desde la que la ética debe ocuparse de lo universalizable en la moral (normas), pero, ahora, todos los afectados por ésta, deben comprobar con procedimientos racionales, si la norma es universalizable.

La ética kantiana buscaba encontrar los presupuestos que hacen racional la conciencia del imperativo, en tanto la ética del discurso trata de descubrir los presupuestos que hacen racional una argumentación ya que acepta que todos los interlocutores son válidos y que en el diálogo sobre las normas se deben tomar en cuenta sus intereses y su propia defensa (Velasco, cita a Apel, 1991). El planteamiento es que no cualquier diálogo lleva a considerar una norma como correcta, sino sólo aquél que se conduce por reglas de simetría entre los interlocutores, es decir el cumplimiento de las condiciones de validez de una acción comunicativa o de una acción dialógica ideal; de aquí que todo diálogo se basa en la argumentación racional y presupone una comunidad de comunicación.

Hay una diferenciación entre diálogo y negociación, donde ésta es instrumental, porque busca alcanzar objetivos individuales; el verdadero diálogo, se da cuando los interlocutores están capacitados para llegar a un acuerdo que satisfaga intereses universalizables. La negociación busca el pacto de intereses particulares, el diálogo la satisfacción de intereses universalizables, de aquí que la racionalidad de ésta sea comunicativa.

En la ética discursiva son consideradas justas las normas de acción a las que todos los afectados darían su asentimiento sobre un diálogo celebrado en condiciones de simetría, movidos por la fuerza del argumento, que satisfaga intereses universales.

Las características esenciales de una ética dialógica, según Velasco, serían: una ética procedimental, que no trata de contenidos de la moral sino de el procedimiento para establecer la validez de esa norma. Una ética deontológica, ya que su interés está en la corrección o validez. Una ética cognitivista que realiza un análisis racional de esa norma. Una ética universalista y deliberativa.

Esta ética discursiva implica una comunicación pacífica y equitativa, lo que da al diálogo un valor principal entre las diferentes interacciones comunicativas. Es una comunicación cargada de eticidad, porque es una forma ética de comunicación y da las mayores probabilidades de producir resultados éticamente aceptables para los afectados. Dichos resultados se logran por el valor de la convicción del otro.

Agrega Velasco que, de acuerdo con la ética comunicativa, la intercomprensión o interacción dialógica se basa en la prereflexión: cuando algún aspecto del mundo de la vida se pone en movimiento y se hace contexto de la situación de acción donde aparece todo lo dado: sentido y significación. La comprensión intersubjetiva sólo se realiza cuando las evidencias de los mundos de la vida se someten a crítica intersubjetiva; por ello la intercomprensión se configura solo mediante la crítica y el debate.

Recuperando de este recorrido histórico elementos para la propuesta de un diálogo de lectura, encontramos que el diálogo no es para sí, sino para conversar, discutir, preguntar, responder; este interés puede estar referido a la investigación o la construcción de sentidos. El diálogo implica esta oposición entre discursos racionales con la finalidad de generar significados y sentidos, pero debe prevalecer en ella un ambiente de tolerancia, donde se reconozca la legitimidad del otro, y la buena voluntad de entender las razones.

El diálogo puede utilizarse como método de pensamiento (dialéctica) o como finalidad de la comunicación, en tanto acción de poner en común. Este ejercicio dialógico se desarrolla en la intersubjetividad, donde los participantes tienen la

consciencia de la relación comunicativa. El diálogo y la comunicación se realizan en la vinculación entre el yo-tú, donde las personas se encuentran directamente para manifestarse sin perder su identidad; es la configuración de un entre en el cual se actualiza la palabra en la relación. Por lo tanto, el diálogo se entiende como una capacidad y también como una actitud de apertura; para que se logre se deben dar dos movimientos: distanciamiento, donde se da el reconocimiento del otro y del yo en él y la relación, que implica, precisamente, a partir de la competencia comunicativa o dialógica la construcción de la intersubjetividad.

Por lo tanto, el diálogo entendido como espacio propio de la vida humana, se realiza en la dialéctica de la pregunta y respuesta, lograda a partir de la conversación, donde lo que dice el otro se nos queda y nos transforma. Pero este diálogo debe darse en una comunidad de comunicación, donde se configuren explicaciones racionales de argumentación, cargados de eticidad, que lleven a la intercomprensión basada en la pre-reflexión, momento en el cual hay movimiento en la vida, el cual se hace contexto de la situación de la acción, de manera que el otro lo reciba en actitud de escucha activa y, bajo una comunicación intersubjetiva, se someta a crítica y debate.

3. El diálogo en el ámbito educativo (también puede consultarse: Ibarra, 2013; García, s/f).

Después de haber presentado tanto la definición etimológica como de diccionarios con respecto al diálogo y cómo se ha trabajado este concepto a lo largo de la historia de la filosofía, ahora nos concretaremos al diálogo en el ámbito educativo. Para ello ubicaremos al autor por excelencia en este tema: Paulo Freire, a partir de dos textos en los que trabaja el diálogo: *Pedagogía del oprimido* (1982) y *¿Extensión o Comunicación?. La concientización en el medio rural* (1981).

A. El diálogo y la comunicación en Paulo Freire.

En el primer texto Freire plantea al diálogo como fenómeno humano donde se revela la palabra, la cual es diálogo mismo y es más que un medio para que éste se produzca. Plantea que éste tiene dos dimensiones: acción y reflexión,

ambas solidarias con una interacción radical. Toda palabra verdadera es la unión entre acción y reflexión, son praxis, es transformación del mundo.

La palabra inauténtica, la que no transforma la realidad, resulta de la dicotomía entre acción y reflexión. Al privar la palabra de lo activo, se sacrifica la reflexión y es pura palabrería, verbalismo; es alienada y alienante, es hueca, no denuncia el mundo, ya que esto implica compromiso y acción. Si hay acción y no reflexión es puro activismo (la acción por la acción), al negar la reflexión imposibilita el diálogo. Por ello, pronunciar al mundo transforma el mundo, pero dicho mundo en esa condición retorna como problematizado y exige un nuevo pronunciamiento. Así, decir la palabra verdadera, como trabajo y praxis, implica un encuentro de los hombres, mediatizado por el mundo, para la transformación y no se agota en la relación yo-tu. Pronunciar la palabra es un derecho y hay que defenderlo o reconquistarlo.

El diálogo no es depositar ideas en el otro, ni cambiar ideas consumadas por los que intercambian; tampoco es discusión entre sujetos que no aspiran a comprometerse con la pronunciación del mundo, ni con la búsqueda de la verdad. Es un acto creador y recreador.

Freire nos va a plantear algunas condicionantes del diálogo. Primero, refiere a la relación diálogo-amor. Dice que no hay diálogo si no hay profundo amor al mundo y a los hombres y sólo se da cuando hay amor que lo fundamenta, por ello es también diálogo. Define al amor como un acto de valentía, de compromiso con los otros, no de temor.

Con respecto a la relación diálogo-humildad, dice que hay el primero si no se da el segundo. El diálogo no puede ser un acto arrogante, por ello, hay que reconocer al otro en su diferencia y en sus condiciones, hay que respetar su palabra, abrirse a su contribución.

También refiere a la relación entre diálogo y la fe en los demás, en su poder de hacer y rehacer, de crear y recrear, en su vocación de ser más. La fe en los otros es condición del diálogo. Así un hombre dialógico es crítico y sabe que el poder de hacer, crear y transformar, es de los hombres.

Al basarse en el amor, la humildad, la fe, el diálogo se transforma en una relación horizontal en que la confianza es consecuencia obvia, así la confianza se instaure en el diálogo y esto provoca un sentimiento de compañeros en el pronunciamiento del mundo. La confianza significa el testimonio que un sujeto

da al otro, de sus intenciones reales y concretas, por eso deben coincidir la palabra y los actos.

Tampoco hay diálogo sin esperanza, donde ella refiere a lo inconcluso del hombre y su búsqueda por completarse, pero no individualmente sino en colaboración. La esperanza se manifiesta en la lucha, no en la espera pasiva. El diálogo se realiza en la esperanza.

El diálogo verdadero con un pensar verdadero, implica un pensar crítico que acepta la vinculación hombre-mundo, con una inquebrantable solidaridad, percibe la realidad como un proceso, la capta en constante devenir ya que está totalmente vinculada con la acción. Solamente el diálogo que implica el pensar crítico, es capaz de generarlo. Sin él no hay comunicación, y sin ésta no hay verdadera educación, la cual superando la contradicción educador-educando, se instaura como situación gnoseológica en que los sujetos inciden su acto cognoscente sobre el objeto cognoscible que los mediatiza.

La educación como práctica de la libertad, en su dialogicidad, empieza, no cuando se encuentran educador -educandos en una situación pedagógica, sino antes, cuando el educador se pregunta en torno a qué va a dialogar con los educandos. Si es sobre el contenido programático, el bancario piensa en lo impuesto por la institución, pero para el educador-educando dialógico, problematizador, el contenido programático de la educación debe ser la devolución organizada, sistematizada y acrecentada al pueblo de aquellos elementos que éste le entregó en forma desestructurada, a partir de la visión de mundo que tenga ese pueblo, por ello se debe partir de la situación presente, existencial y concreta, que refleje las aspiraciones del propio pueblo y; con base en ello se organiza el contenido programático.

Esta educación se hace colaborativamente, con la mediación del mundo, que impresiona y desafía, originando visiones y puntos de vista que implican deseos, dudas, esperanzas, desesperanzas, temas significativos con base en los cuales se constituye el contenido programático de la educación. Así, para el educador humanista, la incidencia de la acción es la realidad que debe ser transformada por ellos con los otros. Por ello, para propiciar cambios se debe conocer las necesidades de la población y por contradicciones básicas, hacerles conscientes de su propia situación como problema, que los desafía y exige una respuesta a nivel intelectual y de la acción.

La comunicación entre educador y pueblo, parte de que el educador conozca las condiciones estructurales en que el pensamiento y el lenguaje del pueblo se constituyen dialécticamente. En esta percepción de la realidad y en la conciencia que de ella tengamos, nos va a posibilitar encontrar el contenido programático; esta búsqueda instauro el diálogo a partir de los temas generadores, con una metodología liberadora, dialógica y que genere conciencia.

Así la investigación no toma a los hombres como objeto y al investigador como sujeto, sino lo que se busca investigar es el pensamiento y el lenguaje referido a la realidad, los niveles de percepción sobre esa realidad y su visión del mundo en el cual se encuentran envueltos sus temas generadores, los cuales poseen una riqueza, significado, pluralidad, devenir constitución histórica. Comprobar un tema generador como concepción se da por experiencia existencial y reflexión crítica.

Refiriéndonos a la comunicación, en el segundo texto, Freire aborda el problema de la extensión y la comunicación. Plantea que el hombre es un ser de relaciones, desafiado por la naturaleza, él la transforma con su trabajo y el resultado constituye su mundo, el mundo de la cultura y la historia. Este mundo se conforma de relaciones verticales y horizontales, por ello, la intersubjetividad o intercomunicación tendría que vincular dichas relaciones (Sáiz, 2003).

Freire se basa en Eduardo Nicol, quien plantea que en el conocimiento, no basta la relación entre sujeto y objeto, sino ella se realiza en las relaciones entre sujetos, de ahí que haya cuatro relaciones: gnoseológica, lógica, histórica y dialógica. El mundo humano es un mundo de comunicación, En este acto de conocimiento el hombre no piensa sólo sino con el otro, y esta coparticipación se da a través de la comunicación; en ella el objeto cumple la función mediadora entre sujetos.

La comunicación implica reciprocidad entre sujetos, por ello el conocimiento tiene dos funciones: cognitiva y comunicativa; de aquí que comunicar sea comunicarse en torno al significado; ambos sujetos son activos y comunican su contenido.

La comunicación es diálogo como el diálogo es comunicación (Ana María Araujo Freire, en Núñez, 2007, p. 47), y para que se logre, los sujetos deben ponerse de acuerdo en los significados; de aquí que entre comprensión,

inteligibilidad y comunicación no hay separación, se dan simultáneos. El diálogo problematizador acerca a los interlocutores cuando se trata de temas donde alguno de ellos no lo comprende; esto solo se da en la intercomunicación de los sujetos pensantes a propósito de lo pensado.

Ante esto, Freire define la educación como situación gnoseológica; la educación es comunicación, es diálogo; es un encuentro entre sujetos interlocutores que buscan la significación de los significados. El acto comunicativo tiene dos planos: el emocional y el cognitivo. En el primero se comunican las emociones; en él no existe la admiración del objeto, situación que sí se realiza en el cognitivo, aquí los sujetos se comunican en torno a lo que los mediatiza: el objeto.

La comunicación verdadera, para Freire, es la coparticipación en el acto de comprender la significación del significado, acto que se realiza críticamente. Para Freire la comunicación es esencialmente lingüística, así en esta comunicación no puede romper la relación pensamiento-lenguaje-contexto-realidad.

Otro problema de comunicación es la falta de comprensión del significado del signo; Freire refiere a Adam Schaff quien ubica dos tipos de comunicación: una centrada en significados y otra en convicciones. La primera se da la comprensión significativa de signos, pero el problema es la adhesión o no a la convicción expresada. La segunda exige que los sujetos sean capaces de reconstruir en sí mismos el proceso dinámico en que se constituye la convicción expresada.

Freire concluye este capítulo con algunos aspectos humanistas de la comunicación: No se parte de un humanismo que no tiene la visión de un hombre ideal, que no busca concretar un modelo intemporal, un humanismo acrítico; al contrario, es un humanismo que busca la humanización y rechaza la manipulación, que solo es verdadero cuando se da en la acción transformadora; que es esperanzadamente crítico: que se basa en la posibilidad del hombre de hacer y rehacer las cosas, transformar el mundo. Es un humanismo científico apoyado en la acción comunicativa

B. El diálogo y la Comunicación en otros pedagogos.

a. Modelo Interestructurante del conocimiento y la enseñanza dialogante de Louis Not.

Refiere a la relación epistemológica de modelos pedagógicos a lo largo de la historia. Tiene una mirada dialéctica como oposición. Parte de los modelos heteroestructurantes que responden a la enseñanza tradicional; de ahí pasa por los autoestructurantes que corresponderían a la escuela activa y llega a la formulación de los interestructurantes, basados en Piaget; aquí sujeto y objeto están interrelacionados y son interdependientes. Para explicar esta relación epistemológica vinculada con la relación entre sujetos en el ámbito de la formación, Not genera un concepto que titula “enseñanza dialogante”. Aquí ubica en el modelo heteroestructurante que se configura desde la tercera persona “él”; en el autoestructurante, es la formación en primera persona; finalmente, en el interestructurante dicha formación se da en segunda persona “tú”, que está estrechamente relacionado con el yo; en ésta la dignidad de profesor y alumno es igual, lo que asegura la libertad y la alteridad. La construcción del saber es compartida; la relación intersubjetiva es recíproca y dialógica; dicho diálogo se establece en función de los temas, las iniciativas de ambos, así la palabra de ambos se genera en la relación formativa.

b. La visión sociocomunicativa del currículum.

Su perspectiva es interrelacional y la mira desde lo sociocomunicativo e intencional. Se plantea desde el aula una visión de interacción comunicativa y transformadora entre docente y alumno. La didáctica se entiende como saber sociocomunicativo que genera relaciones, discursos. Aquí las relaciones interpersonales y grupales se dan en un clima multirrelacional y demandante de iniciativa y vinculación como base de la transformación formativa. Así el proceso de enseñanza-aprendizaje se concibe como un proceso comunicativo y dialógico. (Medina y Salvador, 2002; Ferrandez, 1996; Rodríguez Diéguez (1985); Titone, 1986)

c. La pedagogía dialogante de Julián de Zubiría Samper.

Retomando a Not, plantea que el conocimiento se construye fuera de la escuela, pero se reconstruye dentro de ella a partir del diálogo pedagógico entre alumno-docente-saber, pero centrado en el desarrollo de las dimensiones humanas (cognitivo, afectivo, social y práxico). Adoptar un modelo dialogante implica cambios epistemológicos, pedagógicos y didácticos que garanticen, a partir del diálogo mayores niveles de

pensamiento, afecto y acción, de forma que la escuela forme en pensar, amar y actuar. Sujetos que dialoguen con los otros desde la lectura de sus gestos, actitudes, emociones, además del ejercicio de los valores en las relaciones sociales y humanas. Esta pedagogía dialogante centra su interés en las relaciones comunicativas y dialógicas tanto con los otros como con el saber concretado en la lectura, entendida como un ejercicio interpretativo. Leer y escribir son competencias psicosociolingüísticas.

d. **El currículum crítico comunicativo de Dona Ferrada (2001).**

Este planteamiento tiene como contexto teórico la Teoría Crítica de la Educación en la recuperación de espacios de libertad, participación y liberación de la conciencia y en el currículum crítico cuyo propósito es la construcción de una sociedad más justa. Aquí, el currículum se construye desde el diálogo de grupos con intereses ideológicos diferentes; orientan la acción social hacia acciones comunicativas que aseguren cumplir los acuerdos, mediante un lenguaje racional y libre de coerción. La autora se basa en la teoría de la acción comunicativa de Habermas, la teoría de la resistencia con Giroux, Apple y Flecha y en la teoría de Freire como visión antropológica y social. Los principios que propone son: todos los procesos educativos deben promover la racionalidad comunicativa. Los problemas de aprendizaje no son responsabilidad individual sino de los fenómenos que coartan la comunicación entre diferentes intereses. Las relaciones son de igualdad entre todos los agentes educativos. La transformación social se logra a partir de la comunicación racional mediada por el lenguaje y el valor colectivo con la capacidad de agencia o intervención humana. Las actividades pedagógicas deben dirigirse hacia el encuentro entre los actos de habla del grupo social como institucional. Este currículum parte de la intersubjetividad de la persona y la sociedad, articulados por la acción racional comunicativa.

