

# Seminario Internacional

## EN PRÁCTICA PEDAGÓGICA

Del 01 al 03 de junio de 2017

Cúcuta - Colombia



Países Invitados



## Formación y mejora en la calidad de los aprendizajes

### Organizan

- Facultad de Educación, Artes y Humanidades
- Maestría en Práctica Pedagógica
- Especialización en Práctica Pedagógica Universitaria
- Grupo de Investigación en Estudios Sociales y Pedagogía para la Paz

Info: [seminariopracticapedagogica@ufps.edu.co](mailto:seminariopracticapedagogica@ufps.edu.co)

**Seminario Internacional en Práctica Pedagógica: formación y mejora en la calidad de los aprendizajes 1, 2 y 3 de junio de 2017**

**Universidad Francisco de Paula Santander  
Auditorio Eduardo Cote Lamus**

**(Colombia – Norte de Santander)**

En el año 2011, se realizó el *I Seminario Internacional en Práctica Pedagógica*, el cual buscó promover el diálogo y la reflexión respecto a las comprensiones sobre la práctica pedagógica, con miras a constituir redes de intercambio investigativo, académico e intelectual que permitan consolidar el discurso de la pedagogía.

Para esta versión (II) se pretende convocar a los diferentes académicos del campo de la educación para que presenten sus avances de investigación y sus reflexiones en este espacio de formación docente.

**ORGANIZAN**

Facultad de Educación, Artes y Humanidades  
Grupo de investigación en estudios sociales y pedagogía para la paz (GIESPPAZ)  
Maestría en Práctica Pedagógica  
Especialización en Práctica Pedagógica Universitaria

**COMITÉ ORGANIZADOR**

PhD. JESÚS ERNESTO URBINA CÁRDENAS  
*Director Ejecutivo*

PhD. AUDIN ALOISO GAMBOA SUÁREZ  
*Coordinador General*

PhD. LUCY GOMEZ MINA  
MSc. GUSTAVO ADOLFO OVALLES  
MSc. MIGUEL ANGEL GARCÍA GARCÍA  
Ts. ROSY DEL PILAR BARRERA ACEVEDO  
Esp. RUBÉN DARÍO RODRÍGUEZ ANGARITA  
*Coordinación académica*

MSc ADRIANA ESPINEL RUBIO (CECOM)  
Cs. BETTY JULIETH VILLABONA VEGA  
Cs. EDGAR GIOVANNI LIZCANO SÁNCHEZ  
Cs. CARMEN KARINA JUDEX BALAGUERA

---

*Coordinación de Comunicaciones*

## **COMITÉ CIENTÍFICO**

PhD. Luis Porter Galetar (México)  
PhD. Tomas Izquierdo Rus (España)  
PhD. Martha Vergara Fregoso (México)  
PhD. Horacio Aldemar Ferreyra (Argentina)  
PhD. José Pascual Mora García (Venezuela)  
PhD. Efrén Alberto González (Colombia)  
PhD. Audín Aloiso Gamboa Suárez (Colombia)  
PhD. Jesús Ernesto Urbina Cárdenas (Colombia)  
PhD. José Arlés Gómez Arévalo (Colombia)  
PhD. Henry Gallardo Pérez (Colombia)  
PhD. Félix Joaquín Lozano Cárdenas (Colombia)  
PhD. Maira Alejandra Arévalo Duarte (Colombia)

MSc CESAR AUGUSTO HERNANDEZ SUAREZ

*Compilador de memorias*

## **OBJETIVO GENERAL**

Visibilizar saberes e interrogantes relacionados con la práctica pedagógica, mediante la disposición de un escenario para el encuentro académico de comunidades que, a partir de la investigación en educación, promueven la mejora continua de los procesos de formación y aprendizaje.

## **MESAS DE TRABAJO**

1. Historia de la práctica pedagógica, currículo y formación de maestros
2. Práctica pedagógica para el aprendizaje de las ciencias
3. Práctica pedagógica, evaluación y calidad de la educación
4. Práctica pedagógica, comunicación y NTIC
5. Práctica pedagógica para la paz y la convivencia

## **PAISES INVITADOS**

COLOMBIA - CUBA - ARGENTINA - VENEZUELA – URUGUAY

## Tabla de contenido

Pág.

### ***Ponencias internacionales***

El laboratorio de escritura palabra escrita y su aporte a las prácticas pedagógicas de la UFPS.....7

¿Qué es lo que ocurre en nuestras aulas de secundaria?.....14

Impacto de las comunidades científicas en la producción de conocimientos en Colombia y américa latina: mirada crítica y contra hegemónica.....29

Neurociencias, educación, nutrición y conducta.....37

### ***Ponencias de Colombia***

La importancia de la reconstrucción de la memoria histórica en las zonas afectada por el conflicto armado en Colombia.....42

Representaciones sociales sobre el conflicto armado en Colombia y aportes a una práctica pedagógica para la paz.....51

Víctimas del conflicto armado en Colombia: panorama de la inserción escolar.....62

Reflexiones sobre la experiencia de una docente constructora de paz, en el complejo penitenciario carcelario de Cúcuta “COCUC”.....68

Trabajo social y su aporte en la construcción de paz y convivencia desde la educación popular.....75

Mirada reflexiva a la labor docente.....85

La práctica pedagógica en el diseño arquitectónico.....92

El aprendizaje basado en problemas como estrategia metodológica para el mejoramiento de las prácticas pedagógicas en ciencias naturales en la Institución Educativa Jorge Gaitán Duran de San José de Cúcuta.....99

Uso de software educativo, para fortalecer el desarrollo de competencias matemáticas.....114

La investigación como agente permeabilizador en los procesos de formación del licenciado.....120

Estamento docente en el programa de licenciatura en educación física y deportes de la universidad del Quindío. Una reflexión pedagógica desde el quehacer profesional.....130

Reflexiones sobre la práctica pedagógica en la educación para el trabajo y el desarrollo humano.....139