Recuperando los elementos de las diversas corrientes anotamos que el diálogo es un fenómeno humano que revela la palabra y que está compuesto de acción y reflexión. El pronunciamiento del mundo lo transforma, para ello deben darse las siguientes actitudes: amor, humildad, fe en los demás y esperanza. Desde estas dimensiones el diálogo

construye un pensar crítico que promueve la vinculación con el otro en los niveles horizontal y vertical y es en la intersubjetividad donde se articulan.

El diálogo se realiza en la interestructuración entre el lector y el escritor, ella promueve una relación dialógica donde los interlocutores pueden vincularse a partir del objeto de estudio que los reúne. Asimismo, esta relación didáctica entre los interlocutores propicia que la comunicación se coloque en el centro y a partir de ella se articulen los mismos agentes.

Una enseñanza dialogante implica apertura, flexibilidad, compromiso, escucha y promoción del otro; busca formar una persona crítica que sea capaz de transformar el mundo desde la relación con el otro, no inmersos en actos instrumentales, sino en acciones comunicativas que racionalmente den explicación de las relaciones que se establecen entre los sujetos.

4. El diálogo de lectura.

En esta propuesta vamos a entender al diálogo como:

- Un acontecimiento relacional
- Construye conocimiento a partir de la interacción
- Comparte significados y sentidos
- Es un encuentro entre personas/sujetos
- Opone dialécticamente discursos subjetivos
- Se realiza a través de la comunicación
- La intersubjetividad lo articula
- Produce consciencia
- Plantea una relación cognoscitiva y comunicacional
- Identifica el papel del lenguaje como mediador entre sujetos
- Concibe a la palabra como aquella que interpela y transforma
- Desarrolla la competencia dialógica y comunicativa
- Es una experiencia hermenéutica que busca aclarar los problemas de interpretación
- Se estructura desde la reflexión y la acción
- Promueve una comprensión de los contextos desde los cuales se construye y recibe el discurso

- Es problematizador en tanto mira las necesidades e intenciones del sujeto
- Vincula lo cognitivo y lo afectivo intersubjetivamente
- Genera pensamiento crítico situado en las condiciones de la relación
- Promueve las actitudes de tolerancia, apertura, escucha, corresponsabilidad, autonomía.
- Se basa en el amor, asume con humildad el discurso, parte de la fe y la confianza en el otro y tiene la esperanza de completarse con el otro.
- Su método se desarrolla a partir del acercamiento – distanciamiento-relación
- Se basa en la articulación de la pregunta-respuesta-pregunta

Por lo tanto, el diálogo de lectura es una estrategia didáctica que a partir de la lectura y la escritura promueve la interacción cognitiva y afectiva entre personas/sujetos, con el fin de compartir y acordar significados y sentidos con respecto a una problemática pensada y sentida entre los interlocutores.

A continuación daremos un marco de referencia desde el cuál se inicia esta propuesta y su método didáctico.

a. Sus antecedentes

Es una estrategia de lectura y escritura académica que recupera una metodología de reflexión y oración muy antigua, usada desde las sinagogas judías, donde la lectura, meditación y oración de las Escrituras eran enseñadas por los rabinos para una mejor comprensión de éstas; de ahí pasa a los cristianos en sus primeros años, y se llama *Lectio Divina*, que significa lectura de Dios, o lectura divina o lectura orante. (Iglesia.org). Según este sitio católico, es una práctica monástica, y secular. El primero en utilizar este término fue Orígenes (185-254 d.C.) y de ahí los padres de la iglesia Juan Crisóstomo (347-407), Ambrosio, Gregorio Magno, entre otros, que planteaban la necesidad de leer la biblia con atención, constancia y oración y según ellos, esta lectura suponía escuchar y responder. Esta forma de orar se convirtió en la columna vertebral de la vida religiosa (trabajo manual, liturgia y lectio divina). Las reglas monásticas de Pacomio, Agustín, Basilio y Benito harían de esa práctica, junto al trabajo manual y la liturgia, la triple base de la vida monástica. Durante la Edad Media esta práctica era utilizada por los monjes. Tal forma de

relación con la divinidad requiere de parte del orante una actitud receptiva, reflexiva y activa. La sistematización en cuatro peldaños proviene del siglo XII por los monjes cartujos. En 1150, Guido II un monje cartujo abad de la Gran Cartuja (+ 1188), escribió un texto en forma de carta al monje Gervasio, titulado “La escalera de los monjes”, donde exponía la teoría de los cuatro peldaños o pasos: *lectio* (busca la dulzura de la vida bienaventurada; es el estudio detenido de las Escrituras realizado con un espíritu totalmente esforzado en comprender, respondiendo a la pregunta: ¿qué dice el texto?. El acercamiento es literario, histórico y teleológico) *Meditatio* (encuentra esa dulzura de la vida; es una actividad de la inteligencia que con la ayuda de la razón busca la verdad escondida, ello lleva a acoger la palabra, la pregunta es ¿qué me dice el texto? se entra en diálogo directo con Dios a través de preguntas que interpelan la realidad y ayudan a descubrir el mensaje para la vida) *oratio* (pide esa dulzura de la vida; es un dirigir el corazón a Dios con el intenso deseo de evitar el mal y conseguir el bien; es un responder a la palabra, ¿qué me hace decirle a Dios el texto?) y *contemplatio* (experimenta la dulzura de la vida; es una elevación del alma por encima de sí misma, permaneciendo como suspensa en Dios y saboreando los gozos de la dulzura eterna; contemplación-acción, inspirar la vida en la palabra, ¿a qué conversión o acción nos invita el Señor?. En el siglo XIII, los mendicantes intentaron crear un nuevo tipo de vida religiosa más comprometida con los pobres e hicieron de la *Lectio Divina* su fuente de inspiración. En los siglos posteriores a la Contrarreforma, los creyentes perdieron el contacto directo con la Palabra. Es hasta el Concilio Vaticano II, acogiendo las instancias de renovación bíblica y monástica, que aludió a este tipo de oración, aunque no con el nombre tradicional, sino el de pía lectio. Este se recupera en la actualidad bajo el influjo de la renovación bíblica y pastoral, así la lectio divina se ha convertido – con las escuelas de la Palabra y los diversos grupos de oración, y con el método de la lectura de la Palabra-Vida en América latina- en una de las formas más seguras y sobrias de la evangelización a partir de la palabra. Hoy se habla de los cuatro escalones del método medieval además de la continuidad en la vida con la consolación, el discernimiento, la decisión, la acción concreta en favor de los demás. El padre James Martin, S.J., en 2011, propone nuevamente dichos cuatro pasos como sigue: leer (¿qué dice el texto?), meditar (¿qué me

dice Dios con este texto?, orar (qué le quiero decir yo a Dios sobre el texto) y actuar (¿qué hacer como resultado de la oración?. Estos pasos se los sugirió su profesor el Padre Daniel Harrington, SJ cuando el padre James estaba en el noviciado.

Otro planteamiento es subir a 10 pasos esta lectio divina: preparación (disponer el cuerpo y el espíritu. Postura y compostura); lectio (lectura); meditación; oración; contemplación; consolación en tanto gozo del encuentro; discernimiento; intercomunicación; deliberación y acción.

Cabe agregar que este método de la lectio divina está basado y actualiza el método de Jesús: VER, JUZGAR Y ACTUAR.

Esta lectio divina implica diversas actitudes para que se logre: Escucha; Compromiso de vida; Perseverancia; acción.

b. Traslado a la didáctica

El diálogo de lectura es una estrategia de lectura y escritura académicas, cuyo objetivo es la comprensión e interpretación de textos y su traducción a un escrito académico que de cuenta de lo leído, reflexionado y sus posibilidades de acción. Utiliza como medio a la comunicación con la finalidad de provocar un diálogo crítico del estudiante frente a un texto y su relación con su vida concreta.

Es una respuesta didáctica ante el uso excesivo del control de lectura, el cual fuerza a los alumnos a leer y a entregar una evidencia de tal acto, sin reparar en la comprensión del texto y menos en la expresión escrita de lo reflexionado. Plantea Freire que las tareas como evidencia buscan controlar no a la lectura, sí al alumno (1973). Asimismo, es respuesta ante la práctica de elaborar tareas (organizadores, resúmenes, etcétera) para obtener calificación y no de realizar una lectura comprensiva y la elaboración de textos escritos a partir de lo leído y reflexionado. También, se encuentra una falta de intencionalidad formativa en los profesores ante los diversos géneros académicos solicitados.

En el ámbito didáctico, la propuesta del diálogo de lectura contiene estos pasos, teniendo como telón de fondo los elementos que hemos descrito en la primera parte de este artículo:

- a. Primero, LEER y RELEER. se lee el texto, la primera actividad es reconocer con la mayor objetividad posible qué dice el texto. Esto puede

hacerse desde tres momentos: literal (análisis de las palabras, frases u oraciones que contiene el texto y que llaman la atención propia) En ésta se descubren personajes, acciones, tiempos, lugares, así como diversos tipos de contextos i) literario, relacionando el antes y el después, ii) histórico, donde se identifica la situación o el contexto económico, político, cultural, educativo, social o religioso en el que se compuso el texto. Uno se pregunta qué dice el autor ante esta situación concreta, cuál es el mensaje clave del texto, su tesis, su principio. Aquí se promueve una acción de entendimiento y comprensión. En esta etapa se pide al alumno que escriba un texto donde de cuenta de lo que dice el autor.

- b. Segundo REFLEXIÓN. Con base en lo que dice el texto, ahora se busca ser capaz de identificar qué dice personalmente ese texto, en esa situación determinada en la que se está viviendo. Es un ejercicio de comparación entre lo que el texto dice con la situación en que se dijo y la que ahora se vive. En el plano propiamente connotativo se identifica qué quiere decir el texto individualmente al lector, en función de su vida, sus experiencias, su historia, sus conocimientos, sus deseos, sus motivaciones, etcétera. Qué le está pidiendo el texto que cambie de su forma de pensar, de sentir o de actuar.

Siguiendo con el escrito iniciado en la fase anterior, ahora se pide al alumno que escriba la reflexión realizada como continuación de lo que dice el autor.

- c. Tercero COMUNICAR. Es como si se interrogara el lector: “¿qué le digo yo a ese texto?” Si se da uno cuenta, la mayor parte de los trabajos que los estudiantes entregan se quedan en “¿Qué dice el texto?”, pocas veces pasan a “¿Qué me dice el texto?”, menos a “¿Qué le digo yo a ese texto?” El profesor y el alumno, en muchas ocasiones, piensan que no pueden decir algo nuevo o diferente al texto, sin embargo, hay todas las posibilidades de responder y entablar un diálogo fructífero con él, de manera que lleve a un proceso de construcción de conocimiento y de vida.

Una vez que se ha llevado este ejercicio de pregunta y respuestas al texto, se pide al alumno que agregue al escrito que está elaborando desde el primer paso, esa diálogo que ha establecido con el texto.

- d. Cuarto ACTUAR. Se trata de qué es lo que se hace como resultado de esta lectura reflexiva del texto. Se compara, se interpreta, se generan ideas, se juzga, se propone, etcétera. El estudiante debe interrogarse acerca de cómo cambia este texto su mirada sobre la realidad, porque este cambio de visión debe llevar a la acción. Es decir, cuál sería su proyecto a partir de lo que la lectura motiva en él.

Finalmente, se solicita al alumno que como conclusión del escrito anote las acciones que piensa llevar a cabo, ya sea en el ámbito del pensamiento, del método o de la praxis. Una vez completado ese texto, se le pedirá que lo revise, le dé coherencia y agregue las referencias.

Esta estrategia tiene una amplia posibilidad de aplicación y explotación en el ámbito académico y de formación de los alumnos, ya que implica tres procesos muy interesantes: el primero, de diálogo con el texto desde esta metodología de la *Lectio*; el segundo es el registro escrito de sus pensamientos y sentimientos en un texto que da respuesta a nuestras tres primeras preguntas, donde el estudiante tiene muchas posibilidades, según su capacidad de recuerdo e imaginación. Es una estrategia eficaz para que los estudiantes puedan relacionar lo que son, sienten y piensan con el texto leído; es donde se muestran en el texto. Y tercero, el comentario o lo que le dicen al texto que implica la recuperación consciente y crítica de lo anotado en el texto y el desarrollo de un escrito académico que dé cuenta de la obra de referencia y de la apropiación que hizo el alumno de ella. Aquí el alumno se manifiesta con toda intensidad. Además, el compromiso de acción que genera la propia lectura reflexiva del texto y que busca aplicarse en la vida diaria o profesional del alumno.

Esta estrategia busca que el alumno no solo recupere el texto, se apropie de él, sino que aprenda a decirle, que aprenda a criticarlo, que aprenda a expresar: “Esto no me parece”, “Estoy de acuerdo con él, pero...”, que aprenda a decir que el autor está muy bien, pero lo que él dice, también. Esa es la importancia de este ejercicio.

La estrategia tiene varios fines: primero, que el alumno desarrolle la comprensión lectora de textos, principalmente originales. Hay que regresar a los ancestros. Tenemos mucho miedo de leer los textos originales y entonces buscamos a autores que interpretan los textos desde su propio contexto, lo cual no se desdeña, pero como segunda opción. Vámonos a los textos originales, vamos a leerlos y además vamos a comentarlos. Segundo, promover la escritura académica, donde se recuperen los comentarios del texto y se realice lo más importante: la propia interpretación que el alumno realiza. Es un ejercicio hermenéutico, es un proceso de diálogo que se tiene con este texto.

En el ámbito formativo ¿qué promueve esta estrategia? Desarrolla capacidades básicas como la atención, la percepción, la memoria, el razonamiento lógico, la ubicación espaciotemporal, la expresión oral y escrita y la socialización. Además, se desarrollan las capacidades superiores, como el pensamiento crítico, el creativo, la solución de problemas y el pensamiento ejecutivo.

Además, pone en juego valores como la honestidad, la objetividad, el respeto, la tolerancia, la apertura y la flexibilidad del pensamiento. Como método de aprendizaje desarrolla la escritura académica y además provoca que el alumno apropie contenidos de una manera mucho más comprensiva y que genere esquemas mentales complejos.

REFERENCIAS

1. Alternativa Teatral (2007). <http://www.alternativateatral.com/tema17118-etimologia-de-la-palabra-dialogo>
2. Buber, M. (1967, orig. 1942)) ¿Qué es el hombre?, México: Fondo de Cultura Económica.
3. Buber, M. (1969, orig. 1923) Yo y tú. Buenos Aires, Editorial Visión.
4. Cabedo, M. (1998) Aportaciones a la filosofía del diálogo. Revista de Pensamiento y Análisis. Vol. 25, número 10. Universidad Jaime I. Castelló, España.
5. De la Herrán Gascón, A. y Coro Montanet, G. (2011). Las corrientes interpretativas de la comunicación educativa ante la sociedad del conocimiento. Una perspectiva sociocrítica. Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información, vol. 12, núm. 3,

- págs.. 221-240. Universidad de Salamanca. España.
<https://revistas.usal.es/index.php/eks/article/view/8490>
6. De la Herrán Gascón, A. y Coro Montanet, G. (2011). Las corrientes interpretativas de la comunicación educativa ante la sociedad del conocimiento. Una perspectiva sociocrítica. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, vol. 12, núm. 3, págs.. 221-240. Universidad de Salamanca. España.
<https://revistas.usal.es/index.php/eks/article/view/8490>
 7. De Salvador Mata, F. (1991). Del estatuto científico de las didácticas especiales. *Revista Española de Pedagogía*, vol. XLIX, no. 189, págs.. 327-347, mayo-agosto. Universidad Internacional de la Rioja.
https://www.jstor.org/stable/23765597?read-now=1&seq=1#page_scan_tab_contents
 8. De Salvador Mata, F. (1991). Del estatuto científico de las didácticas especiales. *Revista Española de Pedagogía*, vol. XLIX, no. 189, págs.. 327-347, mayo-agosto. Universidad Internacional de la Rioja.
https://www.jstor.org/stable/23765597?read-now=1&seq=1#page_scan_tab_contents
 9. De Zubiría Samper, J. (2013). *Los Modelos Pedagógicos*. México: Magisterio Editorial y Nueva editorial Iztaccihuatl.
 10. De Zubiría Samper, J. (2013). *Los Modelos Pedagógicos*. México: Magisterio Editorial y Nueva editorial Iztaccihuatl.
 11. De Zubiría Samper, M., Brito Albuja, J.G., Coral Quintero, L., et al. (2002). *Pedagogía Conceptual. Desarrollos filosóficos, pedagógicos y psicológicos. Tratado de Pedagogía Conceptual 1*. Bogotá: FIPC.
 12. De Zubiría Samper, M., Brito Albuja, J.G., Coral Quintero, L., et al. (2002). *Pedagogía Conceptual. Desarrollos filosóficos, pedagógicos y psicológicos. Tratado de Pedagogía Conceptual 1*. Bogotá: FIPC.
 13. Definiciones de Oxford Lenguajes. <https://languages.oup.com/google-dictionary-es/>
 14. Diccionario de la Real Academia de la Lengua (2021).
<https://www.rae.es/drae2001/di%C3%A1logo>
 15. Diccionario Etimológico de Chile (2021). <http://etimologias.dechile.net/>
 16. Ferrada, Dona. (2001). *Currículum Crítico Comunicativo*. Barcelona: Editorial el Roure.
 17. Ferrández Arenas, A. (1990). *Didáctica General y Didácticas Especiales*. *Revista Educar*, no. 17. <https://educar.uab.cat/article/viewFile/515/498>
 18. Ferrández, A. (Coord.) (1996). *Didáctica General*. Barcelona: UOC.

19. Freire, P. (1981) ¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural. México: Siglo XXI
20. Freire, P. (1982) Pedagogía del oprimido. México: Siglo XXI.
21. García, I. (s/f) El diálogo: un instrumento para la reflexión y la transformación educativa. Argentina: CLACSO.
22. Ibarra, L.R. (2013) Educar, dialogar y pensar. Perfiles Educativos, vol. XXXV, núm. 141. México: IISUE-UNAM.
23. Luna, M. S. (coord..) (1996) El diálogo pedagógico. Una estrategia para fomentar el autodidactismo. México: ILCE.
24. Medina, A. (1988). Didáctica e interacción en el aula. Madrid: Cincel.
25. Medina, A. y Salvador, F. (2002). Didáctica General. México: Pearson.
26. Nava, W. (s/f) El diálogo en la educación holista: breves reflexiones sobre su aplicación en el aula. Revista Educar, núm. 11, Integración Educativa.
27. Not, L. (1987). Las pedagogías del conocimiento. México: Fondo de Cultura Económica.
28. Not, L. (1992). La enseñanza dialogante. Hacia una educación en segunda persona. Barcelona: Herder. Esta obra se reeditó en 2006 en Bogotá: Herder).
29. Núñez, C. (coord..) /2007) Diálogos Freire-Morin. México: Crefal.
30. Palabra por Palabra (2009). <http://porpalabra.blogspot.com/2009/08/dialogo-quiere-decir-de-dos.html>
31. Romeu, V. (2018) Buber y la filosofía del diálogo: apuntes para pensar la comunicación dialógica. Dixit, no. 29, julio-diciembre.
32. Sáiz, A. (2003) Freire. Comunicación y Filosofía. México: Fes Acatlán.
33. Velasco, A. y Alonso, L. (2009) Una síntesis de la teoría del diálogo. Argos, vol. 26, núm. 50. Caracas, Venezuela. <file:///C:/Users/dfrag/Downloads/SintesisTeoriaDialogoVelasco.pdf>
34. Wikcionario. <https://es.wiktionary.org/wiki/Wikcionario:Portada>

6.

LA ESCRITURA, LA MAYOR HAZAÑA INTELECTUAL DEL HOMBRE

Anastasia Espinel Soares (Rusia, UDES)

anastasiaespinel@gmail.com

Desde las primeras hachas de piedra hasta los satélites artificiales, los inventos surgen porque satisfacen o facilitan las necesidades y deseos del ser humano; lo mismo sucedió con la escritura. Entre todos los grandes inventos de la humanidad, la escritura es y seguirá siendo por siempre la suprema hazaña intelectual del hombre. En la Antigua China la escritura era considerada como un medio sagrado de comunicarse con los dioses y con los espíritus de los ancestros. Aristóteles la definía como "símbolos de palabras habladas" y para Voltaire era "la pintura de la voz". Estamos tan acostumbrados de vernos

rodeados por los símbolos escritos en todas partes que nos cuesta trabajo asumir el hecho de que durante la mayor parte de su existencia el género humano se prescindía de ellos.

La escritura tiene aproximadamente unos 5 mil años mientras el género humano, si tomaremos como punto de partida al Homo Erectus, el primero de nuestros antepasados que poseía lenguaje articulado, surgió hace un millón de años. Sin embargo, mucho antes de la aparición de la escritura propiamente dicha, el hombre ya tenía la necesidad de reforzar su memoria y conservar por lo menos algunos datos más importantes de su pasado. Como resultado, el desarrollo de la comunicación escrita pasó por varias etapas previas a la aparición de la verdadera escritura.

1. Antes de las letras.

Hace aproximadamente 30 mil años en diferentes partes del mundo aparecen primeras pinturas rupestres. En algunas de estas obras del arte prehistórico, junto con las figuras de renos, bisontes y otros animales interpretados de una manera sumamente realista aparecen señales misteriosas cuyo significado nunca podrá ser descubierto. ¿Serán simplemente garabatos sin sentido, fórmulas mágicas, marcas sagradas, una especie de calendario primitivo o, como afirman algunos investigadores, símbolos sexuales?⁵ En las paredes de algunas cuevas también aparecen huellas de numerosas manos. ¿Cuál es su significado, además de una mera prueba de la presencia humana? ¿Será un primitivo sistema de conteo, un intento de llevar a cabo un censo de población o tal vez el testimonio de algún rito, alguna ceremonia sagrada en que habían participado todos los habitantes de la caverna? Aquellas huellas son lo más parecido a un vínculo viviente con nuestros lejanos ancestros aunque nunca sabremos lo que realmente significan.

Aquellas pinturas rupestres podrán guardar mucha información interesante pero no son capaces de transmitirla a distancia, tal como pueden hacerlo unos curiosos bastones de hueso con puntos, rayas y otras marcas grabadas sobre la superficie de hueso que no parecen ser simples motivos ornamentales. Algunos pueblos de África, América, Australia y Oceanía

⁵ Prideaux, T. (1989). *El hombre de Cromañón*. México: Ediciones Culturales Internacionales, p. 132.

usaban semejantes bastones con fines comunicativos hasta la época reciente. El mensaje se transmitía a través de los puntos y las barras pero también requería los servicios de un mensajero para que pudiera explicarle al destinatario a qué se refería el mensaje. Por medio de tales marcas también se podía guardar la información acerca de los animales cobrados durante una partida de caza, de cestos de frutos silvestres recolectados por las mujeres y más tarde, con la llegada del Neolítico, realizar el conteo de las cosechas y los rebaños. Pero, de todos modos, los bastones sólo servían para recordar los números a quien los llevaba y, a veces, también como credenciales que lo autentificaban como representante legal de un determinado clan o tribu.

Un medio de conservar y de transmitir la información mucho más complejo y eficiente presentan las cuerdas con nudos, semejantes a los famosos *quipus* andinos. Gracias a este método tan ingenioso, el imperio inca se convirtió en la única sociedad en la historia que alcanzó un alto grado de civilización a pesar de no tener escritura.

Una de las claves del éxito de los incas consiste en su sorprendente habilidad para llevar meticulosos registros por medio de un complicado sistema de cuerdas anudadas. Su base era una cuerda principal de la cual se colgaban varias haces de cuerdas secundarias. Cada haz tenía su propio significado y se trataba de un asunto distinto. Era un sistema mucho más cómodo y flexible que el de los bastones porque, a diferencia de las muescas de un bastón, un nudo puede ser fácilmente desatado, lo que permitía hacer correcciones en caso de un posible error.⁶ Las cuerdas colgantes eran anudadas a determinados intervalos mediante nudos de diferentes formas y colores, cada uno de los cuales representaba un valor numérico diferente.

Cada ciudad o aldea del imperio tenía sus propios *quipucamayocs*, o funcionarios encargados de los nudos, cuya misión consistía en componer e interpretar los quipus. De este modo, incluso sin poseer un sistema de escritura gráfica, los Incas podían gobernar un imperio que en la época de su mayor apogeo logró a extenderse por unos 800 mil de kilómetros cuadrados. Los quipus permitían a las autoridades llevar con regularidad los censos de

⁶ Acosta, José de (1994) *Historia Natural y Moral de las Indias*. Sevilla. Madrid: Atlas, p. 189-19

población, organizarla en comunidades y evaluar los impuestos.⁷ De hecho, con el sistema del quipu la economía del imperio funcionaba tan perfectamente que incluso casi 150 años después de la conquista española las autoridades coloniales permitieron que los quipus siguieran en uso para la marcha normal del gobierno,⁸ testimonio elocuente de la gran eficacia de aquella forma de comunicación.

La comunicación por medio de cuerdas con nudos se practicó no sólo en los Andes. *Shi Jing* o el *Libro de las odas*, perteneciente a los "cinco clásicos" de la antigua literatura china, cuenta que, en los siglos anteriores a la invención de la escritura jeroglífica se usaban cuerdas anudadas para llevar los registros y lazos de colores para expresiones sentimentales.⁹

El historiador griego Herodoto en su descripción de la expedición del rey persa Darío I contra los escitas menciona un hecho curioso. Antes de partir al interior de las estepas de Escitia, Darío I confió a un destacamento de mercenarios griegos a su servicio la custodia de un puente estratégico en su retaguardia y les entregó una correa con 60 nudos, ordenándoles "deshacer un nudo cada día. Si pasan todos los días marcados por los nudos y yo no he regresado, embarcad y volved a vuestra patria".¹⁰

Al parecer, ambas formas de comunicación, los bastones y los nudos, principalmente tenían que ver con los números. Para registrar otro tipo de información, el método más obvio y sencillo sería dibujar una imagen. Por medio de los dibujos se podía enviar un mensaje mucho más complejo a alguien que jamás lo haya leído, sin necesidad de usar como intermediario a un mensajero humano. Sin embargo, aunque este tipo de comunicación pueda transmitir ciertas ideas bastante complejas, tampoco registra la palabra hablada propiamente dicha. Podemos hablar sobre la verdadera escritura solamente cuando las imágenes, por naturaleza propia, puedan sustituir a las palabras habladas en un determinado lenguaje.

⁷ Curatola, Marco y Puente Luna, José Carlos (2013). *El quipu colonial: estudios y materiales*. En: Colección Estudios andinos **12**, Lima: Fondo Editorial, Pontificia Universidad Católica del Perú, p. 43.

⁸ Luna Amancio, Nelly (2013) *El uso de los quipus después de la Conquista*. Lima: El Comercio, p. 32.

⁹ *Shi Jing*. (1984) Traducción de Carmelo Elordoy. Madrid: Editorial Nacional, p. 29.

¹⁰ Herodoto (2003). *Historia*. Madrid: Biblioteca Clásica Gredos. p. 232.

2. Las escrituras cuneiforme y jeroglífica.

La primera sociedad que conoció la escritura propiamente dicha se desarrolló en Mesopotamia, a orillas de los dos grandes ríos: el Tigris y el Éufrates. Los creadores de aquella gran civilización se llamaban sumerios. Ya en el IV milenio a.C. ellos guardaban la información por medio de estilizados dibujos rayados sobre tabletas de arcilla que sostenían en la palma de la mano. A medida que el volumen de la información iba en aumentaba, uno debía aumentar el tamaño de la tableta, lo que la volvía incómoda y pesada, o girar los símbolos y hacerlos menos voluminosos. Por lo tanto, los dibujos poco a poco van perdiendo su carácter realista, volviéndose más abstractos y estilizados. Así se creó el primer sistema de escritura conocido en la historia: la escritura cuneiforme que desciende directamente de los pictogramas.

El método material de la escritura sumeria era muy sencillo. Con un puñado de arcilla húmeda se fabricaba una tableta plana y con un trozo de caña afilada de un extremo se escribía sobre su superficie. Estos primeros testimonios escritos de la historia humana no eran más que unos simples apuntes semejantes a aquellos que garabateamos para recordar algo y resultan bastante difíciles de comprender para cualquier otra persona distinta a su autor. Pero, a medida que el uso de las tabletas se va difundiendo, los signos adquieren un carácter cada vez más generalizado y convencional y, a comienzos del III milenio a.C. aquellas tabletas comienzan a transmitir ya una información comprensible para personas distintas y dan inicio a una verdadera escritura.

Casi al mismo tiempo independientemente de los sumerios, los habitantes del valle del Nilo comienzan a desarrollar un nuevo tipo de escritura, cuando una imagen se utiliza no para representar un objeto determinado sino el sonido correspondiente a su nombre, por ejemplo, cuando las imágenes de un “sol” y un “dado” significan “soldado”. Mediante este sistema, los signos pictográficos se transformaron en los signos fonéticos, originando la escritura jeroglífica.

Los antiguos egipcios atribuían la invención de la escritura a Thot, el dios de la sabiduría y el patrón de los escribas, y creían que la palabra escrita tenía poderes sobrenaturales. Los jeroglíficos se usaban en la mayoría de los textos religiosos y de los anuncios oficiales, poseyendo un significado especial que

iba mucho más allá que mera comunicación. Por ejemplo, se creía que el nombre escrito encarnaba en sí la esencia de la persona nombrada; por lo tanto, los nombres de los reyes y dioses grabados en las columnas de los templos invocaba su presencia y fortalecía su poder.¹¹ En cambio, la fuerza de un enemigo disminuía si se destruía una inscripción donde figurara su nombre. Las oraciones y conjuros grabados en las paredes de las tumbas aseguraban a las almas de los muertos una vida feliz y placentera en el mundo del más allá.

Hoy día los especialistas pueden leer los textos originales sumerios y egipcios gracias al hallazgo de la piedra de Rosetta y de la estela de Behistún, los documentos claves para el desciframiento de una escritura antigua desconocida que muestra el mismo texto en otro idioma conocido.¹² Lastimosamente, la tercera escritura más antigua del mundo después de la egipcia y sumeria, creada hacia aproximadamente 2.500 a.C. por los pobladores de las famosas metrópolis del valle del Indo, Harappa y Mohenjo-Daro, emplean los signos pictográficos grabados en sellos para marcar sus objetos personales, no tuvo la misma suerte y sigue sin ser descifrada por falta de un documento bilingüe.¹³ Por el momento, los investigadores de aquellos textos han investigado más de 2.000 inscripciones y han podido identificar unos 300 signos; el trabajo prosigue pero la mayoría de los especialistas duda de que sea posible a descifrar esta escritura sin poseer un solo documento bilingüe.

Algo más tarde, hacia 2.000 - 1.500 a.C. aparecen los primeros signos de escritura en Europa: inscripciones en sellos y tabletas de arcilla en la isla de Creta. Se trata de un sistema de escritura silábico, erróneamente llamado "el jeroglífico cretense", cuyas muestras se conservaron más que todo en las tabletas de arcilla y discos de piedra hallados en Cnosos, Festo y otras antiguas ciudades de la isla.¹⁴ Consta de aproximadamente 100 símbolos pero es tan poco el material que se ha conservado y su contenido es tan breve y

¹¹ Jacq, Ch. (1994). *El enigma de la piedra*. Barcelona: B.S:S., p. 41-42.

¹² Gillispie, C. C.; Dewachter, M. (1987). *Monuments of Egypt: the Napoleonic edition*. Princeton University Press. pp. 1-38.

¹³ Knórozov, Y., Al_Bedi, M. I. y Volchok, B. (1979). : *Proto-Indica: Report on the Investigation of the Proto-Indian Texts* [1979]. Versión en inglés, Moscú: Nauka, p.118.

¹⁴ Hoffman, O., Debrunner, A., Schere, A. (1973). *Historia de la lengua griega*. Madrid: Greda, p. 11.

recurrente que es prácticamente imposible descifrarlo de momento. Se desconoce, por lo tanto, el verdadero origen de la lengua que se esconde detrás de esta escritura.

Aproximadamente en la misma época, en el otro extremo del Mundo Antiguo, en China, aparecen los ideogramas en los recipientes de bronce y en "huesos-oráculo", prototipos de la escritura jeroglífica china. Los chinos atribuían la invención de los primeros jeroglíficos a Cang Jie, un personaje legendario que, según la tradición, "poseía cuatro ojos y ocho pupilas". Cuando su señor, el Emperador Amarillo, se mostró terriblemente descontento con el método tradicional de registro de la información a través de los nudos en cuerdas, Cang Jie le propuso una solución, inventando caracteres que le habían inspirado las huellas de los pájaros.¹⁵

Es curioso que la Antigua China fue una de las primeras civilizaciones donde el arte de la escritura desde su inicio se convirtió en un método de expresión personal que iba mucho más allá del sentido de las ideas escritas. Un escrito reflejaba no sólo la perspectiva individual de su autor sino también su estado emocional en el momento de acometer la tarea. Por lo tanto, la legibilidad del texto se había transformado en algo secundario; lo que realmente importaba era la originalidad estilística del escritor.

Aunque todos estos sistemas se diferenciaban mucho entre sí, poseían un defecto en común: eran demasiado complejos y difíciles de aprender; el proceso de preparación de un escriba, aquel nuevo oficio tan prestigioso, en Egipto o en Sumer, duraba más de 10 años. La profesión de escriba, especialista en el complicado arte de escritura, se vuelve cada vez más requerida y prestigiosa así que hacia el año 3.000 a.C. en Mesopotamia y Egipto aparecen las primeras escuelas. Casi desde sus comienzos, el oficio de escriba se diferenció radicalmente de todos los demás oficios y profesiones. La diferencia principal se basaba ante todo en la gran dificultad de su aprendizaje. Mientras el oficio de orfebre, carpintero, alfarero, tejedor, etc. se adquiría simplemente observando y practicándolo poco a poco, en presencia del maestro, comenzando por las operaciones auxiliares, el aprender a escribir era algo totalmente distinto.

¹⁵ Martínez Robles, D. (2014). *La lengua china: historia, signo y contexto. Una aproximación sociocultural*. Barcelona: UOC, p. 3.

A diferencia de la mayoría de otros trabajos, el arte de escriba no exigía buena preparación física: en Mesopotamia sólo había que presionar un afilado estilete de caña o de madera contra la superficie de arcilla húmeda y en Egipto trazar los signos sobre el papiro con un pincel; en cambio, se exigía una inmensa capacidad intelectual. Aprender a escribir era lo mismo que aprender de memoria centenares de signos complicados. La gramática tradicional del egipcio antiguo cataloga con más de 700 jeroglíficos y el número de los signos cuneiformes en Mesopotamia era aun mayor. Además, su significado solía ser arbitrario por lo que dificultaba seriamente la lectura y la interpretación de los textos.

Para convertirse en un auténtico escriba, uno debía gastar diez o más años de esfuerzo descomunal. También debemos tomar en cuenta el hecho de que durante todo este tiempo el aprendiz de escriba, a diferencia de los aprendices de los oficios manuales, no podía prestar la menor ayuda a su profesor con tareas menores ya que en su profesión tales tareas simplemente no existían. El acto de escribir era y sigue siendo una operación estrictamente individual.

Al parecer, inicialmente el arte de escribir se mantenía dentro de las familias porque un escriba se esforzaba por enseñarlo ante todo a sus propios hijos. Sin embargo, la demanda de escribas calificados era demasiado grande así que no se podía satisfacerla únicamente dentro de la familia y siempre había numerosos jóvenes deseosos de aprender aquel prestigioso oficio. Los primeros escribas que impartían primeras lecciones pagas debieron de descubrir inmediatamente que multiplicarían sus ingresos enseñando a varios estudiantes al mismo tiempo en vez de uno solo. Numerosos asentamientos arqueológicos han proporcionado miles de tabletas de arcilla y cazos de cerámica (sólo en la ciudad sumeria de Nippur fueron halladas unas 30.000)¹⁶ con los textos que los aspirantes a escribas tenían que aprender de memoria así como numerosos escritos hechos por las aún torpes y poco hábiles manos infantiles.