---

<u>Incidencia del aprendizaje basado en problemas en la competencia matemática resolución de problemas.....</u>	<u>148</u>
<u>La autonomía desde una perspectiva pedagógica en estudiantes de grado séptimo de dos instituciones educativas.....</u>	<u>157</u>
<u>Las prácticas pedagógicas más significativas de algunos maestros memorables de la escuela de enfermería de la UPTC.....</u>	<u>166</u>
<u>La práctica pedagógica como escenario de desarrollo de la indagación científica integrada a una práctica de laboratorio en el nivel de la básica y la media colombiana.....</u>	<u>173</u>
<u>El impacto de la sociedad del conocimiento en los cambios pedagógicos universitarios.....</u>	<u>183</u>
<u>Intervención educativa, herramienta clave en la actualización de profesionales de la salud.....</u>	<u>194</u>
<u>Prácticas pedagógicas en unidades de cuidados intensivos.....</u>	<u>205</u>
<u>La educación médica y el quehacer profesional: análisis al sistema de atención en salud, mirado desde la educación médica.....</u>	<u>211</u>
<u>El uso del portafolio en diferentes ámbitos profesionales.....</u>	<u>216</u>
<u>El concepto de práctica pedagógica de los docentes en ejercicio. Una reflexión desde el contexto de integración de la tecnología.....</u>	<u>228</u>
<u>Construyendo experiencias de infancia a través de las artes plásticas.....</u>	<u>237</u>
<u>Investigación como estrategia pedagógica: Informe preliminar.....</u>	<u>247</u>
<u>La emergencia de la no linealidad áulica.....</u>	<u>256</u>
<u>Pedagogía y currículo: la enseñanza de teorías de comunicación en los programas de comunicación social de Norte de Santander.....</u>	<u>261</u>
<u>Incidencia del aprendizaje basado en problemas en la competencia matemática resolución de problemas.....</u>	<u>271</u>
<u>El teatro como herramienta pedagógica.....</u>	<u>280</u>

## **PONENCIAS INTERNACIONALES**

---

## El laboratorio de escritura palabra escrita y su aporte a las prácticas pedagógicas de la UFPS

**Fernando Chelle<sup>1</sup>**

Docente y Escritor

fernandochelle@hotmail.com

Instituto de Profesores Artigas – Uruguay

### Resumen

Partiendo de una reflexión sobre la importancia capital del manejo adecuado del código escrito, este artículo, concebido específicamente para el II Seminario Internacional de Prácticas Pedagógicas de la Universidad Francisco de Paula Santander, presenta los aportes del Laboratorio de escritura PALABRA ESCRITA, a los procesos pedagógicos de esta universidad. Se repasa en el concepto de taller, en su instrumentalidad y valor pedagógico. Finalmente, se incluyen dos ejemplos ilustrativos del trabajo que se ha venido realizando en la institución desde comienzos del mes de abril.

**Palabras clave:** Procesos pedagógicos, código escrito, taller de lectoescritura, taller literario, laboratorio de escritura.

### Abstract

Starting from a reflection on the capital importance of the proper management of the written language code, this article, specifically conceived for the II International Seminary of Pedagogical Practices of the Universidad Francisco de Paula Santander, presents the contributions of the writing lab PALABRA ESCRITA to the pedagogical processes of this university. It relies in the concept of workshop, its instrumentality and pedagogical value. Finally, it includes two illustrative examples of the work that has been done in the institution since the beginning of April.

**Keywords:** Pedagogical processes, written language code, reading and writing workshop, literary workshop, writing lab.

### 1. Introducción

El presente artículo, trabajo concebido específicamente para el II Seminario Internacional de Prácticas Pedagógicas de la Universidad Francisco de Paula Santander, busca ser una muestra reflexiva acerca de los procesos pedagógicos que se están desarrollando en la universidad, desde el proyecto denominado “Laboratorio de escritura PALABRA ESCRITA”. En un primer momento se reflexiona sobre la importancia de manejar correctamente el código escrito. Se repasa en la definición de escritura, en el vínculo que han tenido los hombres con el código escrito en las diferentes épocas, y en su forma de aprendizaje. Luego, el artículo continúa reflexionando, muestra los motivos que llevaron a la creación del proyecto y se detiene en sus características. Seguidamente, se repasa en el concepto de taller, ya que ha sido esta la metodología pedagógica elegida por el laboratorio para su funcionamiento, se muestra específicamente las características del taller literario. Finalmente, para que el lector tenga un

---

<sup>1</sup> Profesor de Literatura. Instituto de Profesores Artigas, Montevideo, Uruguay.  
[fernandochelle@hotmail.com](mailto:fernandochelle@hotmail.com)

conocimiento más profundo de la forma de trabajo del Laboratorio de escritura PALABRA ESCRITA, el artículo se cierra con la muestra de dos ejemplos representativos de la metodología pedagógica elegida, uno perteneciente al taller de lectoescritura y otro al de literatura.

## 2. Desarrollo (análisis y discusión)

La Real Academia de la Lengua Española, en su diccionario, nos dice que *escribir*: es “representar las palabras o las ideas con letras u otros signos trazados en papel u otra superficie”<sup>2</sup>.

Las técnicas de escritura han tenido características particulares en las distintas épocas históricas y en las diferentes culturas, pero independientemente de las diferencias que han presentado, lo que las caracteriza es que son una herramienta de comunicación.

A lo largo de la historia el hombre ha tenido la necesidad de darse a entender, de expresar sus sentimientos, su imaginación y de transmitir conocimientos a las generaciones venideras.

En un principio, dominar las técnicas de escritura era un privilegio exclusivo de unos pocos, hubo que esperar al Renacimiento y con él a la llegada de la imprenta, para que la escritura comenzara a masificarse y empezara a jugar un rol fundamental en el desarrollo social, estableciéndose como un vehículo imprescindible de expresión. De acuerdo con Forero (2006), podemos afirmar:

En un comienzo, el dominio de la escritura fue privilegio de minorías selectas, pero con la llegada de la imprenta durante el Renacimiento, el auge que cobra la literatura a partir del Humanismo, la Ilustración y la paulatina politización de la sociedad en los siglos posteriores, la letra escrita ha tenido un papel protagónico en el desarrollo de nuestras sociedades, erigiéndose en una vía imprescindible de expresión humana.

Hoy en día estamos viviendo el establecimiento masivo de la escritura, basta mirar nuestro alrededor para ver la gran cantidad de periódicos y revistas que podemos encontrar, a esto debemos sumar toda la prensa y textos escritos presentes en Internet que, si bien es un medio de comunicación completamente híbrido donde encontramos las más diversas manifestaciones comunicativas, la escritura sigue teniendo capital importancia.

En la inmensa mayoría de los ámbitos laborales, no solo los profesionales, un buen manejo de la escritura resulta ser imprescindible. Dominar las técnicas de escritura, además de ayudarnos a desenvolvemos con idoneidad en nuestras tareas, funciona como un valor agregado a las aptitudes que podemos tener.

El aprendizaje de la escritura, no se produce de forma tan natural, como sucede con la palabra hablada. Para escribir correctamente el individuo debe adquirir las normas que comprende el código escrito, como también poseer un cierto grado de desarrollo intelectual. Escribir supone estructurar el razonamiento, ordenar la temática que queremos expresar para hacerlo de forma adecuada, todo esto implica procesos mentales más complejos que el del habla, pero también nos permite dejar un registro documental del desarrollo de nuestro pensamiento.

Dominar el código escrito supone manejar correctamente reglas de redacción, de lingüística. En la

---

<sup>2</sup> En su vigésima tercera edición, 2014. Disponible en línea <http://dle.rae.es/?id=GKCiBz2>.

actualidad, estos dominios están en posesión de una minoría de personas, aquellas que son lectoras de libros y los que suelen escribir con frecuencia, el ciudadano común parece no reparar en el valor de esta herramienta que le permitirá expresar sus ideas, analizar y argumentar su saber y su cultura. En Cerro Robles (1999) puede leerse:

Primero se desarrolla el pensamiento y la conceptualización, con lo cual se constituye el cuerpo de ideas que irán a formar el escrito y, después, se adecuan las formas lingüísticas para que la comunicación de la idea alcance la mayor precisión y efectividad posibles. Como el elemento lingüístico es multiforme, una misma idea puede tomar diferentes formas expresivas; es, entonces, en esta parte donde adquiere papel importante la redacción. Pero, se hace indispensable que la anteceda la conceptualización, la cual, como también se expresa a través del lenguaje, emerge ya con una configuración lingüística consistente y eso hace que la etapa de redacción se restrinja a ciertos ajustes en las ideas y a establecer la interrelación adecuada entre ellas para lograr la coherencia y la cohesión en el texto.

En las sociedades que muestran poco interés por la lectura, la escritura suele ser deficiente. La persona que es un habitual lector, generalmente, no presenta problemas para escribir.

Resulta que no es precisamente el hábito de la lectura lo que prevalece hoy entre las personas y más específicamente entre los jóvenes. Por otro lado, podemos ver como amplios sectores de la sociedad se ven seducidos por la tecnología aplicada a la comunicación. Estos nuevos códigos de comunicación son utilitarios, pragmáticos y por ende muy rápidos, se caracterizan por economizar la parte lingüística. La expresión adecuada, la redacción correcta, en estos medios, ha dejado paso a un tipo de manejo fragmentario y empobrecedor del código lingüístico, ya sea oral como escrito. Podemos ver en la actualidad como la lengua escrita se utiliza en forma corriente en los SMS, en los correos electrónicos y en otros tipos de comunicaciones vía internet, pero observamos como la expresión que se utiliza en estos formatos digitales no se condice con el código escrito y es un pasaje a la escritura del lenguaje oral. La oralidad y la escritura son dos códigos diferentes que el redactor debe saber diferenciar, de manera que el escrito no padezca de incoherencias lógicas y sintácticas y que el vocabulario no sea pobre y poco reflexivo.

Esta reflexión acerca de la escritura, junto a la necesidad de crear dentro del ámbito universitario, un espacio que apuntara a la formación literaria de aquellos miembros que estuvieren interesados, fue lo que llevó a la creación del proyecto titulado “Laboratorio de escritura PALABRA ESCRITA”. El proyecto, de ninguna manera intenta suplir la formación académica específica de las diferentes disciplinas, busca desarrollar diferentes actividades, tendientes, tanto a mejorar las competencias lectoescritoras, como a experimentar en los diversos terrenos de la escritura creativa. En cuanto a esto último, es notoria en la ciudad de Cúcuta, la proliferación de movimientos y proyectos culturales en torno al quehacer literario, allí están los jóvenes de “Acción Poética Cúcuta”, los de “El club de la bohemia”, los de “Juventudes literarias”, entre otros, que son una muestra del florecimiento de nuevos intereses que están surgiendo, fundamentalmente dentro de la juventud, hacia lo cultural. El Laboratorio de escritura PALABRA ESCRITA, busca satisfacer esas demandas literarias y culturales, cada vez más notorias en la ciudad, dentro de la Universidad Francisco de Paula Santander. El taller de literatura, uno de los pilares del laboratorio, brinda una formación recreativa, que no persigue una finalidad utilitaria, pero que tiene una importancia capital en la vida de los individuos, y claro está, significa una mejora, dentro de las ofertas que presenta la institución. Se realiza dos veces a la semana, en sesiones de dos horas, un día en la mañana

y otro en la tarde, de manera que los asistentes que no pueden concurrir en un turno, lo pueden hacer en el otro. Allí se estudian las características de los diferentes géneros literarios (con ejemplos de escritores consagrados) y se ponen en práctica ejercicios tendientes a experimentar con los mismos. Como es un espacio bastante libre en lo que respecta a la planificación de contenidos, se tienen en cuenta las demandas de los asistentes para planificar las actividades. El otro pilar del laboratorio, lo constituye el taller de lectoescritura, un espacio donde no se busca desarrollar la creación de obras literarias, sino fortalecer los niveles de escritura instrumental, utilitaria, pragmática. Es un taller (teórico-práctico), basado en el libro *Curso general de lectoescritura y corrección de estilo*, Chelle (2014). La implementación de este taller, está sujeta a las demandas que se dan desde la institución. Hasta la fecha de redacción de este escrito se ha trabajado con siete grupos de Arquitectura y un grupo proveniente de Bienestar Universitario. Por último, aparte de los talleres referidos, el laboratorio de escritura PALABRA ESCRITA, se encarga de organizar diferentes actividades culturales que se desarrollan en la Biblioteca Eduardo Cote Lamus. En este semestre la comunidad universitaria ha podido disfrutar de cine, teatro, cuentería, conferencias, música y por supuesto literatura. Toda esta actividad referida puede ser visibilizada por quien lo desee en el sitio web del proyecto, titulado Laboratorio de escritura PALABRA ESCRITA<sup>3</sup>.