¹⁶ Claiborne, P. (1989). *El nacimiento de la escritura*. México: Ediciones Culturales Internacionales, p. 80-81.

También se preservaron algunos textos que narran la vida que llevaban aquellos primeros estudiantes en la historia, una existencia más bien difícil pues transcurría en incesantes ejercicios bajo la severa supervisión del maestro y de todo un equipo de ayudantes entre los cuales se encontraba uno encargado en golpearle a alumnos ineptos en caso de que cometiesen algún error. Tampoco es de extrañar que muchos de aquellos jóvenes abandonaban la escuela antes de llegar al duro examen final, despedidos por su ineptitud. "Comencé a odiar el arte del escriba, comencé a desinteresarme en el arte del escriba" - dice un texto de la época popularmente conocido como *La vida de un estudiante*.

En cambio, los que lograban salir exitosos de la puerta de la escuela eran recompensados por aquellos largos años de encierro y privaciones por el rango de escriba, lo que equivalía al ingreso en una clase profesional privilegiada pues había muy pocas personas que sabían leer y escribir. Un escriba era el vínculo entre el rey y sus súbditos, entre el templo y sus fieles, entre las tradiciones ancestrales de su pueblo y las mentes jóvenes; el que dominaba la escritura, tenía abierto el camino hacia la preeminencia social, el poder político, el estímulo intelectual y la prosperidad económica. 9

Como podemos ver, todos aquellos primeros sistemas de escritura eran sumamente complejos y consistían en un gran número de símbolos cuya memorización duraba largos años y exigía una memoria realmente prodigiosa. Precisamente por eso la expansión de la escritura hasta los finales del II milenio a.C. era un proceso sumamente lento hasta que hacia 1.400 a.C. los habitantes del puerto comercial de Ugarit en la costa de Siria inventaron algo realmente innovador: el alfabeto, el verdadero precursor de todas las escrituras modernas.¹⁷

3. El triunfo del alfabeto.

La escritura como oficio ya contaba con más de mil años de existencia cuando se produjo el último y más vital paso en su evolución: la aparición del alfabeto. Actualmente en el mundo se emplean numerosos alfabetos pero

¹⁷Vita, B.F. (2011) *Los estudios ugaríticos*. Madrid: Plaza & Janes, p. 23.

todos se basan en un mismo principio: se componen de un número determinado de signos, cada uno de los cuales representa un único sonido del habla; todos estos signos pueden usarse en un sinnúmero de combinaciones para formar toda clase de palabras en cualquier idioma.

Este extraordinario sistema que trajo consigo una auténtica revolución en la historia de la escritura se produjo por primera vez a mediados del segundo milenio a.C. en la ciudad de Ugarit. Las tablillas halladas en las ruinas de esta antigua ciudad en la costa siria, datadas en su mayoría con los siglos XV - XIV a.C., muestran una escritura otrora desconocida. Sus caracteres están formados por unas líneas rectas trazadas sobre la arcilla con la punta de un estilete en forma de cuña, al igual que los signos cuneiformes; no obstante, se diferenciaban de todos los signos cuneiformes conocidos por los descifradores. Además, no había más que 30 caracteres, al igual que en la mayoría de los alfabetos modernos. Se trataba de un sistema de escritura sorprendentemente fácil y, en realidad, se descifró más rápidamente que cualquier otra escritura antigua gracias al hallazgo de una tableta que contenía dos textos paralelos, uno escrito con caracteres ugaríticos y otro con signos babilonios ya conocidos.

Aquel abecedario ugarítico posee una importancia especial para el estudio de la historia de la comunicación escrita pues constituye una impresionante prueba de método y sistematización para una época tan remota y, a pesar de ser descifrado, aun sigue siendo un enigma. Aunque la lengua de los habitantes de Ugarit resultó bastante parecida a un dialecto cananeo similar idioma fenicio, sus signos no se parecen ni a los fenicios, ni a los de ninguna otra escritura usada por los pueblos del Mediterráneo Oriental. Al igual que muchos otros pueblos del Antiguo Próximo Oriente, los habitantes de Ugarit escribían en las tabletas de arcilla con un estilete de caña, pero sus letras no se parecen a la escritura cuneiforme.

Sin duda, la escritura ugarítica era un caso único ya que constituía un sistema de comunicación escrita completamente desarrollado que no tiene ningún antecedente conocido ni tampoco ningún análogo en la gran familia de los alfabetos modernos.

La desaparición de la escritura ugarítica es tan misteriosa como su origen. Hacia el año 1200 a.C. la ciudad fue destruida en un ataque fulminante

de los pueblos vecinos aproximadamente en el año 1.200 a.C. y la escritura dejó de existir junto con ella. Así terminó el primer experimento del hombre con aquel nuevo sistema escrito pero no ha sido su fin.

Hacia el año 1.000 a.C. otro pueblo de las costas del Mediterráneo Oriental, los fenicios, desarrolló su propio alfabeto. Sus primeros indicios parecieron por primera vez en Biblos, aquella legendaria ciudad que posteriormente daría a los griegos una palabra que para ellos significaría "libro" y de la que también procedería el nombre de la Biblia. Fue precisamente en aquella ciudad donde se descubrió un sarcófago de piedra fabricado por orden de un tal príncipe Ittobal, hijo del rey Ahiram, para el descanso eterno de su padre.¹⁸ Aunque la tumba fue profanada y saqueada desde hacia mucho tiempo, la inscripción hecha por el hijo en memoria a su padre se quedó siempre en la historia por haber sido el primer escrito hecho con los caracteres del nuevo alfabeto fenicio.

Aquel nuevo sistema de escritura se componía tan sólo de 22 caracteres sencillos y era moderno en todos los aspectos, salvo uno: tenía consonantes pero no vocales (la letra *aleph* no era inicialmente un sonido sino una especie de pausa para respirar entre dos consonantes). Hasta ahora los especialistas discuten de cómo los fenicios y otros pueblos semitas se las arreglaron para escribir sin vocales; la explicación más sencilla es la de que en el lector sabía por el contexto de qué vocal se trataba, igual que el lector moderno sabe cuáles son las letras que faltan en las abreviaturas. Sólo faltaba que los griegos, un pueblo indoeuropeo que hablaban un idioma con abundantes vocales, le añadieran en su propio alfabeto los cinco vocales, paso que se dio en el siglo IX a.C.

Con el paso del tiempo, los fenicios, aquel pueblo de valientes navegantes e ingeniosos mercaderes, expandieron su alfabeto por todo el Mediterráneo. A medida que lo hacían, otros pueblos que lo adoptaban le añadían nuevos símbolos, adaptándolo a las necesidades de su propia lengua y convirtiéndolo en un poderoso instrumento de comunicación que lograría sobrevivir a través de los siglos y dar inicio a todos los alfabetos modernos. En Oriente dio origen al alfabeto arameo del cual surgieron posteriormente los

¹⁸ Jensen, Hans (1969). *Sign, Symbol, and Script*. Nueva York: G.P. Putman's Sons. p. 262-263.

alfabetos indio, persa, árabe y hebreo. En Occidente se convirtió en el progenitor del alfabeto griego que inspiró, a su vez, el alfabeto etrusco, luego el latín y posteriormente también el cirílico.

Una vez puesto en práctica, el alfabeto se difundió rápidamente, Ya en el siglo V a.C. desplaza gradualmente las escritura cuneiforme y jeroglífica y al principio de la era cristiana, el alfabeto arameo sustituye prácticamente todos los demás sistemas de escritura incluso en Mesopotamia, la cuna de la escritura cuneiforme, y el alfabeto copto, surgido a base de caracteres griegos, desplaza a los jeroglíficos en Egipto.

La institución del alfabeto, con su economía de símbolos, su flexibilidad y su relación directa con los sonidos del lenguaje, facilitó enormemente el aprendizaje de la escritura y disminuyó el tiempo de la preparación de un escriba. Así mismo, las gente letrada pudo ampliar los usos de la escritura mucho más allá de la función utilitaria como un medio para tramitar los negocios y de almacenar información. Yoda clase de tradiciones orales - fábulas, mitos, leyendas, poemas y creencias religiosas -ahora fueron puestas por escrito; con la aparición del alfabeto, gran parte de ese legado cultural fue compendiado sistemáticamente por primera vez. Entre aquel legado cultural se hallaban los mitos y leyendas sobre las hazañas de los grandes personajes, tales como la *Epopéya de Gilgamedh*, el más antiguo relato épico conocido que se centra en las aventuras de un héroe esencialmente humano, aunque con participación de numerosos dioses, demonios y otros seres fantásticos¹⁹; las historias de guerras y viajes recopiladas por Homero en la *Ilíada* y la *Odisea* y los textos claves del *Antiguo Testamento*.

A pesar de un gran trabajo realizado en la esfera de los estudios acerca de los orígenes de la escritura, aún falta mucho por descubrir. Los antiguos sistemas de escritura de Creta, del valle del Indo, del Elam y de muchos otros lugares siguen siendo en gran medida impenetrables pero a medida que se producirán nuevos hallazgos arqueológicos, se descubrirán también las claves que faltan así que seguiremos disponiendo de nuevos y asombrosos indicios sobre el misterioso pasado del hombre y de su hazaña intelectual más grande en la historia.

¹⁹ Foster, Benjamin R., trans. & edit. (2001). *The Epic of Gilgamesh*. New York: W.W. Norton & Company.

Bibliografía básica

Acosta, José de (1994) *Historia Natural y Moral de las Indias*. Sevilla. Madrid: Atlas.

Claiborne, P. (1989). *El nacimiento de la escritura*. México: Ediciones Culturales Internacionales

Curatola, Marco y Puente Luna, José Carlos (2013). *El quipu colonial : estudios y materiales*. En: Colección Estudios andinos **12**, Lima: Fondo Editorial, Pontificia Universidad Católica del Perú.

Foster, Benjamin R., trans. & edit. (2001). *The Epic of Gilgamesh*. New York: W.W. Norton & Company.

Gillispie, C. C.; Dewachter, M. (1987). *Monuments of Egypt: the Napoleonic edition*. Princeton University Press.

Herodoto (2003). *Historia*. Madrid: Biblioteca Clásica Gredos.

Hoffman, O., . Debrunner, A., Schere, A. (1973). *Historia de la lengua griega*. Madrid: Gredo.

Jacq, Ch. (1994). *El enigma de la piedra*. Barcelona: B.S.S.

Jensen, Hans (1969). *Sign, Symbol, and Script*. Nueva York: G.P. Putman's Sons.

Knórozov, Y., Al_Bedi, M. I. y Volchok, B. (1979). : *Proto-Indica: Report on the Investigation of the Proto-Indian Texts* [1979]. Versión en inglés, Moscú: Nauka.

Luna Amancio, Nelly (2013) *El uso de los quipus después de la Conquista*. Lima: El Comercio.

Martínez Robles, D. (2014). *La lengua china: historia, signo y contexto. Una aproximación sociocultural*. Barcelona: UOC.

Prideaux, T. (1989). *El hombre de Cromañón*. México: Ediciones Culturales Internacionales.

Shi Jing. (1984) Traducción de Carmelo Elordoy. Madrid: Editorial Nacional.

Vita, B.F. (2011) *Los estudios ugaríticos*. Madrid: Plaza & Janes.

7.

**PERCEPCIÓN DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS
INDÍGENAS RESPECTO A SU FORMACIÓN
MATEMÁTICA Y ESTADÍSTICA**

Ivett Reyes Guillén ^{1,2,3}
Socorro Fonseca Córdoba ^{1,2,3}

¹Universidad Autónoma de Chiapas, MÉXICO

²Cuerpo Académico Sociedad, Cultura y Educación UNACH-CA-157 PRODEP-
SEP

³Red de Investigación en Salud Pública y Atención a Problemas del Desarrollo

Resumen

El presente estudio, investigación descriptiva no experimental, fue llevado a cabo en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Chiapas, México. Tuvo como objetivo principal analizar las percepciones de estudiantes indígenas de la Licenciatura en Economía, con relación a la estadística como disciplina matemática, su aprendizaje al respecto en los distintos niveles de estudio que han cursado y su percepción respecto a los procesos de enseñanza y comprensión del idioma español en que son impartidas las clases. Esto último tomando en cuenta que existe un porcentaje significativo de estudiantes cuya lengua materna es indígena mayense. Dentro de los principales resultados están, la percepción de que las matemáticas como asignatura son agradables, complejas y de gran utilidad; pero el porcentaje de dificultad para comprender las clases en español es del 42%.

Palabras clave: Percepciones, matemáticas, estadística, educación universitaria

Breves referencias bibliográficas del as autoras:

Ivett Reyes Guillén: Doctora y Maestra en Ciencias por El Colegio de la Frontera Sur, México. Docente-Investigador de la Universidad Autónoma de Chiapas, UNACH. Presidente de la REINVESAD, Red de Investigación en Salud Pública y Gestión Sanitaria. Miembro del Cuerpo Académico Sociedad,

Cultura y Educación UNACH-CA-157 PRODEP-SEP (en Consolidación)
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9738-4554>

Socorro Fonseca Córdoba: Doctora en Educación. Docente-Investigador de la Universidad Autónoma de Chiapas, UNACH. Líder del Cuerpo Académico Sociedad, Cultura y Educación UNACH-CA-157 PRODEP-SEP (en Consolidación). Miembro de la REINVESAD, Red de Investigación en Salud Pública y Gestión Sanitaria. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1885-1914>

I. Introducción

En el presente documento expone los resultados de un estudio realizado para conocer las percepciones de estudiantes indígenas universitarios con relación a su formación matemática y estadística. Las percepciones que se exploraron tienen relación con las matemáticas en el nivel educativo que cursan en la actualidad, como de niveles educativos previos. El estudio fue realizado en San Cristóbal de las Casas, Chiapas, México, zona con gran diversidad étnica; por lo que, el análisis realizado se aborda tanto desde la perspectiva pedagógica, como desde la perspectiva etnomatemática.

La pedagogía, es una herramienta para facilitar los procesos de enseñanza-aprendizaje y podemos reflexionar sobre esto en el campo intelectual de la educación; para el caso que abordamos, nos referimos expresamente a la educación universitaria, que potencia su importancia por la formación profesionistas que demandan las sociedades. Desde el punto de vista tradicional, la educación ha sido considerada como un conjunto de procesos socioculturales, y es a través de ellos que las distintas generaciones han sido informadas y educadas, asegurando la asimilación de conocimientos en los contextos o grupos poblacionales a los que pertenecen (Durkheim, 1979; Zuluaga et al 2003).

Actualmente, a la formación profesional se le considera como un proceso relacionado con procesos culturales, sociales, políticos, económicos, es decir, como un proceso multidimensional y como un concepto eje del humanismo moderno, que va más allá de moldear a los sujetos, abarcando el desarrollo personal e integral. Es entonces que, la formación a través de procesos

educativos facilita los procesos de autoconstrucción (Gadamer;1984). Bollnow (2001), Taborda y Buriticá (2007), agregan a la autoformación y a la experiencia, como elementos que vuelven complejos a los sujetos, naturaleza que se refleja de principio a fin en los procesos educativos.

Ahora bien, respecto a la formación matemática, éste es un eje transversal y aporta elementos para el correcto desempeño profesional dentro de una sociedad en dinámica constante. Lo anterior puede afirmarse ya que la matemática como disciplina, es un factor de importancia elemental dentro del desarrollo, la cultura, la ciencia y la tecnología de todos los tiempos, facilitando la generación del pensamiento lógico y racional (Dou, 1970; Courant y Robins, 1976; Grafe, 1990).

En el caso que nos ocupa, la presencia de las matemáticas se considera crucial, ya que el estudio se realizó con estudiantes de la Licenciatura en Economía, quienes como futuros profesionistas necesitan mayores estrategias para el desarrollo del pensamiento lógico y matemático, habilidades necesarias para la toma de decisiones y argumentación para la explicación de procesos en los distintos niveles espaciales.

Aun cuando se le reconoce a la matemática como un lenguaje común, la enseñanza de esta disciplina nos conduce a la uniformidad pedagógica del lenguaje, tanto técnico como práctico para la comprensión del idioma en que se realice la enseñanza y el idioma o lengua materna de los estudiantes.

Lo anterior sin dejar de lado que, la buena escucha, motivación permanente, promoción del trabajo en equipo y participación creadora, son factores que facilitan el quehacer docente y la participación del estudiante, creando un ambiente de trabajo educativo agradable, respetuoso y de buena comunicación, en ambientes con diversidad cultural (Rivera y Alzate, 2012).

En aulas donde interactúan diferentes culturas, es muy útil contar con herramientas didácticas que permitan a los estudiantes incluirse en procesos educativos, en este caso matemáticos, que faciliten su entendimiento e interpretación. Lo anterior, partiendo del entendimiento de las matemáticas como una ciencia que puede atenderse desde un pensamiento culturalmente incluyente. Esto sin duda alguna genera riqueza educativa, respecto a la igualdad de derechos y oportunidades en la educación.

Enseñanza de las matemáticas en población indígena. Ante espacios con diversidad étnica y cultural, existen dificultades o barreras para la interpretación lingüística, que influyen en el aprendizaje de conceptos básicos matemáticos, así como de las indicaciones para la resolución de ejercicios. De ahí la importancia del pensamiento etnomatemático para el análisis, acciones y procesos en las aulas generando espacios proactivos y asertivos en la enseñanza de esta disciplina.

Al respecto existen diversas posturas en el plano académico, investigativo y docente, que van desde ignorar estas necesidades, hasta considerar la importancia de atender a la diversidad cultural de los alumnos. Así también existe la mecánica de atención de procesos homogeneizadores, que, a estas alturas, pleno siglo XXI, podemos constatar el poco o nulo éxito. Homogeneizar los procesos, evadir la responsabilidad de acceder bajo el respeto a la diversidad, en este caso cultural, no es una forma exitosa del proceso enseñanza-aprendizaje; pero es común en las actividades cotidianas de la educación universitaria en países con problemas de desarrollo.