El sistema de enseñanza aprendizaje elegido por el Laboratorio de escritura PALABRA ESCRITA es el taller, ya sea que se trabaje en la creación literaria o en los cursos de lectoescritura, siempre se lo hace en esa forma. Cuando, corrientemente, se habla de un taller, se alude a un lugar donde se trabaja, se elabora o se transforma algo para ser utilizado. En lo que respecta a lo pedagógico, se trata de una forma de enseñar y de aprender, mediante la realización de “algo”, que se lleva a cabo conjuntamente. En un taller la incorporación de los conocimientos se da a través de la práctica, de la participación, es un aprender haciendo. De manera que, el proyecto de trabajo que nos planteemos en cualquier taller, debe integrar lo teórico al trabajo práctico. En este tipo de instancias, el docente adquiere funciones muy diferentes a las que comúnmente tiene en una clase magistral, aquí se transforma en un guía hacia el aprendizaje del alumno, donde su función principal es animar, estimular, asesorar y asistir. Por su parte el alumno, en un taller, también tiene un rol muy diferente al que le toca desempeñar en la educación tradicional, ya que pasa a ser el sujeto de su propio aprendizaje. Debe aprender a trabajar en grupo, a participar y a colaborar con los demás integrantes del colectivo, aunque el proceso de aprendizaje en el taller, como en cualquier forma pedagógica, sea algo personal.

De acuerdo al rol participativo del estudiante en el taller, podemos decir con Ander-Egg (1991): Ahora bien, como en nuestro proceso de socialización/educación, nos hemos formado más para ser competitivos que para ser cooperativos, es necesario reeducarnos en el aprendizaje para la participación activa. No existe el cromosoma de la participación, debemos aprender a desarrollar conductas, actitudes y comportamientos participativos.

---

<sup>3</sup> Blog del Laboratorio de escritura PALABRA ESCRITA. <http://laboratoriodeescriturapalabraescrita.blogspot.com.co>

## METODOLOGÍA DEL TALLER LITERARIO

**Tabla 1. No debemos confundir un taller literario con una clase o cátedra de literatura:**

<b>La clase</b>	<b>El taller</b>
1. Da información.	1. Da formación.
2. Procura el saber.	2. Exalta el ser.
3. Lo que importa es el conocimiento, el dato.	3. Lo que importa es la persona, el alumno.
4. El alumno debe adaptarse al maestro.	4. El maestro se adapta a las posibilidades del alumno.
5. El maestro enseña	5. El coordinador contagia.

### Objetivos del taller literario

El objetivo general es acercar a la comunidad de la UFPS, que esté interesada, a la literatura. Las herramientas que se manejan para conseguir este objetivo son:

- a) Lectura
- b) Creación
- c) Teoría
- d) Análisis y crítica.

Se trata de acercar a la comunidad de la UFPS, que esté interesada, a la literatura a través de sus funciones que son: para ser leída, para crearla, para aprender cómo se crea y qué es cada cosa (teoría), para aprender a hacer análisis de textos, aprender a hacer crítica constructiva y aprender a hacer autocrítica.

### ¿Cómo es el taller literario?

Divertido y serio a la vez. Se realiza dos veces a la semana, los días martes de 10:00 a 12:00 a. m. y los días jueves de 4:00 a 6:00 p. m. Cada sesión incluye por lo menos unos minutos de trabajo con cada una de las cuatro herramientas enunciadas. Como las clases son de dos horas, se destina media hora para cada uno de los puntos (esto es algo flexible, no siempre es así).

### Cómo son las clases

- 1a. parte: dedicada a la lectura.
- 2a. parte: a la creación.
- 3a. parte: a la teoría.
- 4a. parte: al análisis y la crítica.

A- Se lee algún texto (por lo general de un autor consagrado)

B- Todos escriben en la sesión literaria. Hay al menos un ejercicio por sesión.

C- Parte teórica. Un tema brevísimo por sesión para dar una explicación al respecto. (La teoría puede

estar relacionada con el tema de la creación, de manera que, en ocasiones, este puede llegar a ser el segundo punto.

D- El Análisis. Fundamentalmente de los textos escritos por los participantes. Se analizan y se hacen las observaciones pertinentes. Los alumnos deben llegar a convertirse en buenos jueces, tanto de sus obras como de las de los demás compañeros del taller.

Ejemplo de las tareas realizadas en el “Taller de lectoescritura”. Con este ejercicio se comienza el tema “puntuación”.

#### EL TESTAMENTO

Se cuenta que un señor, por ignorancia o malicia, dejó antes de morir el siguiente testamento, sin signos de puntuación:

*«Dejo mis bienes a mi sobrino Juan no a mi hermano Luis tampoco jamás se pagará la cuenta al sastre nunca de ningún modo para los jesuitas todo lo dicho es mi deseo».*

Para llevar adelante el ejercicio, el taller se divide en cuatro subgrupos. Cada uno de ellos va a representar (como si fueran abogados) a los posibles beneficiarios de los bienes: al sobrino Juan, al hermano Luis, al sastre y a los jesuitas. Los grupos pondrán al texto los signos de puntuación necesarios para favorecer a sus defendidos y perjudicar a los demás. Este ejercicio, que muestra las diferentes posibilidades de interpretación según el uso de la puntuación, generalmente se utiliza para comenzar el taller, porque es muy simple y sirve para que los integrantes de los diferentes subgrupos se vayan conociendo entre sí.

Ejemplo de las tareas realizadas en el “Taller literario”. Lectura comentada del cuento “El almohadón de plumas” de Horacio Quiroga<sup>4</sup>.

Después de la lectura, se repasa en el tema central de la obra y en su estructura. Se conversa sobre cómo son presentados los personajes y el ambiente donde transcurre la acción. Posteriormente, teniendo en cuenta la forma en cómo Quiroga manejó el relato se propone el siguiente ejercicio. “Repara en los rasgos grafopéyicos (físicos) y etopéyicos (psicológicos) de los personajes y en las características de la casa, lugar donde transcurre la acción del cuento. Parte de la frase, “La casa en que vivían” y crea tu propia historia. En esa casa, que puede ser la de tu infancia, o una casa que hayas conocido, se moverán tus personajes, quienes tendrán, como los de Quiroga, rasgos grafopéyicos y etopéyicos. El texto debe tener un inicio (presentación breve de la situación), un nudo (desarrollo de la situación o de la acción) y un desenlace (en el que se soluciona la situación).

### 3. Conclusiones y recomendaciones

El Laboratorio de escritura PALABRA ESCRITA, en sus dos vertientes descritas, ha llegado a la Universidad Francisco de Paula Santander, para brindarle a sus diferentes colectivos, las herramientas apropiadas, tanto para mejorar las competencias lectoescritoras, como para expresarse artísticamente a través de la escritura. Este proyecto, que ha decidido utilizar el “taller” como sistema de enseñanza

---

<sup>4</sup> Texto del cuento de Horacio Quiroga “El almohadón de plumas”. Disponible en línea <http://ciudadseva.com/texto/el-almohadon-de-plumas/>.

aprendizaje, está contribuyendo, desde la lectoescritura, con diferentes procesos de formación académica de la universidad, y desde lo literario, con la formación artística de un gran número de estudiantes.