Citando a Knijnik (1998) evitar caer en la enseñanza de las matemáticas en papel, sino más bien, acompañar a estudiante para comprender la aplicación de esta disciplina en la vida cotidiana, es lo necesario para lograr un proceso educativo exitoso.

II. Métodos

La metodología utilizada en este trabajo se planteó de tipo descriptivo, no experimental, transversal y de campo. Los datos se obtuvieron a través de un cuestionario aplicado a un grupo 100 estudiantes universitarios de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Chiapas, UNACH, de los cuales el 20% son jóvenes indígenas de las etnias 105zeltal y tsotsil que cursan o han cursado la cátedra de matemáticas durante su formación profesional.

El instrumento fue un cuestionario, escala Likert, de percepción acerca de los factores pedagógicos, psicológicos, antropológicos y sociológicos que pueden

incidir en la comprensión del área. Se aplicó mediante un muestreo aleatorio estratificado.

III. Resultados

Datos Generales. Los jóvenes indígenas que participaron en la encuesta a través de escala de medición de factores incidentes en el proceso enseñanza-aprendizaje de la matemática y estadística en estudiantes universitarios, son estudiantes de la Licenciatura en Economía, cuya edad promedio es de 19 años.

En cuanto al lugar de procedencia, 60% son jóvenes de San Cristóbal de Las Casas, 20% de Tenejapa y 20% de Zinacantán, Chiapas. El 100% de ellos viven actualmente en San Cristóbal por ser el lugar donde se ubica la licenciatura que eligieron para realizar sus estudios universitarios.

La lengua materna indígena (variantes mayenses: 106zeltal, tsotsil, chol y zoque) es una variable que sostiene en un porcentaje representativo del total de estudiantes de la Facultad de Ciencias Sociales, 35%. En este estudio se analiza al 20% del total de entrevistados (muestra aleatoria de 100 estudiantes de Economía de la Facultad) cuyas lenguas maternas son el tsotsil y 106zeltal.

Percepción de la matemática como asignatura.

La matemática es percibida como una asignatura *bastante agradable* (70%), no obstante, el porcentaje restante solo la perciben como *algo agradable*. En cuanto al grado de complejidad, se muestran quienes la consideran compleja (70%) y quienes la perciben como simple o sencilla (30%).

En cuanto a lo atractiva que les parece la asignatura, 60% la consideran muy atractiva, mientras que 40% solo algo atractiva. No obstante, respecto a la percepción de utilidad de la asignatura de matemática, 90% la considera de gran utilidad y un 10% la considera algo útil.

Es común que las matemáticas y la estadística sean consideradas asignaturas con cierto grado de tensión. Al respecto, los resultados arrojan que se percibe como tensa en un 70% y 30% la perciben como relajada, resultados que están relacionados con el grado de dificultad que ven en esta. Resultados mismos en

lo que se refiere a la claridad de los contenidos temáticos de estas asignaturas, 30% la perciben como muy claros; mientras que el 70% restante los perciben como bastante confusos.

Percepción de universitarios respecto a su aprendizaje de las matemáticas y estadística en nivel básico y medio superior.

Nivel básico. En cuanto a su nivel de aprendizaje, algo, suficiente o mucho, el porcentaje mayoritario considera que aprendió “algo” (60%), seguido de “aprendí mucho” (15%) y el porcentaje restante, significativo, perciben haber aprendido “lo suficiente” (25%).

Con relación a los contenidos temáticos en nivel primaria son algo confusos (50%), bastante claros (30%), algo claros (20%).

Nivel medio superior. Los contenidos en el área de las matemáticas a nivel medio superior son percibidos como bastante claros en un 60%; algo claros en 24% y 16% bastante confusos. Lo anterior los lleva a considerar que aprendieron algo (54%), mucho (40%), lo suficiente (6%).

Percepción de la matemática y estadística, docentes y comprensión del idioma en que reciben la asignatura en la Universidad.

A nivel universitario, los jóvenes perciben una muy clara transferencia de información por parte de sus docentes (70%) y el porcentaje restante consideran que son algo claros sus procesos (30%). Respecto al aprendizaje, perciben un buen aprendizaje (60%), o aprendizaje regular (40%).

En cuanto a la comprensión del idioma en que reciben las clases de estas asignaturas, español, 20% comprende siempre la clase, 38% casi siempre y 42% pocas veces comprende el idioma.

IV. Discusión y conclusiones

Dentro de la enseñanza de las matemáticas, es vigente la necesidad de realizar estudios que nos permitan un abordaje horizontal de las necesidades de los estudiantes. Dentro de estas necesidades están la solvencia de las barreras idiomáticas, que si bien en la parte operativa de esta disciplina, el

lenguaje numérico se vuelve común, no lo es en el momento de las explicaciones metodológicas, resolución de problemas reales y la enseñanza de la comprensión lógica de la disciplina matemática.

La diversidad cultural forma parte de la esencia de las sociedades actuales, definen su identidad y aproximan las formas de manejar la diversidad contenida en un territorio determinado. Esta diversidad en escenarios sociales, que hoy día es más notoria por la globalización, es cada vez menos posible pensar que pueda eliminarse a través de procesos homogeneizantes, al contrario, la identidad colectiva es heterogénea y permanecerá así en adelante.

Algunos autores como Walsh (2010) la interculturalidad significa “entre culturas”, entendida como un intercambio en condiciones de equidad. Es precisamente desde su significado, que la interculturalidad se vuelve compleja, más aún cuando hablamos de la educación y de los procesos en el aula. Las condiciones en que se realizan las acciones educativas cambian de un grupo a otro, de un individuo a otro, debido principalmente los factores socioculturales, lo que convierte a este reto en un complejo trabajo, que pudiera incluso parecer ilusorio.

La enseñanza-aprendizaje exitosa en matemáticas y las disciplinas que derivan de ella, continúa siendo un desafío independientemente del nivel académico. Es necesario realizar estudios en que pueda reflejarse la relación de esta situación con variables como grupo étnico, edad, sexo, entre otras variables socioculturales.

En el presente estudio, se analizaron las percepciones de estudiantes entrevistados cuya lengua materna es distinta al español, que es el idioma en que reciben sus clases en el sistema formal educativo. Con respecto a la comprensión del idioma en que reciben las clases de estas asignaturas, español, 20% comprende siempre la clase, 38% casi siempre y 42% pocas veces comprende el idioma.

A nivel mundial, la realidad está expresa en escenarios con amplia diversidad cultural, estamos hoy presentes en una globalización total, por ello, es frecuente encontrar en los espacios educativos alumnos procedentes de diversas culturas, situación endógena o exógena, y entonces, la educación se convierte en procesos dentro de espacios multiculturales. Esto nos ha llevado,

tanto a docentes, como a investigadores y autoridades, a crear estrategias pedagógicas, psicológicas, que faciliten a la enseñanza-aprendizaje de las distintas disciplinas del conocimiento humano.

Por lo tanto y tomando en cuenta lo expuesto por la UNESCO (2007), se trabaja sobre el derecho a la educación como bien público, no solo como un servicio y este derecho de bien común, dicta que nadie debe ser excluido por su cultura, lenguaje, rasgos físicos, identidad, estatus migratorio, religión.

La presencia curricular de las matemáticas está en todos los sistemas educativos formales, no obstante, en su proceso de enseñanza-aprendizaje está claro que existen una serie de factores que impiden el logro exitoso de este proceso. Dentro de estos factores podemos encontrar a la formación docente, herramientas didácticas, autonomía de trabajo, clima escolar, propuesta educativa; pero también factores de orden cultural, familiar, emocional de los estudiantes y docentes.

Al respecto, en este estudio, los resultados arrojan que se percibe a estas disciplinas como tensas en un 70% y 30% las perciben como relajadas, resultados que están relacionados con el grado de dificultad que perciben y con la claridad de los contenidos temáticos de estas asignaturas.

En general, existe una enorme lista de factores determinantes; y se torna difícil explicar en términos sencillos las diferencias en los niveles observados en pruebas como PISA (OECD, 2016); no obstante, como se menciona anteriormente, los factores emocionales son también un factor de importancia y en los últimos tiempos se ha tomado interés en explorar esta condición desde la investigación. Al respecto Pekrun (2014) considera que el aula es un lugar de emociones, donde los estudiantes experimentan diversos estados como entusiasmo, admiración, empatía, envidia hacia los pares, aburrimiento, persistencia, apatía, tristeza, enojo, alegría, confusión.

Por otra parte, Mass y Schlöglmann (200), Mapolelo y Akinsola (2015), consideran, además, la presencia de creencias con relación a las matemáticas, en los docentes que tienen impacto importante al momento de impartir la asignatura. De esta manera, las percepciones del docente respecto a las matemáticas y a la forma en que el estudiante recibirá y procesará la información, tendrán efectos en la didáctica del docente, en el ambiente y en el

lenguaje como elementos fundamentales en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

A manera de conclusión general podemos afirmar que, abordar estudios que nos faciliten encontrar explicaciones del por qué se dificultan los procesos de enseñanza-aprendizaje de las matemáticas en todos los niveles de educación formal, nos permite encontrar oportunidades de mejora.

En este sentido, y apoyados en estudios previos como los realizados por Camarena Gallardo (2009), Farías y Pérez (2010), podemos afirmar que los problemas que enfrentan los estudiantes no se relacionan con el agrado por la asignatura o rechazo a la misma; sino mas bien, a la necesidad de estrategias pedagógicas que permitan apartarse del sentido acumulativo del conocimiento y optar por el sentido racional y lógico. Los vacíos en la comprensión de las matemáticas pasan de un nivel educativo a otro, y pueden llegar a ser insuperables en la educación universitaria, motivo de nuestro interés de estudio, donde la formación de futuros profesionistas se ve disminuida.

Se requiere entonces de perspectivas de investigación educativa y modelos de intervención basados en el enfoque sociocultural, e incluso el biopsicosocial, que articulen el conocimiento del contexto en el que se desarrollan los procesos educativos en todos los niveles educativos. Pero que también, aporten a los individuos mecanismos para la obtención de habilidades y destrezas para su propia construcción educativa, en el caso de las universidades su auto construcción profesional.

Referencias

- Bollnow, O. (2001). Introducción a la filosofía del conocimiento. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Camarena Gallardo, P. (2009). "La Matemática en el contexto de las ciencias". Innovación Educativa. Vol. 9, Núm. 46, pág. 15 – 25.
- Courant, R. Y Robbins, H. (1976). ¿Qué es la matemática? Madrid: Aguilar.
- Dou, A. (1970). Fundamentos de la matemática. Barcelona: Editorial Labor S.A. – Nueva Colección Labor.
- Durkheim, E. (1979). Educación y sociología. Bogotá: Editorial Linotipo.

- Farias, D.; Perez, J. (2010). Motivación en la enseñanza de las Matemáticas y la administración Motivación en la Enseñanza de las Matemáticas y la Administración. *Formación Universitaria*, Vol. 3 (6), 33-40.
- Gadamer, H.-G. (1984). Verdad y método I. Salamanca: Editorial Sígueme.
- Grafe, Julio. (1990). Matemáticas para Economistas. Madrid. Ed McGraw Hill.
- Knijnik, G. (2007). Diversidad cultural, matemáticas y exclusión: oralidad y escrita en la educación matemática campesina del sur de Brasil. In J. Jiménez, J. Díez-Palomar & M. Civil (Eds.), Educación Matemática y Exclusión. Barcelona: Graó.
- Maass, J. and Schölglmann, W. (2009). *Beliefs and Attitudes in Mathematics Education*. New Research Results. Sense Publishers, Rotterdam.
- Mapolelo, D. and Akinsola, M. (2015). Preparation of Mathematics Teachers: Lessons from Review of Literature on Teachers' Knowledge, Beliefs, and Teacher Education. *American Journal of Educational Research*, 3(4), pp. 505-513. DOI: 10.12691/education-3-4-18.
- OECD (2016). PISA 2015 Results in Focus, en <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus.pdf>
- Pekrun, Reinhard (2014). Emotions and learning. [Educational practices series-24]. Ginebra: *The international Bureau of Education-UNESCO*, en el sitio http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Educational_Practices/EdPractices_24eng.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (Marzo de 2007). *Educación de Calidad para Todos. Un asunto de Derechos Humanos*. Recuperado el 25 de noviembre de 2013, de <http://www.unesco.org.uy/educacion/fileadmin/templates/educacion/archivos/EducaciondeCalidadparaTodos.pdf>
- Rivera Franco, J. E. & Alzate Ortiz, F. A. (2012). La gerencia de proyectos como posibilidad de creación y transformación para el caso del especialista en gerencia educativa. *Revista de Investigaciones UCM*, 115 – 126.

- Taborda, J. Y Buriticá, O. (2007). "El cientifismo como enfoque curricular contemporáneo". *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, No. 1, Vol. 3, pp. 103-122. Manizales: Universidad de Caldas
- Walsh, Catherine (2010): "Interculturalidad crítica y educación intercultural". En: Jorge Viaña, Catherine Walsh y Luis Tapia, *Construyendo interculturalidad crítica*, pp.75-96. La Paz: Convenio Andrés Bello.
- Zuluaga, O., Echeverri, A., Martínez, A., Quiceno, H., Sáenz, J. Y Álvarez, A. (2003). *Pedagogía y epistemología*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

8.

**TRANSFORMACIÓN DE ESTUDIANTES DURANTE EL
PROCESO DE PRÁCTICA DE RESPONSABILIDAD
SOCIAL Y VOLUNTARIADO UN EJERCICIO DESDE LA
SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS.**

***TRANSFORMATION OF STUDENTS DURING THE PROCESS OF
PRACTICE OF SOCIAL RESPONSIBILITY AND VOLUNTEERING AN
EXERCISE FROM THE SYSTEMATIZATION OF EXPERIENCES.***

LEIDY KATHERINE SÁNCHEZ SALAMANCA²⁰

lsanchezsal@uniminuto.edu.co-

Psicóloga en formación

Corporación Universitaria Minuto de Dios/ Centro Regional Soacha

Municipio de Soacha en Colombia

3123675467

https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=000181158

²⁰ Leidy Katherine Sánchez Salamanca psicóloga en formación de la Corporación Universitaria Minuto de Dios Centro Regional Soacha, Colombia. Voluntaria durante el periodo 2019-1 en el programa Casa Xuecha en (Soacha Cundinamarca), mediante acompañamiento psico-social a niños, niñas y adolescentes, asistente en el congreso internacional de Voluntariado en el año 2019 y en el I congreso latinoamericano de Psicología social (online). Participante de trabajos de campo a partir de la práctica profesional, de responsabilidad social y seminarios. Integrante por año y medio del semillero de investigación social Kay Pacha, coautora de la sistematización de experiencias “Programa Casa Xuecha transformación en movimiento”; ponente en eventos como: IV congreso nacional de psicología jurídica desarrollos de la psicología para la humanización de la justicia (online) y primer congreso internacional de victimología, V encuentro regional de investigación y el VIII Congreso Internacional Reliec 2021 Educación, Lenguaje, Cultura y Diversidad.

ILDEFONSO ARIAS PERALES

iariaspe@uniminuto.edu.co-

Magister en Comunicación, Desarrollo y Cambio Social

Corporación Universitaria Minuto de Dios / Centro Regional Soacha.

Municipio de Soacha en Colombia

3172504596

<http://scienti.colciencias.gov.co:8081/cvlac/visualizador/generarCurriculo>

Cv.do?cod_rh=0001469351

RESUMEN

El presente documento quiere evidenciar los avances de una sistematización de experiencias llevada a cabo durante el año 2019 en el programa Casa Xuecha ubicado en el barrio Prado Vegas en Soacha Cundinamarca, esta investigación se adelanta desde la metodología propuesta por Oscar Jara. La investigación pretende conocer y evidenciar los procesos de transformación vividos por los estudiantes de diferentes programas académicos, pertenecientes a la Corporación Universitaria Minuto de Dios CRS, a partir de la asignatura de Práctica de Responsabilidad Social (PRS) y el ejercicio de voluntariado. Este proyecto de sistematización, se adelanta dentro del semillero de investigación Kay Pacha, donde a través de sus actividades formativas, los estudiantes que participan en el programa Casa Xuecha viven experiencias que permiten la sensibilización, concientización y transformación. Estos ejercicios fortalecen sus habilidades con respecto a su disciplina y formación como ser humano y profesional, ya que los aprendizajes adquiridos en la academia, pueden ser aplicados en la práctica con la comunidad. Finalmente pretende conocer cómo las experiencias vividas son significativas para los profesionales, las cuales adquieren un sentido para su vida y en su formación académica a través de acciones teórico-prácticas que fortalecen su proceso de aprendizaje, mediante la praxis y la reflexión en torno a la experiencia vivida, permitiendo la co-transformación de la comunidad y a su vez de los futuros profesionales.

RESUME

This document wants to show the progress of a systematization of experiences carried out during 2019 in the Casa Xuecha program located in the Prado Vegas neighborhood in Soacha Cundinamarca, this research is carried out from the methodology proposed by Oscar Jara. The research aims to understand and demonstrate the transformation processes experienced by students of different academic programs, belonging to the Minuto de Dios CRS University Corporation, from the subject of Social Responsibility Practice (PRS) and the exercise of volunteering. This systematization project is carried out within the Kay Pacha research hotbed, where through their training activities the students who participate in the Casa Xuecha program go through experiences that allow the sensitization, awareness and transformation of the students. These exercises strengthen their abilities with respect to their discipline and training both as a human and professional beings, since their learnings acquired in the academy can be applied in practice within the community. Finally, it aims to understand how the lives experiences are significant for professionals, who acquire a meaning for their life and in their academic training through theoretical-practical actions that strengthen their learning process, through praxis and reflection on the lived experience, allowing the co-transformation of the community and in turn of future professionals.

Palabras claves: Sistematización experiencias, aprendizaje, trabajo comunitario, transformación, sensibilización, concientización, psicología social.

Keywords: Systematization of experiences, learning, Community work, transformation, sensitization, awareness, social psychology.

INTRODUCCIÓN

La Práctica de Responsabilidad Social (PRS) es una asignatura transversal de proyección social, cursada por todos los estudiantes que hacen

parte de los programas profesionales y tecnológicos que se ofrecen en la Universidad Minuto de Dios. La PRS tiene como fin que sus estudiantes se enfrenten con diversas comunidades ante la posibilidad de construir desde su quehacer profesional acciones de nivel transformador, permitiendo generar un impacto positivo. De esta manera las acciones que se llevan a cabo por parte de los estudiantes permite que, a través de la experiencia; mediante los procesos colectivos, de aprendizaje y sensibilización se posibilite su transformación en lo humano como en lo profesional. Por otro lado, el ejercicio de Voluntariado en Uniminuto, permite llevar a cabo acciones de carácter social, innovador y transformador como una forma de asumir el compromiso social ejerciendo de alguna manera la filantropía y el altruismo.

El presente proyecto de investigación pretende mediante un enfoque cualitativo y haciendo uso de la entrevista semiestructurada, mostrar un primer avance sobre la sistematización de experiencias propuesta por Oscar Jara, encaminada a reconstruir las vivencias de los estudiantes en la PRS y Voluntariado de Uniminuto Centro Regional Soacha, en el marco del Programa Casa Xuecha en el barrio Prado Vegas del municipio. Escenario donde los estudiantes realizan su práctica y voluntariado, con niños, niñas, adolescentes, madres cabeza de hogar y adulto mayor.

El ejercicio de sistematización se adelanta desde el semillero de investigación social Kay Pacha, anclado al Centro de Educación para el Desarrollo el CED de Uniminuto sede Soacha. La sistematización de experiencias pretende conocer, analizar y comprender las experiencias vividas por los estudiantes al realizar el acompañamiento a ésta población en condiciones de vulnerabilidad económica, social y educativa. Identificar y entender por qué estas experiencias reflejan cierto nivel de sensibilización, concientización. Y finalmente, qué transformaciones manifiestan los estudiantes que viven el proceso

La población objeto de esta investigación son ocho (8) participantes, cinco (5) estudiantes de diferentes programas académicos que han participado del acompañamiento en calidad de practicantes de responsabilidad social o voluntarios, la docente líder del ejercicio de voluntariado y PRS y la líder social del programa Casa Xuecha. Lo que esta sistematización ha permitido es evidenciar el grado de transformación presente en las relaciones interactivas a

nivel académico, profesional, personal y social-comunitario. De ahí que las metodologías de acompañamiento susciten un diálogo entre saberes académicos y comunitarios, abriendo nuevas oportunidades de aprendizaje y fortaleciendo el desarrollo de profesionales y personas que se preparan para co-existir en sociedad.

JUSTIFICACIÓN

El proyecto de investigación tiene como objetivo mostrar los avances significativos que ha tenido la sistematización de experiencias, que tiene como fin reconstruir la experiencia de estudiantes que participaron en el programa Casa Xuecha en el barrio Prado Vegas ubicado Soacha Cundinamarca, a partir de su ejercicio de Práctica de responsabilidad social y voluntariado durante el año 2019. Dicha práctica se realiza en el marco del convenio entre la Corporación Universitaria Minuto de Dios CRS, con la alianza del programa Casa Xuecha y del ejercicio que se adelanta en el semillero Kay pacha, con una intención socio-educativa, que permite formar estudiantes en el campo académico e investigativo, aplicando las herramientas y aprendizajes al servicio de la comunidad. A este proceso también se suma el ejercicio de Voluntariado que a través de sus prácticas permite el fortalecimiento interdisciplinar de conocimientos en pro del desarrollo social.

La sistematización permite evidenciar las transformaciones que se producen mediante las experiencias que desde una realidad desconocida les permite afrontar a los estudiantes, desde su desarrollo como profesionales en formación una labor social desde una mirada diferente; es decir, desde lo humanitario-social anclado a lo profesional, al tiempo que trabajan desde un proceso de transformación recíproca por los niños, niñas, adolescentes. Este proceso trae beneficios a la comunidad académica que participa en el programa fortaleciendo el proceso integral y formativo de los practicantes y voluntarios que hacen parte de las acciones que adelanta el programa Casa Xuecha, ya que se trabaja de manera recíproca desde los saberes prácticos de la comunidad y aprendizajes académicos de los estudiantes en formación desde su quehacer profesional. La experiencia permitió que los jóvenes pertenecientes a los diferentes programas académicos, fortalecieran sus aprendizajes teórico-prácticos y sumaran a su construcción como ser humano integral, mediante los procesos comunitarios para finalmente comprender como

esta experiencia sensibiliza y resulta siendo de carácter significativa y transformadora.

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

La Práctica de responsabilidad social y voluntariado hacen parte de la estrategia de acompañamiento del Centro de Educación para Desarrollo (CED). Aquí, se posibilita a los estudiantes y voluntarios enfrentarse, desde su quehacer profesional, a un contexto social específico, a través de acciones de acompañamiento en terreno que tanto para las comunidades como para ellos implica vivir experiencias que de alguna manera sensibilizan, concientizan y transforman sus realidades.

El acompañamiento en territorio permite a los estudiantes confrontar la realidad, comprenderla y reflexionar acerca del entorno social. En ocasiones los enfrenta a contextos distintos al de su entorno y pone de manifiesto problemáticas sociales como: la pobreza, las desigualdades, la desescolarización, la violencia intrafamiliar, las inequidades de género, distintos tipos de exclusión, entre otras, que demandan del estudiante capacidad crítica, reflexividad, herramientas disciplinares y habilidades sociales para gestionar su acompañamiento. Con el objetivo de que este sea lo más situado y comprometido posibles.

En tal sentido, la pregunta que orienta este ejercicio de sistematización de experiencias es: ¿Cuáles fueron las transformaciones que experimentaron los estudiantes de PRS y voluntariado en el ejercicio de acompañamiento realizado a niños, niñas, adolescentes, madres cabeza de hogar y adulto mayor en el marco del programa Casa Xuecha en Soacha Cundinamarca en el año 2019?

OBJETIVO GENERAL

Comprender cuáles fueron las experiencias que permitieron la transformación en los estudiantes que participaron en la Práctica de responsabilidad social y voluntariado en el programa Casa Xuecha en Soacha Cundinamarca durante el año 2019.

OBJETIVOS ESPECIFICOS

- Identificar cuáles fueron las experiencias vividas por parte de los estudiantes en el programa Casa Xuecha.

- Analizar como las experiencias vividas en el programa Casa Xuecha permitieron una transformación en los estudiantes.
- Explicar por qué la PRS y voluntariado tienen un componente significativo en el proceso de transformación como profesional y como ser humano.

MARCO TEÓRICO

Inicialmente se debe realizar un acercamiento a los ejercicios de práctica de responsabilidad social (PRS) y voluntariado, los cuales funcionan como estrategias de educación que permiten que los estudiantes de los diferentes programas académicos tengan la posibilidad de realizar un acercamiento desde el quehacer profesional y personal a contextos sociales que rodean a los estudiantes y que muchas veces resultan desconocidos. Estos ejercicios permiten que el estudiante a través de un acercamiento teórico-práctico participe en terreno junto con la comunidad a manera de acompañamiento, logrando que los estudiantes vivan nuevas experiencias las cuales enriquecen el proceso de formación de los estudiantes y voluntarios, mejorando habilidades sociales, permitiendo el desarrollo personal, profesional y social.

El proceso de voluntariado, como actividad dentro del proceso de formación netamente voluntaria y académica, desarrolla en los próximos profesionales según Vasileva (2021), “no solo las cualidades y competencias profesionales requeridas, sino que también se convierte en una etapa de su profesionalización, ayudándoles a encontrar su lugar de trabajo más rápidamente y desarrollando sus habilidades sociales y profesionales.”, es por ello, que este ejercicio de voluntariado llevado a cabo en las instituciones educativas, resulta de carácter significativo para los que allí participan, en calidad de estudiantes o docentes, sumando a su formación profesional, personal y a las comunidades o acciones que se encuentran en el proceso.

Por otro lado, la PRS, se considera una categoría, o en este caso una acción, que para Medina (2018), es “de vital trascendencia para la generación y establecimiento de la confianza en todos los niveles de cualquier colectividad.”, igualmente hace referencia a la responsabilidad

social universitaria como una “dimensión social de la universidad, la cual concluye que esta debe estar comprometida con las demandas sociales que le rodean, para que su práctica cotidiana esté en consonancia con el contexto en que se desarrolla” (pp. 786)

Ahora bien, estos dos ejercicios permiten vivir experiencias las cuales pretenden ser sistematizadas, por consiguiente, se debe tener previo acercamiento teórico sobre las temáticas a tratar en el proyecto de investigación, para esto, en un primer momento, se debe tener en cuenta que la sistematización de experiencias permite llevarse a cabo en distintas áreas del conocimiento. Actualmente resulta necesario sistematizar diferentes procesos, entre los cuales, se encuentra la posibilidad de que a través de acciones pedagógicas se pueda, sea útil y “valorada la necesidad de rescatar los aprendizajes de las experiencias prácticas que se adelantan en el campo de la acción cotidiana” (Jara, 2018). Por esta razón, sistematizar las experiencias vividas en el proceso de Casa Xuecha, resulta siendo de carácter pedagógico, educativo, social, comunitario y permite explicar cómo estos procesos pueden ser analizados, comprendidos y reflexionados.

La importancia de sistematizar experiencias radica en que según Jara (2018) “produce conocimientos y aprendizajes significativos que posibilitan apropiarse críticamente de las experiencias vividas (sus saberes y sentires), comprenderlas teóricamente y orientarlas hacia el futuro con una perspectiva transformadora.” (pp. 64). Teniendo en cuenta que, de este aporte, se puede comprender que toda experiencia tiene la oportunidad de permitir nuevos conocimientos y aprendizajes que resultan generando al mismo tiempo un proceso de transformación, a través de la reflexión que surge ante los procesos vividos.

Ahora bien, comprendiendo lo anterior y haciendo una reflexión acerca de los alcances de una sistematización, cabe aclarar que la diferencia entre sistematizar o categorizar información, datos, dentro de sistemas operativos, se diferencia de sistematizar experiencias, dado que, en términos de educación popular, los trabajos sociales, de campo, entre otros, según Jara (2011), es “obtener aprendizajes críticos de nuestras experiencias”, por tal motivo, estas son las características que diferencian el

término de sistematizar algo operativo y realizar un proceso de sistematización de experiencias.

En términos generales, Jara (2011), nos proporciona ciertas características particulares, teniendo en cuenta que, este tipo de prácticas permiten cambio y movimiento, son de igual manera procesos complejos que están relacionados con unas condiciones asociadas al contexto social, cultural, económico y político, una situación y acción ante fines determinados que se llevan a cabo con la población. Esto, por lo tanto, brinda la posibilidad de identificar los resultados esperados o inesperados mediante el proceso, también están presentes las percepciones, interpretaciones, intuiciones, emociones y finalmente la relación que existe entre los individuos que hacen parte de la experiencia vivida. Por esta razón, sistematizar una experiencia resulta enriquecedor, novedoso y de carácter investigativo para el proyecto.

La sistematización de experiencias resulta un proceso de investigación exigente, donde se requiere “buscar comprenderlas, extraer sus enseñanzas y comunicarlas. Buscamos apropiarnos críticamente de las experiencias vividas y damos cuenta de ellas, compartiendo con otras personas lo aprendido” (Jara, 2011), siendo esto precisamente la intención que tiene el trabajo de investigación, permitiendo que los demás conozcan la experiencia que vivieron los estudiantes y voluntarios mediante el trabajo realizado en el programa Casa Xuecha.

De igual manera cabe resaltar que, es importante entender que sistematizar una experiencia abarca muchos conceptos dentro de la misma. Para la (Oficina de la OIT para los países andinos, s.f), es una “herramienta fundamental para apoyar la acción de los grupos de promoción y educación popular que buscan el cambio social a partir de la práctica transformadora”. Es importante saber y como se menciona en el texto de (Oficina de la OIT para los países andinos, s.f) tener presente que:

Toda sistematización es en esencia un proceso de aprendizaje y construcción de conocimiento desde la práctica. No es un conocimiento académico, aunque eso no le quita valor. Es lo que se viene a llamar la práctica reflexiva, es decir, un nivel de conocimiento que toda persona y colectivo acumula y que da

sustento a sus decisiones y quehacer cotidiano. La sistematización busca en esencia, descubrir ese conocimiento, procesarlo colectivamente para extraer todas las lecciones y aportes posibles. Es en este sentido que la sistematización se concibe como un método central de las organizaciones que aprenden. (pp.6)

De esta manera, se entiende que sistematizar las experiencias vividas sirve según Jara (2011) para:

...comprender más profundamente nuestras experiencias y así poder mejorarlas. (Nos permite descubrir aciertos, errores, formas de superar obstáculos y dificultades o equivocaciones repetidas, de tal forma que los tomamos en cuenta para el futuro), Para intercambiar y compartir nuestros aprendizajes con otras experiencias similares. (Nos permite ir más allá de un intercambio anecdótico, haciéndolo mucho más cualitativo), Para contribuir a la reflexión teórica con conocimientos surgidos directamente de las experiencias. (Nos permite aportar un primer nivel de teorización que ayude a vincular la práctica con la teoría), Para incidir en políticas y planes a partir de aprendizajes concretos que provienen de experiencias reales. (Nos permite formular propuestas de mayor alcance basadas en lo que sucede en el terreno) (pp.5)

Una vez revisado desde conceptos teóricos, y basados especialmente en el autor Oscar Jara, se tiene previo conocimiento sobre las acciones y fines de investigación que tiene el presente proyecto; avance de una sistematización de experiencias, realizada con estudiantes de la PRS y voluntariado.

Ahora bien, no se puede hablar de sistematizar experiencias, sin realizar previo acercamiento teórico a lo que significa en sí misma "la experiencia", puesto que resulta importante abordar el tema en el presente documento de investigación, en el entendido de que es uno de los componentes más importantes para llevar a cabo un proceso de sistematización y por ende de transformación, debido a que, con base a ésta se reconstruye la misma, desde la participación de los estudiantes en la Práctica de responsabilidad social y el ejercicio de voluntariado, por lo tanto, y de acuerdo con Guzmán & Salcedo

(2015), en este apartado se hace referencias a la experiencia desde “las vivencias y los sentidos que reconocen la capacidad de los sujetos de reconstruir significados, ya sea a través de ponerlos en acción o de narrar su experiencia, es decir, que se colocan desde la dimensión subjetiva”.

La experiencia según Laurentis, citada en Scott (1992):

Es el proceso por el cual se construye la subjetividad para todos los seres sociales. A través de ese proceso uno se ubica o es ubicado en la realidad social y de ese modo percibe y comprende como subjetivas (referidas y originadas en uno mismo) esas relaciones materiales, económicas e interpersonales que de hecho son sociales y, en una perspectiva más amplia, históricas. (pp.53).

Por esta razón, es entendida la experiencia como un proceso que permite construir desde un pensamiento y sentimiento propio lo que significa lo vivido, permitiendo esto que existan las transformaciones individuales, y colectivas. Según, Expósito & González (2017):

En general, cualquier experiencia que haya significado llevar a cabo un proceso y que haya sido importante para quienes la ejecutan, es sistematizable. Muchas veces experiencias que no parecen a simple vista demasiado relevantes u originales están cargadas de una gran potencialidad creativa (pp.2)

Como se ha venido mencionando el proceso de experiencia conlleva a una transformación significativa, por tanto y según Gonzales (2019):

Las emociones vinculadas con las experiencias personales van siendo transformadas dentro de sentidos colectivos, que son políticos, de “lucha”. Desde un punto de vista analítico, estos movimientos muestran el valor que las emociones tienen para la configuración y el mantenimiento de la actuación activista, para la creación de valoraciones comunes y la construcción de un horizonte político común. (pp.288)

Durante el proceso vivido, la experiencia según Melero & Fleitas (2015), quienes citan a Caraballo (2003) debido a que coinciden con que, el proceso que se vive, mediante la experiencia conjunta, es este caso estudiantes y comunidad hay un aprendizaje que en términos teóricos e investigativos dentro

del proceso, se puede denominar aprendizaje colectivo, debido a que el investigador y el grupo de investigación, es este caso la población con la que se trabaja, rompe con esa distancia, lo que permite el trabajo en conjunto. (pp. 206)

Este tipo de experiencias que viven los actores del proceso, es decir, los estudiantes junto con la comunidad, se convierte en la prueba que evidencia la necesidad de enfrentar a los aprendices a diferentes escenarios de campo durante todo su proceso formativo y no solo al final. Estas experiencias se pueden comprender mejor desde “el dialogo permanente entre diversos saberes, experiencias y prácticas (Melero & Fleitas, 2015). El proceso para sistematizar las experiencias, tiene acciones desde la educación popular de Freire y la investigación, acción participativa, sin embargo, esto sigue en un proceso de exploración que se ira definiendo conforme avance la sistematización de experiencias. El dialogo entre estudiantes practicantes y voluntarios acerca de las experiencias vividas en el programa Casa Xuecha resultan importantes y enriquecedoras para comunicar y generar un proceso divulgativo entre estudiantes, socializando los beneficios y aportes significativos de participar como profesionales en formación en estos ejercicios.