### **Referentes bibliográficos**

Ander-Egg, E. (1991). El taller: una alternativa de renovación pedagógica. Buenos Aires: Magisterio del Rio de la Plata.

Cerro, L. (1999). Técnicas de escritura. Bogotá: UNIVERSIDAD EXTERNADO DE COLOMBIA.

Chelle, F. (2014). Curso general de lectoescritura y corrección de estilo. Cúcuta: PALABRA ESCRITA.

Forero, M. T. (2006). Cómo escribir correctamente y sin errores. Montevideo: CONCEPTO.

### **Referencias web**

Diccionario de la Real Academia Española. <http://dle.rae.es/?id=GKCiBz2> (21 de octubre de 2015).

Blog del Laboratorio de escritura PALABRA ESCRITA.

<http://laboratoriodeescriturapalabraescrita.blogspot.com.co>

## ¿Qué es lo que ocurre en nuestras aulas de secundaria?

### **Gabriela Noemí Alessandroni**

Prof. en Historia. Directivo y docente de escuela Secundaria  
[g-alessandroni@hotmail.com](mailto:g-alessandroni@hotmail.com)

### **Horacio Ademar Ferreyra**

Dr. en Cs. de la Educ. Docente e investigador de la UCC y la UNVM  
[hferreyra@coopmorteros.com.ar](mailto:hferreyra@coopmorteros.com.ar)

### **Marta Pasut**

Licenciada en Enseñanza de la Lengua y la Comunicación  
[mepa227@hotmail.com](mailto:mepa227@hotmail.com)

### **Silvia Vidales**

Lic. en letras modernas. Coordinadora del Área de Desarrollo Curricular ME.Cba.Arg.  
[silvidales@gmail.com](mailto:silvidales@gmail.com)

Equipo de Investigaciones Educación de Adolescentes y Jóvenes  
Universidad Católica De Córdoba – Facultad De Educación Unidad Asociada Conicet<sup>5</sup>

## **Resumen**

En este artículo se caracteriza, en primer término, la convocatoria que dio lugar a la presentación de ensayos –por parte de estudiantes, docentes, directivos y supervisores de escuelas secundarias, como así también investigadores- que diesen cuenta de prácticas y experiencias que acontecen en las aulas de las instituciones educativas de Nivel Secundario de las distintas provincias argentinas. Se analizan luego las principales temáticas que pueden identificarse en los ensayos que resultaron seleccionados y el acontecer cotidiano, las acciones e interacciones que los distintos autores van permitiendo que los lectores puedan descubrir e interpretar en las diversas producciones. También son objeto de consideración los docentes que habitan las aulas de las escuelas secundarias, su formación, sus prácticas de enseñanza y las concepciones en las cuales éstas se sustentan.

## **Palabras clave**

Prácticas de enseñanza - Aula expandida- Educación Secundaria- Argentina

## **What is going on in our high school classrooms?**

## **Abstract**

---

<sup>5</sup> Este equipo agradece la participación de Alegre, Sandra; Barrionuevo, Belén; Caturelli, Sofía; Maine, Claudia; Páramo, Marta; Yapur, Jorgelina y Romanini, Héctor en el proceso de la convocatoria. Este agradecimiento se hace extensivo, de manera especial, a los autores de los ensayos -estudiantes, docentes e investigadores- y a sus instituciones de pertenencia. Url: <https://equipodeinvestigacioneduayj.com/>  
E-mail: [einvestigaucc@gmail.com](mailto:einvestigaucc@gmail.com)

First of all, in this article we are giving details of the call to hand in essays written by students, teachers, directors and supervisors of high schools as well as by researchers that would account for practices and experiences that occur in high-school classrooms in the different provinces in Argentina. Two elements are analyzed afterwards. On the one hand, the main topics that can be identified in the selected essays and on the other hand the daily actions and interactions that the authors allow the readers to discover and interpret. Finally, the teachers in the different high-schools, their background, their training, their teaching practices and the ideas that support them are also put under consideration.

### **Key words**

Teaching practices – Expanded classroom – High School Education – Argentina

### **Introducción**

El interrogante que da título a este artículo constituyó el eje temático de la convocatoria a la presentación de ensayos lanzada por el Equipo de Investigación de Educación Secundaria (Unidad Asociada CONICET) de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Córdoba (Auspicio UNESCO, UNICEF, OEI, Fundación Córdoba Mejora y Novedades Educativas), a mediados de 2016. A través de ella, estudiantes, docentes, directivos y supervisores de escuelas secundarias, como así también investigadores de esta temática fueron llamados a compartir esas valiosas experiencias que suceden cuando “se cierra la puerta” del aula, en ese momento preciso en que estudiantes y docentes se reúnen para poner en circulación el conocimiento y, al mismo tiempo, enriquecer las relaciones interpersonales. Y fue el ensayo –género permeable a la diversidad de perspectivas y modos de decir- el vehículo óptimo para revelar y develar lo que sucede en cada escuela y en cada aula, entendida –tal como se advertía en la convocatoria- en un sentido amplio, ya que como ámbitos de enseñanza y aprendizaje se incluyen otros espacios escolares – biblioteca, laboratorios, patios- y también comunitarios –clubes, centros vecinales, plazas, parques-<sup>6</sup>. En las diversas producciones seleccionadas quedan plasmadas las diferentes ópticas y realidades de las escuelas secundarias de distintas provincias argentinas.

En los términos de la convocatoria quedaban claramente establecidas las temáticas que podrían ser objeto de abordaje en los ensayos, todas ellas vinculadas con las oportunidades y desafíos –presentes y futuros- de la enseñanza: los procesos de planificación, los modos de vincular a los sujetos con el saber, los supuestos teóricos en los que se fundamentan, los formatos pedagógicos, las condiciones que necesita generar el docente para que los estudiantes aprendan, las estrategias de evaluación, la inclusión de las TIC, las relaciones de los estudiantes adolescentes y jóvenes con lo que acontece y se les ofrece en las aulas. Todas estas temáticas están presentes en los ensayos producidos por los participantes. En algunos, planteadas explícitamente en el desarrollo de posicionamientos y argumentos: en otros, subyaciendo en analogías, relatos o descripciones. A veces, los testimonios exceden el salón de clase y nos muestran el interior de la escuela como institución. Otras, proyectan hacia afuera lo que sucede adentro.