Cabe aclarar que la IAP, para (Basagoiti & Bru, 2002) citado por Melero & Fleitas (2015) se convierte en:

...una corriente metodológica que surge bajo el compromiso y responsabilidad de intervenir de una forma integral en el territorio donde se actúe, propiciando un modelo de dinamización territorial que proporciona el marco adecuado para que la población aborde en su territorio un proceso de reflexión y construcción de conocimiento desde la conciencia colectiva, posibilitando la autopromoción y mejora de la calidad de vida local (pp. 206)

Esto lo que permite observar, es que la PRS y el voluntariado desde la IAP, poder llegar al grupo de investigación y los investigadores trabajando de manera colectiva, ejerciendo actividades colaborativas y adquiriendo conocimientos desde los saberes de la comunidad, como herramienta principal para asociar las formaciones académicas y las soluciones que la misma población ejerce sobre las problemáticas, de esta manera los profesionales tienen la capacidad de desarrollar y llevar a la praxis desde un proceso

reflexivo, lo aprendido en la academia permitiendo la recolección de información, análisis y reflexión para la toma de decisiones orientadoras para la ayuda e innovación social. Por lo tanto, Diez, (2013); Rodríguez Villasante, Montañez & Martí, (2002) citados por Melero & Fleitas (2015) mencionan que:

La investigación acción participativa no ofrece un listado de soluciones, sino que propicia situaciones de interacción activa, diálogo y negociación entre las personas implicadas, que tras procesos reflexivos dan soluciones a sus problemas, a partir de propuestas, que se ajustan a la realidad, en la medida en que han sido participadas a partir de las confianzas mutuas generadas en el proceso (pp. 207)

De esta manera, es que resulta posible llevar a cabo un proceso de investigación, junto con la comunidad y sus propias experiencias, como bien lo mencionan las autoras, un ejercicio desde IAP, logra que desde un proceso reflexivo, la experiencia y el dialogo, según (Wilson, Ho & Walsh, 2007), citados por Melero & Fleitas (2015), permite “la conexión entre la reflexión y la acción como proceso continuo donde los participantes aprenden de sus propias experiencias, lo que les permite tomar la propiedad del cambio”, es decir, estas experiencias es lo que más adelante permite identificar y definir los procesos de transformación que existen en los estudiantes y a su vez en la comunidad.

La experiencia que viven los estudiantes permite combinar sus saberes adquiridos en la academia, es decir, todo conocimiento teórico llevado a la práctica genera un proceso de aprendizaje efectivo, que como consecuencia positiva permite que los profesionales en formación se enfrenten a diversas realidades y a su vez brinden un aporte social-comunitario a la población y está a ellos. De igual manera, Melero & Fleitas (2015), hacen referencia que la teoría y la práctica generan cierto empoderamiento en las personas, en este caso de en los estudiantes, por lo tanto:

...Se convierten en protagonistas de los cambios que se realizan en su entorno. En este sentido, es interesante resaltar el papel de las universidades, contribuyendo a apoyar estos procesos, impulsando el intercambio docente, metodológico y de buenas prácticas. Y donde el potencial humano y de conocimientos que poseen, trasciende los muros universitarios para servir de

acompañamiento en la transformación de las comunidades y territorios locales. (pp. 223)

Por lo anterior, se entiende y argumentan las autoras, que enfrentar a los estudiantes a estas prácticas sociales-comunitarias posiblemente desde la educación popular y la IAP, motiva a los estudiantes para que de manera voluntarias sigan asistiendo y formándose como profesionales desde actividades sociales e innovadoras, ya que, les permite “extrapolar experiencias y asimilar otras nuevas, facilitando la creación de redes y el conocimiento de lecciones aprendidas que permitan construir un pensamiento crítico con las distintas realidades con las que se comparte” (Melero & Fleitas, 2015).

En términos de educación popular y solo a modo de acercamiento general, según Zaylín (2008):

La educación popular aboga por la confluencia entre los espacios simbólicos, la vivencia, la experiencia, los aprendizajes de la cotidianidad, de las potencialidades de cada sujeto participante desde los diferentes compromisos que asume en la sociedad. Una concepción de la educación que acepta y legitima la diferencia, la transformación del ser humano, su papel en la construcción y en la crítica permanente de la realidad social y cultural más inmediata en la que se inscribe. La educación popular debe ser entendida como un proceso sistemático de participación y formación mediante la instrumentación de prácticas populares y culturales tanto en los ámbitos públicos como privados. (pp. 34)

En este orden el aprendizaje actual desde el pensamiento de Freire, “debe partir de potenciar la participación popular desde el proceso de educación mediante la construcción de alternativas que respondan a la complejidad del proceso educativo y se articulen con la necesaria actualización en dependencia de contradicciones y exigencias sociales” (Zaylín, 2008). Es decir, que las actividades realizadas en el programa Casa Xuecha, se acercan también, hacia la práctica de la educación popular propuesta por el pedagogo y filósofo Paulo Freire, debido a que las acciones por parte de los estudiantes tienen la intención de que a través de acciones pedagógicas se potencialice el desarrollo del otro y con el otro, a través de la comunicación, el dialogo y

permitiendo que estas experiencias adquieran un sentido de concientización de los estudiantes en formación y de la comunidad.

Retomando el significado de la experiencia, cabe resaltar el aporte de Contreras (2013), quien sostiene que la experiencia es importante no solo dentro del proceso formativo de los estudiantes, sino, como estas acciones, permiten abordar la importancia de la experiencia dentro del proceso de formación de los docentes, es decir, que en este proceso formativo, todos los participantes adquieren una experiencias significativa, incluso para los docentes, ya que les permite guiar de manera correcta a sus estudiantes. Sin embargo, el autor sostiene que:

Es necesario alejarse de la imagen de la experiencia como simple acumulación de saberes prácticos. El saber de la experiencia remite a un modo, siempre en movimiento, de preguntarse por el sentido de lo vivido y de lo que significa y supone la relación educativa, siempre atravesada por la cuestión de la alteridad. No es tanto un saber que se transmite, sino que es necesario ayudar a elaborar y a contar con él como bagaje y disposición fundamental en la tarea educativa. (pp. 125)

En estos términos, se podría decir que la experiencia debe aportar en sí misma un significado, es decir, los estudiantes de practica de responsabilidad social y voluntariado le asignan un sentido a su trayectoria por el programa Casa Xuecha y como esta experiencia antes, durante y después de ser vivida, permite construir sobre ella un sentido para la vida del individuo como persona y como profesional. Respecto a esto, Manrique et al. (2010), menciona lo siguiente:

La experiencia acumulada nos permite asegurar que se trata de una de las actividades que mejor desarrollan las competencias profesionales planteadas y que más suelen motivar al alumnado, precisamente por su fuerte y estrecha conexión con la realidad profesional y por el elevado grado de aprendizaje que supone. Una de las cuestiones claves para lograr mayores niveles de aprendizaje es garantizar el éxito del proyecto mediante un proyecto de evaluación continua y formativa. (pp.43)

La afirmación anterior, resulta pertinente para el propósito que tiene la investigación, debido a que permite realizar un acercamiento a utilidad de la experiencia para los estudiantes, debido a que este proceso vivido por los practicantes y voluntarios, mejora el proceso de aprendizaje y, por lo tanto, ayuda con el desarrollo de nuevas competencias y habilidades como profesionales y seres humanos. De hecho, Freire como se citó en Manrique et al. (2010), decía que:

...los enfoques de enseñanza unidireccional, basados en el dictado de apuntes y su fiel devolución posterior el día del examen. Freire denominaba a este modelo de enseñanza “Bancario”. Estos mismos autores insisten en que este tipo de clases magistrales no son adecuadas para el aprendizaje por competencias, ya que no permiten aplicarlas en un posterior desarrollo profesional; por lo que debería cambiarse la metodología docente (pp. 41)

Es por esta razón que los dos ejercicios (PRS & voluntariado), resultan de carácter importante en el proceso de aprendizaje y formación de los profesionales, pues si bien el conocimiento teórico es necesario, aplicarlo y entenderlo desde un proceso vivido, experimentado y finalmente reflexionado, es lo que genera el aprendizaje y conocimiento, formando profesionales íntegros y preparados desde una experiencia previa para el mundo laboral.

Ahora bien, otro aspecto importante a resaltar dentro de la experiencia, es el beneficio que trae en el mejoramiento y desarrollo de habilidades sociales en los estudiantes, mejorando la confianza en sí mismo, la comunicación, el trabajo en equipo, el lenguaje corporal, etc., las cuales son importantes para la relación, convivencia y comunicación con las personas, de hecho, según Acevedo, Londoño & Restrepo (2017), quien cita a Baquero y Rendón (2011), en términos del desarrollo del ser humano es considerado “un ser social por excelencia, que convive y requiere de los otros para su desarrollo”, por esta razón y característica en particular; subsistir, interactuar y ser capaces de construir formas de relación con los demás, las habilidades sociales, son el medio que permite ampliar, mejorar y convivir con el otro, de hecho los autores proponen según los resultados de su investigación, que estas habilidades que se desarrollan y son importantes en la formación profesional son:

La empatía que es la capacidad que las personas tienen para ponerse en el lugar de las otras personas; la solución a conflictos y problemas que es la capacidad que tenemos las personas para dar soluciones a los conflictos que se nos presentan en la vida; las relaciones interpersonales que es una capacidad para interactuar con los otros para aceptarlos a ellos conocerlos y día a día pues entender que no somos las únicas personas pues en este mundo y que debemos de trabajar en grupo para un bien común, también está la relación personal lo que significa conocerse es un aspecto muy importante que le permite a toda persona reconocerse a sí mismo como un ser con muchas capacidades y habilidades que puede aportar mucho según el contexto en el que se desenvuelva” (pp. 168)

El siguiente aspecto a tratar en el tema de la transformación, que, si bien es algo profundo, en este apartado se lleva a cabo en términos generales, con el fin de comprender, como estas acciones llevadas a cabo desde la práctica de responsabilidad social y el voluntariado generan experiencias transformadoras. Es de aclarar que, la transformación es otra forma de evolucionar, de enfrentarse a nuevos contextos, aprender, analizar, reflexionar y vivir. “El desarrollo profesional es un proceso complejo que demanda para su estudio determinados factores, debido a la capacidad del sujeto de transformar en experiencia significativa y acontecimientos cotidianos, generalmente desde un proyecto personal y colectivo” (Ronquillo et al., 2019). Como bien menciona el autor, un proceso de transformación puede darse como es el caso de la experiencia en el programa Casa Xuecha desde acciones y proyectos colectivos, que en este caso donde se involucra a la comunidad educativa (docentes y estudiante) y la población con quienes se trabaja, llevando finalmente a los participantes a realizar un proceso de transformación colectiva y significativa.

Existen metodologías como el trabajo desde la participación social, donde los integrantes de las comunidades, son actores activos, en estos términos, los estudiantes como la comunidad, tienen la capacidad para desde sus saberes comunitarios y académicos ser generadores y participantes de los procesos formativos y transformadores. En este orden de ideas, la comunidad,

sus necesidades y planteamiento de sus propias soluciones; necesitan de procesos académicos que fortalezcan desde el conocimiento teórico práctico estas soluciones y las direccionen desde los saberes académicos, por lo que en este sentido, los estudiantes, en este caso los voluntarios y practicantes de la PRS, juegan un papel importante, permitiendo co-transformación con la comunidad mientras esta enseña y transmite información, y a su vez esta se analiza y reflexiona desde los conocimientos adquiridos en la academia por parte de los profesionales.

Este proceso, en términos de transformación (cambios), según Melero & Fleitas (2015), quien cita a (Alberich & Espadas; Palou, Rodríguez & Vila, 2011), suceden en el entorno comunitario y en este caso académico, ya que “los procesos que fomentan la participación a nivel comunitario, posibilitan que los habitantes de un lugar se conviertan en sujetos sociales, que asumen un compromiso y responsabilidad por mejorar y transformar el medio en el que viven”, es decir, el trabajo en conjunto entre comunidad y estudiantes, ya es en sí mismo un proceso de transformación significativa. En este orden de ideas, se rescata la idea de Ronquillo et al., (2019), quien afirma que el proceso de transformación “se trata de educar la personalidad de profesionales altamente humanos, sensibilizados con su realidad social, lo que los compromete con su transformación creadora sobre la base de una concepción científica del mundo en que viven.

Es por lo tanto importante y necesario el proceso de transformación vivido por los y las estudiantes para evolucionar como profesionales, ya que conocer sobre las comunidades y entender desde su experiencia las realidades del contexto, les asigna un valor agregado en su proceso formativo. De hecho, Zanotto & Gaeta (2018) citan a (Fontaines-Ruiz y Urdaneta, 2009), quienes afirman que la formación es considerada un constructo pluridimensional que en términos de transformaciones humanas y colectivas incluyen 5 dimensiones, las cuales son:

- 1) la psico-afectiva, que implica la comprensión y contacto de la persona consigo misma y con los demás, para un desarrollo personal y social; 2) la epistemológica, cuyo interés es el estudio de las concepciones individuales en la conformación de imaginarios respecto al qué y cómo se construye el conocimiento

científico; 3) la educacional, donde se asume el carácter educativo de la acción formadora para un crecimiento continuo de la persona, a fin de dar respuesta a las demandas del contexto; 4) la teleológica, que reconoce a la formación como acto intencionado, con un carácter dinámico y sinérgico de transformación; 5) la socio-histórico-cultural, que establece el carácter contextual de la acción formadora. (pp. 167)

En este orden, el abordaje teórico expuesto anteriormente y que es influyente en el proceso de transformación, requiere de igual manera orientar a los estudiantes, es decir, formarlos, educarlos y orientarlos desde tutorías y clases académicas o muchas veces extra académicas acerca de cómo generar procesos de formación en la comunidad y que está a su vez sea transformadora. Es, por lo tanto, el proceso formativo del estudiante una metodología que a su vez demanda de un plan de estructuración paralelo a “la realidad de los/las estudiantes. La aceptación, cualificación y formación adecuada de los/ las tutores/as es fundamental para que los/las estudiantes puedan plantear su problemática con sinceridad y honestidad y, potenciar sus capacidades para una transformación tanto personal como comunitaria” (Bejar, 2018).

En estos términos, es pertinente sumar al proceso de transformación, la importancia del equipo docente en el proceso del avance formativo de los aprendices, ya que los maestros están encargados igualmente de la transformación de los estudiantes y por esta razón, contribuyen en la co-transformación de todos los participantes del proyecto, es decir, la docente líder de PRS, programa de voluntariado y líder de semillero de investigación; en el caso del proyecto de sistematización de experiencias en curso, deben según lo planteado por (Kumaravadivelu, 2003) citado en Alvarado (2017):

...preocuparse por el avance educativo de sus estudiantes, pero también por su transformación personal. Para alcanzar el avance educativo, el profesor debe comprometerse con la creación e implementación de formas de conocimiento que sean relevantes para los contextos específicos de enseñanza, así como con la construcción de programas y cursos que se basen en las necesidades, deseos y situaciones particulares de los discentes.

Este imperativo exige de los maestros una potenciación de la conciencia sociopolítica en el grupo por medio del uso de actividades cuyos objetivos giren en torno a la resolución de problemas y a la concienciación. (pp. 21)

Es, por lo tanto, el proceso de transformación, responsabilidad de todos los participantes, la comunidad, estudiantes y docentes, debido a que estos procesos y acciones llevadas a cabo desde la academia, permiten tener cierta ganancia, en cuanto a conocimiento, aprendizaje y experiencia, que de forma bidireccional permite transformar a todos los que hacen parte del ejercicio de voluntariado y la PRS.

En términos de sensibilización, que es un aspecto importante, y que está inmerso en el proceso de transformación, aprendizaje y experiencias, (Mendoza et al., 2014), menciona lo siguiente:

Sensibilización, es el proceso relativo al marco del aprendizaje. Está formado por tres grandes subprocesos de carácter afectivo – motivacional que son: la motivación, la emoción y las actitudes. Es coincidente con lo que Bruner denominaba predisposición. Se trata de suscitar una predisposición inicial y activa en el estudiante hacia la actividad de aprendizaje que va a emprender. Una vez dispuesto, el alumno inicia la actividad de aprender dirigiendo la atención a la información que selectivamente debe procesar. (pp.19)

En palabras de Pinazo et al., (2020), quien cita a (Haidt, 2001; 2003), la sensibilización social hace referencia a “la capacidad para sentirse afectado, juzgar, pensar y actuar conforme a valores socio-morales de un modo coherente, lo que implica una respuesta cognitivo-afectiva de rechazo ante la percepción de la ruptura moral de una acción social”, es decir que, participar del programa Casa Xuecha, implica como lo dice el autor, respuestas por parte de los profesionales en formación, dentro de un entorno de sensibilización que se genera, frente a condiciones cognitivas, afectivas y conductuales, que se evidencian conforme el estudiante se ve en la capacidad de sentir a la comunidad parte de sí mismo. De hecho, el autor hace referencia a que, en este tipo de sensibilización social, “el receptor es esencial en la comunicación, no por su pasividad, sino por su influencia en el modo en que se comunica, ya

que es el que construye el significado del mensaje. El receptor puede y debe atender al mensaje de un modo activo” (Pinazo et al., 2020), en este caso, los practicantes y voluntarios son los receptores de la información que hay en la comunidad y son instrumentos de comunicación y reflexión dentro de estas.

Los estudiantes desde el proceso de voluntariado o la PRS, viven experiencias que, desde un factor motivacional, es decir, la creación de emociones frente a las acciones que se realizan, modifican sus conductas e intenciones, en este caso mediante el programa Casa Xuecha. Los profesionales en formación, en uno de los niveles académicos de su plan de estudios deben ver y aprobar la asignatura de practica de responsabilidad social para poder continuar con su formación académica, sin embargo, para muchos estudiantes, sobre todo aquellos que no pertenecen al área de ciencia humanas y sociales, les resulta conflictivo y poco significativo esta asignatura, sintiendo que “pierden el tiempo en algo que no les compete dentro de su disciplina”. Sin embargo, una vez enfrentados a los escenarios de practica y puestos en acción con la comunidad, estas percepciones, emociones y predisposiciones que tenían frente a la asignatura van cambiando conforme se desempeñan, aprenden y ven la experiencia como la oportunidad de aprender, transformar, sensibilizar, concientizar y que finalmente adquiere un sentido significativo para cada uno de ellos, entendido que son seres sociales y que estas prácticas fortalecen sus habilidades, crecimiento profesional y personal.