### **Leer lo que pasa en las escuelas y en las aulas**

<sup>6</sup> Ochenta y siete producciones fueron valoradas por un Jurado conformado por integrantes del Equipo de Investigación e invitados especiales que consideraron –además del ajuste a los requisitos de la convocatoria- la riqueza pedagógica de la situación recuperada, el interés y originalidad de las experiencias, ideas y reflexiones, como así también la claridad de posicionamientos, argumentos y conclusiones. De los ensayos recibidos, se seleccionaron veinte y se decidió otorgar diez menciones.

Antes de acercarnos a las aulas, estimamos importante observar lo que se percibe de las instituciones en sí: *No estoy de acuerdo con la monotonía con que se trabaja ni con las rutinarias y tradicionales mañanas que transitamos casi todos los años. A veces me pregunto ¿a qué se debe?* –dice una estudiante, y a continuación propone y explica:

*Las iniciativas, la ambición y la voluntad de progresar llevarían adelante la institución y el aprendizaje sería más efectivo, creo. Opino que en mi escuela falta el coraje de romper las estructuras, y el interés de ver qué hay más allá de lo clásicamente conocemos. También considero que esta monotonía, efectivamente, afecta las relaciones entre los estudiantes. Sí, así es, todos los días lo mismo nos produce un cierto agotamiento, nuestro humor se altera negativamente al igual que el de los profesores, y la convivencia se torna quizás un poco desagradable<sup>7</sup>.*

Y otro, a partir de su experiencia, agrega:

*“¡Presten atención!, dejen, por favor, los celulares. No hablen, ni interrumpan. Abran sus carpetas”. La dulce y rutinaria melodía del comienzo de actividades. Pobres, son instrumentos. Ellos enseñan a otros el modelo instaurado de normalidad no amenazante para la sociedad, nos enseñan a ocupar un cargo, a ser un engranaje. Lo tengan en cuenta o no, supongo que no les importa. Ellos nos instruyen, nos dan las habilidades necesarias para no ser devorados por los lobos de la realidad a los cuales ellos casi sucumben<sup>8</sup>.*

Esta visión pesimista apunta a ciertas actitudes tras las que se ocultan rasgos de violencia, como lo que expresa un investigador en su ensayo:

*Pero el maltrato se me aparece insistente. Una clase, y otra, y otra transcurren a través de la amenaza, el grito, el castigo. Los profesores lo ejercen. Preguntas que no son contestadas. Quejas que son silenciadas o ignoradas. Indiferencia. Explicaciones que no se dan, evaluaciones que se toman sobre esas explicaciones ausentes. Arbitrariedad sin sentido. Culpabilización del estudiante, del más vulnerable, del que le cuesta atender, callarse, estarse quieto. Los alumnos lo asumen, es de ese modo. A veces, a su propia costa, se revelan, y de esa manera, ofrecen una buena coartada a más maltrato. Los alumnos lo ejercen también, cuando pueden, hacia los profesores, a su modo: el gesto, el insulto por lo bajo y a veces no tan bajo, la indiferencia, el desafío. Entre alumnos se practica todo el tiempo: la broma no compartida, el insulto, la burla, el acoso. El maltrato está presente también en las cosas y en su estado: en el picaporte que falta, el pizarrón descascarado, los pisos sucios, los asientos sin respaldo, el hacinamiento, los vidrios rotos, el frío en invierno y el calor en verano. En las condiciones de trabajo de los docentes, en su soledad ante situaciones que los sobrepasan y en las que no encuentran soporte, ni espacio, ni respiro<sup>9</sup>.*

La visión coincide –de algún modo- con la descripción con que otra docente comienza su texto:

*Alumnos desinteresados, apáticos, hastiados. Malestar docente, descontento y reclamo de padres. Altos niveles de fracaso escolar, baja puntuación en exámenes de calidad y deserción.*

<sup>7</sup> Waigadt, Ivana (Estudiante. Ensayo seleccionado): “*Divirtámonos, descubramos algo diferente*”.

<sup>8</sup> De Oro, Luca Luciano (Estudiante. Ensayo seleccionado): “*Behind Closed Doors (A puertas cerradas)*”.

<sup>9</sup> Serra, Juan Carlos (Investigador. Ensayo con mención especial): “*La habitualidad del maltrato*”.

---

*Todo esto constituye una descripción generalizada de la realidad de cualquier institución educativa en cualquier rincón del país y, por qué no, de Latinoamérica<sup>10</sup>.*

Con respecto al modelo docente que la cita pone de manifiesto, cabría reflexionar sobre las consecuencias que ese modelo acarrea. Muchas veces, quien adopta un estilo autoritario o vertical para dar las indicaciones sobre lo que espera de sus alumnos (lo haga confundiendo autoridad con autoritarismo o convencido de que el rol le confiere esa posición) es incapaz de percibir que su actitud no sólo violenta la convivencia diaria, sino que impide el logro de los resultados de aprendizaje deseados. Y es en estos casos donde el ejercicio de la evaluación continua (autoevaluación, co-evaluación, heteroevaluación y evaluación externa) se vuelve imprescindible.

Ferreya y Rúa (2016) sostienen que

reunirse con los colegas para analizar un nuevo material curricular, capacitarse para el uso de TIC en el aula, aprender acerca de teorías de la educación, planificar un trabajo en terreno, formar parte de una consulta acerca de un dispositivo de evaluación docente... son prácticas educativas que es posible diferenciar de las prácticas de enseñanza, pero inciden fuertemente en estas últimas.

Y aseveran:

El docente, así, construye teoría reflexionando solo y reflexionando con otros; con colegas y con otros miembros de su escuela y de otras instituciones analiza sus logros y dificultades, valorándolos según apreciaciones producidas entre todos, conformando una comunidad de prácticos. Esas formas de intercambio que se llevan a cabo en la escuela y que se identifican como prácticas educativas, al mismo tiempo, dan centralidad a las prácticas de la enseñanza como contenido.

Otros ensayos que profundizan en los planteos y proponen acciones. Dice una profesora<sup>11</sup>:

*Y cuando digo posibilidades, estoy haciendo referencia a lo cotidiano dentro de estas instituciones: hablo de subjetividades adultas posicionadas en este neologismo que planteo como saber – poder; hablo de engranajes duros y tallados perfectamente para hacer girar el sistema, hablo de modos de enseñar pasados de moda; hablo de realidades sociales y culturales complejas... ¿Es posible entonces?, ¿es posible “acoger lo imprevisto”? ¿es posible no claudicar en el intento de generar nuevas formas?*

Y se suman los aportes:

*De allí nuestro rol fundante: atribuir sentidos, trascender la denuncia, apuntar a comprensiones, aunque estas sean parciales y falibles, problematizar nuestras circunstancias y ayudar a los estudiantes a visibilizarlas. ¿Cómo pensar y cómo intervenir en los procesos de mediación cultural y mediatización que se experimentan en nuestras aulas? Tal vez la respuesta esté en pensar que la transmisión en las aulas contemporáneas no sólo demanda la consideración del carácter contingente e histórico de las nuevas generaciones, sino que requiere ampliar el mapa social y cultural de las poblaciones de alumnos en un reconocimiento de las formas de socialización contemporáneas o alternativas a la socialización escolar (Carli, 2006)<sup>12</sup>.*

---

<sup>10</sup>Gamarra, Maximiliano y Ninomiya, Andrea. (Docentes. Ensayo seleccionado): “Tres tendencias para la innovación educativa. La incorporación de la tecnología como acción transformadora de la práctica docente”.

<sup>11</sup> Stang, Evangelina. (Docente. Ensayo seleccionado): “Lo imposible de educar: el síntoma del sujeto”.

<sup>12</sup> Sánchez, Silvia (Docente. Ensayo seleccionado): “¿Cuándo y dónde cerrar las puertas del aula?”.

Y esto es así porque quienes respondieron a la convocatoria lo hicieron a partir de un profundo análisis de la realidad, pero no para instalarse en la queja, sino para ofrecer posibles salidas, para contar lo que a ellos les ha dado resultado, para sugerir y proponer.

Una de las temáticas sobresalientes que plantean los ensayos es la de la inclusión. Se pregunta una docente:

*¿Cómo no atender la emergencia de las personas y sus circunstancias que se cuelan inevitablemente en los pies descalzos de un alumno en una mañana cruda de invierno, en la panza redonda que apura los botones del guardapolvo de una adolescente madre, en la delgadez extrema de un estudiante wichí o en la imposición de una enseñanza impartida en una lengua cuyos acentos y retórica recuerdan la opresión?*<sup>13</sup>

Y otro reflexiona:

*Me voy dando cuenta, con el correr de las clases, que educar en la Escuela Secundaria de hoy no es transmitir, sino que es mucho más complejo, ya que implica: escuchar, aprender, aconsejar, contener, sostener, explicar, preguntar, motivar, animar, entre muchas cosas más. La primera opción consciente es poder comulgar verdaderamente con el pueblo, con sus dolores, sus riquezas, sus gritos, sus necesidades*<sup>14</sup>.

Un grupo de profesoras que trabajan con jóvenes que han retornado a la escuela se refieren a las modificaciones que se operan en docentes y estudiantes al deponer actitudes estrictas:

*Hay un abandono de la rigidez inicial que el propio cuerpo registra, dando lugar a relaciones más flexibles en las que la innovación e invención de estrategias didácticas tienen su asiento en las intenciones de escuchar a los alumnos, tratar de entender qué les pasa y recién después plantearse qué y cómo enseñar. Se podría pensar también como un rasgo sensible de obstinación por ocupar el lugar de adulto referente que aparece tan desdibujado en muchas de las historias familiares de los jóvenes que concurren al CESAJ<sup>15</sup>. Es parte del compromiso con el que asumen la tarea*<sup>16</sup>.

También hay quienes hacen extensivo dicho compromiso a la sociedad toda:

*La escuela y los docentes intentan, con pocas herramientas, incluir, al menos desde lo educativo, a personas que fueron (son) excluidas en la sociedad. Queda poco margen para el éxito en esta inclusión, aumentar las probabilidades requiere cambios profundos en la sociedad que mermen la contradicción entre la selección y la inclusión. Por su parte, las mejoras en las condiciones laborales y las formas de contratación docente, de modo que se reconozca la planificación como tiempo de trabajo rentado, es posible que mejore las prácticas de enseñanza e impacte en los aprendizajes, a condición de que se piense una política de capacitación que responda en forma coherente a estas demandas*<sup>17</sup>.

La lectura de los trabajos lleva paulatinamente a penetrar en la trama de la escritura y quien lee va enterándose de proyectos que una vez han sido ilusiones y en este momento son casi realidades. Porque

<sup>13</sup> Sánchez, Silvia (Docente. Ensayo seleccionado): “¿Cuándo y dónde cerrar las puertas del aula?”.

<sup>14</sup> Fallilone, Emiliano (Docente. Ensayo seleccionado): “Deconstruir la tríada didáctica y dar paso a la didáctica relacional”.

<sup>15</sup> Centros de Escolarización Secundaria para Adolescentes y Jóvenes.

<sup>16</sup> Girola, Estela, Nievas, Graciela. y Sunsi, Silvia. (Docentes. Ensayo seleccionado): “Multiplicar es la tarea. Entre la escritura y la reflexión”.

<sup>17</sup> Lo Cascio, Jorge (Docente. Ensayo seleccionado): “No hay nostalgia peor que añorar lo que nunca jamás sucedió”.

–como dicen dos profesores ensayistas –:

*El aula refleja claramente “la cocina de la enseñanza y del aprendizaje” y para que los resultados sean más sabrosos y logremos un aprendizaje significativo y poderoso es recomendable condimentar con proyectos interdisciplinarios que permitan articular conocimientos y poner en acto diversas competencias. Generar espacios interdisciplinarios es clave para favorecer la creatividad<sup>18</sup>.*

Otro profesor describe de esta manera el modo en que se va generando el proceso:

*Mediante un rol de asesoramiento y tutoría, el docente abandona la tarea de mero transmisor y desde la tutoría grupal acompaña a cada grupo en el proceso de elaboración del guión radiofónico, la selección de sonidos y las consultas que surjan en el interior de los equipos de trabajo. De esta forma, el aula se vuelve un taller, un espacio de trabajo horizontal donde la exposición magistral se desvanece en pos de diversidad de discursos que circulan en un sinfín de direcciones. Además, el docente alienta a que los grupos también se asesoren entre sí en la búsqueda de material sonoro<sup>19</sup>.*

Estas expresiones coinciden –de alguna manera- con lo que relata y reflexiona otro docente:

*Partimos del juego y nos basamos en dos conceptos fundamentales, como la dramatización y la improvisación. Al ocuparnos de las dramatizaciones en el aula, uno de los aspectos considerados es la estrecha relación entre teatro y clase. El aula y toda la clase se transforman en un espacio teatral, en un escenario. En efecto, la relación entre el profesor y los estudiantes es tan teatral como la del director con sus actores. Con respecto a la improvisación - que es la representación de algo no preparado previamente, inventado espontáneamente a partir de un estímulo dado (imágenes, una frase, un gesto, etc.)- ésta es para nosotros una técnica a partir de la cual presentamos algunos de los elementos del arte dramático y de la puesta en escena, previo al trabajo de la obra teatral escogida para la representación<sup>20</sup>.*