Una vez vivida esta experiencia, muchos de los estudiantes motivados y comprometidos con la comunidad y su formación, deciden acudir al proceso de voluntariado, con el fin de seguir en contacto con la comunidad, participando e interactuando con ella, logrando llevar a la praxis los aprendido en la academia. En cuanto a los estudiantes de disciplinas como psicología, trabajo social, pedagogía etc., tienden a sentirse muchos más emotivos, motivados y con iniciativa de participar de los escenarios de práctica, siendo propositivos, incluso algunos toman la decisión de iniciar con el voluntariado antes de la prácticas de responsabilidad social, debido a que manifiestan los estudiantes, que para ellos como profesionales en formación; en áreas humanas y sociales, les resulta necesario, agradable y significativo estar participando activamente con la comunidad.

Esta metodología participativa por parte de los estudiantes permite hacer parte de un proceso de sensibilización, que según, Carvajal et al., 2014, se lleva a cabo a través de un interaprendizaje, el cual se conforma por tres momentos que lo complementan, estos son, participar de la práctica, la teorización y construcción de nuevos saberes. Es decir, partir de la práctica: “Lo que las personas conocemos, pensamos, vivimos y sentimos, construyendo conocimientos colectivamente”. La teorización: “en este momento se desarrolla la reflexión y el análisis a partir de la práctica” y de vuelta a la práctica: “hacia nuevas formas de convivencia relaciona la realidad personal con la realidad social expresada en interpretaciones, valores, capacidades y actividades, como síntesis de los dos momentos anteriores”. (pp.17-18)

Por otro lado, el proceso de sensibilización da paso a la concientización, ya que esta se da, una vez que la experiencia permite sensibilizar y de esta manera entrar en estado de aprendizaje acerca de la realidad social, en este caso, conocer el contexto de Casa Xuecha y como este proceso permite vivir nuevas sensaciones, sentimientos y aprendizajes, que llevan a la reflexión, antes, durante y después de trabajar con la comunidad, en palabras de Cerullo (2001), hace referencia a que el “trabajo psicosocial comunitario debe incidir en los factores socioeconómicos que determinan las condiciones de vida de aquellos sectores más desfavorecidos de la sociedad”, este ejemplo, permite asociar las condiciones sociales del sector donde se ubica el programa y desde allí reconocer las condiciones de vida de los NNA, adultos mayores, madres cabeza de hogar y demás habitantes del sector, de esta manera el estudiante comprende y genera conciencia del lugar en el que desarrolla su práctica de PRS o voluntariado y así mismo conoce la realidad del sector en donde se desempeña, sus problemáticas, necesidades, cultura. etc.

Conocer la realidad del contexto, permite analizar y pensar la forma de generar propuestas que estén a favor de la comunidad y que a su vez esta permita el aprendizaje reflexivo, la concientización y la transformación a partir de las experiencias que la misma comunidad les permite vivir a los profesionales en formación, de hecho, Cerullo (2001), menciona que Fals Borda y Freire, hacen referencia que la verdadera concientización, como aquella que “genera praxis, entendida como acción política. La trascendencia política de la praxis implica trascender de las acciones parcelarias (aquellas

que implican una compensación de los problemas de la vida cotidiana y la ejecución de actividades para solucionarlas)". Es decir que, una vez vivido, comprendido y reflexionado ante las problemáticas del contexto donde se desarrolla el programa Casa Xuecha, es necesario iniciar proyectos y actividades que permitan reconocer las problemáticas y posibles soluciones, a fin de mitigar los conflictos que los habitantes y participantes del programa manifiestan o que son visibles entre los habitantes del barrio Prado Vegas, es por ello, que los estudiantes deben realizar la programación de actividades a través de bitácoras de campo, que tienen como objetivo fortalecer, enseñar, y brindar espacios de formación, herramientas, recreación y socialización entre la comunidad, para fortalecerla, actividades que permiten la reflexión y la praxis por parte de la comunidad y por ende de los estudiantes que pueden desde sus disciplinas proponer estrategias de solución o fortalecimiento para la comunidad, debido a que los estudiantes son de diferentes especialidades, lo permite trabajar con la comunidad de manera interdisciplinaria y a esto se refiere que desde cada programa académicos, hasta los NNA y líderes comunitarios hacer parte de esa interdisciplinariedad, ya que todos los actores son importantes y de carácter significativo para los procesos de transformación.

Por otra parte, Alvarado (2017), cita a Freire (20015), quien menciona que:

La concientización no es estar frente a la realidad asumiendo una posición falsamente intelectual, por lo tanto, intelectualista; (...) la concientización no puede existir fuera de la praxis, esto es, fuera de la acción reflexión. (...) [La concientización] implica que los hombres asuman el rol de sujetos hacedores del mundo: re hacedores del mundo. La concientización es compromiso histórico, y compromiso histórico exige la transformación al mundo y no la adaptación a él. (pp.18).

Estos procesos vividos a través de las experiencias y mencionados anteriormente, pretenden también, identificar conforme avanza la investigación, si son elementos y características específicas, para que los estudiantes a través de esta práctica, adquieran o le asignen algún un sentido, o sentido de vida a estas acciones realizadas en el programa, en estos términos, Martínez (2013) quien cita a Viktor Frankl (1994a, 1994b, 1994c, 1995), hace referencia

al a que el sentido desde el pensamiento de este autor “existe en todo momento y bajo cualquier circunstancia, se descubre en la vida misma, especialmente, a través de lo que él denomina valores de creación, de experiencia y de actitud” y que según Martínez (2007, 2011), el cual es citado igualmente por Martínez (2013), el sentido de vida se define como “la percepción afectiva cognitiva de valores que invitan u orientan a la persona a actuar de un modo u otro ante situaciones específicas o generales de la vida, dando coherencia e identidad personal” (pp. 73).

Finalmente, se puede decir que la PRS y el ejercicio de voluntariado, a través de las experiencias y reflexiones, los estudiantes con estas acciones psico-comunitarias, viven un proceso de aprendizaje y transformación, que no solo los incluye a ellos, sino también a la comunidad, lo que permite la sensibilización y concientización que al final, para los futuros profesionales que participan del programa Casa Xuecha, adquiere un sentido de vida a nivel personal y profesional, transformaciones; que la sistematización de experiencias que propone Oscar Jara, pretende evidenciar, para poder reflexionar frente a estas acciones y su impacto en la formación de futuros profesionales.

METODOLOGÍA

El presente proyecto de investigación dentro del marco de sistematización de experiencias, se lleva a cabo mediante un enfoque cualitativo-descriptivo que según Hernández, Fernández y Baptista (2014), explora los fenómenos a profundidad, los significados se extraen de los datos que proporciona la investigación y ésta es llevada a cabo en diversos contextos. Este tipo de investigación permite recolectar información e interpretar los resultados durante la investigación, recolectando datos de manera abierta y semiestructurada. Las técnicas e instrumentos de recolección de datos se realizaron mediante las entrevistas semiestructuradas, entrevistas a profundidad, y algunos diarios de campo, sin embargo, la técnica de instrumento con la que más se trabaja es la entrevista semiestructurada, con 6 ítems o reactivos que permiten rescatar los principales puntos de vista y experiencias que viven los estudiantes de PRS y Voluntariado. Luego la información es organizada en tablas de doble entrada para su análisis, categorización e interpretación.

Se tomaron para este ejercicio de sistematización los cinco momentos propuestos por Oscar Jara (2018) y se ajustaron al contexto de esta sistematización:

- Punto de partida.
- Formulación del plan de sistematización.
- La recuperación del proceso vivido.
- Las reflexiones de fondo.
- Los puntos de llegada

RESULTADOS PRELIMINARES

Los resultados expuestos a continuación son aquellos que se han alcanzado hasta el estado actual en el que se encuentra la sistematización de experiencias, debido a que la contingencia sanitaria por Covid-19 retrasó durante el periodo 2020 el trabajo de campo. Sin embargo, se continuó adelantando aquellas acciones que fueron posibles a través de medios digitales y uso del internet.

- ✓ Se diseñaron las entrevistas semiestructuradas que se aplicaron a los actores del programa.
- ✓ Se han identificado algunas de las transformaciones vividas por los estudiantes a través de la aplicación de las entrevistas realizadas a los actores claves del proceso.
- ✓ Se hace un acercamiento en términos de comparar la similitud que existe entre las respectivas experiencias e igualmente entre las transformaciones que manifiestan los estudiantes, practicantes y voluntarios.
- ✓ A partir de las narraciones de los actores, respecto de su experiencia, se identificaron las relaciones, tensiones y distensiones inmersas en las transformaciones.
- ✓ Se llevaron a cabo ponencias realizadas por las integrantes de la sistematización de experiencias en el mes de noviembre del año 2020 en evento titulado, *V encuentro regional de investigación*, con el título: Experiencia de acompañamiento socio - afectivo desde una perspectiva psicológica en el programa Casa Xuecha.

- ✓ En el presente año se realizó otra ponencia basada en las experiencias vividas en el programa Xuecha titulada ¿Cómo a través de la experiencia los estudiantes pueden generar transformaciones significativas que le aportan al mejoramiento de su calidad de vida?, presentada por otra de las integrantes de la sistematización, presentada en el evento *VIII congreso internacional Reliec 2021 Educación, Lenguaje, Cultura y Diversidad*.
- ✓ Se realizó una ponencia más titulada: Transformación de estudiantes durante el proceso de Práctica de responsabilidad social y voluntariado; un ejercicio desde la sistematización de experiencias.
- ✓ Se empieza a contactar a los demás actores del proceso para aplicar entrevistas vía Meet, realizar transcripciones, para luego, conforme avance la sistematización de experiencias se logre definir las categorías de análisis.

CONCLUSIONES PRELIMINARES

Se logró identificar en este primer avance la importancia, pero, sobre todo, el impacto que genera la Práctica de Responsabilidad Social y el ejercicio de Voluntariado en las comunidades y en los estudiantes, permitiendo que se lleven a cabo procesos de aprendizajes que fortalecen sus habilidades como profesionales y que igualmente aportan a su formación como persona, logrando aplicar el componente teórico enseñado en la academia y llevado a la práctica en los procesos comunitarios.

Además, se ha podido establecer que la relación con el otro se transforma al momento de enfrentar un contexto diferente a la academia, que resulta en la apertura de posibilidades ante la sensibilización y concientización que coadyuvan en el proceso vivido por los estudiantes. Se identifica igualmente, que estas transformaciones tienen un componente emocional, de sensaciones y sentimientos que permiten que, a través de las vivencias en el escenario de práctica; se fortalezcan habilidades sociales, que permiten la empatía, la resolución de conflictos, el diálogo, la escucha activa, el ser propositivos desde su disciplina, mejorando la confianza en los futuros

profesionales que reconocen la realidad del contexto social en el que viven y posiblemente ejerzan. Éstas características de transformación, logran moldear y construir profesionales éticos, con valores y con la capacidad de reconocerse a sí mismos como seres sociales.

Los estudiantes que participaron del programa experimentaron la posibilidad de empatía frente a las problemáticas sociales presentes en el entorno comunitario abordado. Algunos fueron más allá, a partir de la reflexión crítica y situada de las problemáticas lograron identificar rutas y estrategias desde su conocimiento disciplinar para coadyuvar en la búsqueda de alternativas comunitarias en aras de mejorar las situaciones adversas que se viven en el territorio.

REFERENCIAS

- Acevedo, H., Londoño, V., D., Restrepo, O., D. (2017). Habilidades para la vida en jóvenes universitarios: una experiencia investigativa en Antioquia. Revista Katharsis, N 24, pp. 157-182. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6134479>
- Alvarado, Cantero., L. (2017). Aprendizaje como proceso transformador: una experiencia de proyección a la comunidad. Revista Comunicación. volumen 26, número 1, pp. 14-31. Recuperado de: https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1659-38202017000100014
- Bejar, L. H. (2018). La Tutoría como instrumento esencial para desarrollo personal, comunitario, social y el aprendizaje intelectual de los/as estudiantes de nivel superior, de manera integrada e integradora a la vida. Revista Científica de la Universidad de Cienfuegos Universidad y Sociedad, vol. 10 núm. (1), pp.52-58. Recuperado de: <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v10n1/2218-3620-rus-10-01-52.pdf>
- Carvajal O., Chinchilla S., Penabad C., Ulate R. (2014). Guía para acompañar procesos de sensibilización sobre inclusión social y equidad desde la perspectiva interseccional, Segunda edición 2014. Recuperado de: https://www.lai.fu-berlin.de/disziplinen/gender_studies/miseal/publicaciones/pub_dateien/Gua-sensibilizacin-sobre-inclusin-social-SEGUNDA-EDICION-12-agosto-2014_ch.pdf

- Cerullo, Renato y Weisenfeld, Esther (2001). La concientización en el trabajo psicosocial comunitario desde la perspectiva de sus actores. *Revista de Psicología*, X (2), 11-26. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26410202>
- Contreras Domingo, J. (2013). El saber de la experiencia en la formación inicial del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. Vol. 78(27,3), pp. 125-136. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/274/27430309008.pdf>
- Efrén Martínez, O., Castellanos Morales, C. (2013). Percepción de sentido de vida en universitarios colombianos. *Revista Pensamiento Psicológico*, Vol. 11, No. 1, pp. 71-82. Recuperado de: <https://revistas.javerianacali.edu.co/index.php/pensamientopsicologico/article/view/421/1259>
- Expósito Unday, D. y González Valero, J.A., (2017). Sistematización de experiencias como método de investigación. *Revista scielo, Gac Méd Espirit.* vol.19 no.2pp.10-16. Recuperado de: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1608-89212017000200003
- Gonzales., M. (2019). Narrativas de mujeres activistas: Participación y transformación entre lo personal y lo político. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 37 (3) Recuperado de: <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.7949>
- Guzmán Gómez, C., Salicedo Ramos, C. (2015). Experiencias, vivencias y sentidos en torno a la escuela y a los estudios, abordajes desde las perspectivas de alumnos y estudiantes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 20, núm. 67, pp. 1019-1054. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v20n67/v20n67a2.pdf>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6a. ed. --.). México D.F.: McGraw-Hill. Recuperado de: http://biblioteca-cum.hosted.exlibrisgroup.com/F?func=direct&local_base=UNM01&doc_number=000074864
- Jara Holliday, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles – 1ed.* Bogotá: Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano - CINDE, 2018. 258 pp Primera edición, Colombia.

Recuperado de:
<https://repository.cinde.org.co/visor/Preview.php?url=/bitstream/handle/20.500.11907/2121/Libro%20sistematizacio%CC%81n%20Cinde-Web.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Jara Holliday, O. (2011). Orientaciones teórico-prácticas para la sistematización de experiencias. Programa Latinoamericano de Apoyo a la Sistematización – CEAAL – Biblioteca Virtual sobre Sistematización de Experiencias. pp. 1-17. Recuperado de:
http://148.202.167.116:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/3845/Orientaciones_teorico-practicas_sistematizar_experiencias.pdf?sequence=1

Manrique, A., López, P., Monjas, A., Real, R. (2010). El potencial de los proyectos de aprendizaje tutorado y los sistemas de evaluación formativa en la mejora de la autonomía del alumnado. Una experiencia interdisciplinar en formación inicial del profesorado., N.º 14, pp. 39-57. Recuperado de:
<http://www.reefd.es/index.php/reefd/article/viewFile/285/276>

Medina Peña, R., Franco Gómez, M., Torres Barreiro, L., Velázquez Rodríguez, K., Valencia Vera, M., Valencia Vera, A. (2018). La responsabilidad social universitaria en la actual sociedad del conocimiento. Un acercamiento necesario. Revista Medisur vol. 15 nº 6, pp. 786-791. Recuperado de:
<http://scielo.sld.cu/pdf/ms/v15n6/ms06615.pdf>

Melero Aguilar, N. & Fleitas Ruíz, R. (2015). La investigación acción participativa en procesos de desarrollo comunitario: una experiencia de cooperación interuniversitaria en el barrio de Jesús maría, la Habana vieja (cuba). Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria vol.26. pp. 203-228. Recuperado de:
<https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/49448/Melero%20Aguilar.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Mendoza Moreira, F., Terranova Ruiz, J., Zambrano Cedeño V & Macías Llor, M., (2014). Estrategias de sensibilización y atención para la generación de interés en el aprendizaje de lengua. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1),17-30. Recuperado de:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349851785002>

Oficina de la OIT para los países andinos. (s.f). Guía de Sistematización-para experiencias de sindicalización y negociación colectiva desarrolladas

por organizaciones sindicales. Proyecto de Desarrollo Sindical en Colombia. Recuperado de: https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/---sro-lima/documents/genericdocument/wcms_561223.pdf

Pinazo Calatayud, D., Nos Aldás, E., Agut Nieto, S. (2020). Comunicar en positivo o negativo en el activismo social. Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación vol. XXVIII nº 62, pp. 69-78. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7180600>

Ronquillo Triviño, L., Cabrera García, C., & Barberán Cevallos, J. (2019). Competencias profesionales: desafíos en el proceso de formación profesional. Opuntia Brava, 11(Especial 1), 1-12. Recuperado a partir de <http://200.14.53.83/index.php/opuntiabrava/article/view/653>

Scott, J. (1992). Experiencia. Revista de estudios de género: La ventana, Vol. 2, Nº. 13, _____ 2001, pp. 42-74. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5202178>

Vasileva A, Koryakina T, Nogovitscyna N, Nikiforova T & Adamova L. (2021). Voluntariado en educación superior como base para el desarrollo profesional de los docentes. Revista de Investigación Apuntes Universitarios, vol. 11 nº 1, pp.414 - 428. Recuperado de: <https://apuntesuniversitarios.upeu.edu.pe/index.php/revapuntes/article/view/594/686>

Zanotto, M., & Gaeta, M. (2018). Epistemología personal y aprendizaje en la formación de investigadores. Perfiles Educativos vol. XL, núm. 162. pp. 160-176. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v40n162/0185-2698-peredu-40-162-160.pdf>

Zaylín, B., L. (2008). Educación popular, cultura e identidad desde la perspectiva de Paulo Freire. Red de Bibliotecas Virtuales de Ciencias Sociales de América Latina y el Caribe de la Red CLACSO. Recuperado de: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/freire/06Brito.pdf>