También en la evaluación de los resultados se pone de manifiesto la satisfacción ante la concreción de lo planificado:

*El proyecto permitió realizar una “práctica simulada de juicio” para juzgar a un famoso personaje literario. De esta forma se pusieron en juego, por un lado, diversas competencias: lectora, comprensora, discursiva, léxica, oral, retórica y crítica y, por otro lado, se explicó y se puso en práctica un contenido interdisciplinario: la argumentación oral y escrita<sup>21</sup>*

O permite un análisis de la tarea realizada:

*El saber y la escritura, que en este primer intento revistieron un carácter más bien privado, tuvieron sin embargo que pasar por la criba de un modo de producción colectiva, del que fue protagonista un grupo de estudiantes: discusión y selección de los textos a publicar, maquetación, recolección de papeles, cartones y pinturas, diseño de un isologotipo, diseño de tapas, encuadernación, publicidad y distribución. (...) El empuje de esta modesta primera*

<sup>18</sup> Devetac, Roald. y Pazo, Liliana. (Docentes. Ensayo seleccionado): “El aula, la cocina de la enseñanza y del aprendizaje. Una manera interdisciplinaria de enseñar ciudadanía”.

<sup>19</sup> Carbonaro, Esteban (Docente. Ensayo seleccionado): “Del deseo a la experiencia: cuando el aula se vuelve un estudio de radio”.

<sup>20</sup> Cabrera Muñoz, Mariana, Iñiguez, Ana María. y García del Pino, María Candelaria. (Docentes. Ensayo seleccionado): “Teatro en la escuela”.

<sup>21</sup> Devetac, Roald. y Pazo, Liliana. (Docentes. Ensayo seleccionado): “El aula, la cocina de la enseñanza y del aprendizaje. Una manera interdisciplinaria de enseñar ciudadanía”.

*experiencia, la propuesta pedagógica que es su razón de ser, tiene como eje la producción textual y gráfica de los estudiantes, pero también la sedimentación de formas de convivencia sostenidas por la cooperación, la imaginación dialógica y la satisfacción de las responsabilidades que trae aparejada la conquista de la autonomía. La posibilidad de replicar esta experiencia requerirá de acuerdos institucionales, la constitución de un colectivo editor, siempre abierto a continua renovación, y la participación, la asesoría y el acompañamiento de docentes, padres y madres*<sup>22</sup>.

Estas consideraciones ponen en evidencia el resultado del trabajo de reflexión que lleva a los docentes a volver sobre las situaciones vividas, la actuación propia y los supuestos asumidos acerca de la enseñanza. La tarea permite reconstruir críticamente tanto la experiencia individual como colectiva. Como sostiene Perrenoud (2004): "...Aprender a reflexionar sobre la propia práctica también significa reflexionar sobre la propia historia, los habitus, la familia, la cultura, los gustos y aversiones, la relación con los demás, las angustias y obsesiones" (p.50).

En las palabras de los docentes citados aparece también la alusión al desarrollo de las capacidades prioritarias. Como dicen Ferreyra y Peretti (2010):

*Avanzar en un desarrollo pedagógico centrado en capacidades implica, entonces, una nueva lectura de los marcos y materiales curriculares vigentes desde una perspectiva reflexiva de la práctica docente y desde la lógica del trabajo de gestión institucional. Supone dar la posibilidad a los actores involucrados -tanto docentes como estudiantes- de enfrentar diferentes contextos y situaciones, promoviendo su participación e involucramiento críticos. En consecuencia, contribuye a hacer efectivo el derecho a una educación de calidad (p.1).*

Entrar a las aulas a través de estos ensayos permite también ver cuál es el estado de situación respecto de la real inserción de las TIC como herramienta imprescindible de la tarea educativa.

Dicen dos profesores en referencia a tres tendencias que serán ampliamente explicadas a lo largo del ensayo de su autoría:

*La tecnología se ha convertido en la gran protagonista de nuestra cotidianeidad en las últimas décadas, y no se discute que los jóvenes sienten especial atracción por ese mundo con lógica y lenguaje propios; también resulta muy motivador para la gran mayoría ya que ha invadido los espacios de juego, de comunicación, de socialización, de arte. Si convivir con la tecnología genera procesos de aprendizaje, resolución de problemas, y habilidad para asumir desafíos, por qué no aplicarla en los procesos formales de enseñanza y aprendizaje escolar. Es por eso que el estudiante debe desarrollar determinadas competencias como: identificar, acceder y manejar diferentes fuentes de información; formular e identificar problemas; desarrollar propuestas de solución; adquirir competencias técnicas básicas; poseer habilidades comunicacionales y tender a la autoformación. Estas estrategias, en la actualidad, son potenciadas por tendencias mundiales que de a poco van enraizándose en la práctica docente: 1. la clase invertida (flippedclass), 2. La producción de contenidos digitales (digital mashup), 3. El aprendizaje*

---

<sup>22</sup>Barbeito, Ignacio (Docente. Ensayo seleccionado): "Editora Cartonera Brancaleone: Una propuesta editorial orientada a incentivar la producción textual y gráfica..."

*ubicuo y extendido en entornos virtuales de enseñanza (blendedlearning, mobilelearning). Tres tendencias que están intrínsecamente vinculadas<sup>23</sup>.*

También en las aulas donde se enseña y se aprende una lengua extranjera la tecnología se ha vuelto ineludible:

*Los grandes avances de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), hacen posible que podamos recurrir al “aprendizaje ubicuo”: la posibilidad de acceder a la información en cualquier lugar o cualquier momento (Burbules, 2012, p. 2)<sup>3</sup>. Esto amplía los horizontes de la enseñanza permitiéndonos, por ejemplo, acceder a material publicado en inglés por diversas universidades de todo el mundo, sin la necesidad de desplazarnos físicamente. En pocas palabras, las TIC se convierten en grandes aliadas para los docentes de inglés, ya que nos permiten llevar todo ese “mundo internacional” a las cuatro paredes del aula para que junto con nuestros estudiantes podamos decodificarlo, recrearlo y ponerlo en práctica<sup>24</sup>.*

*Cuando el docente comprende el valor de utilizar las NTIC, sus estrategias cambian y los alumnos son los primeros en descubrirlo. Será el profesor quien enseñe cuándo y dónde usar los dispositivos, en qué momentos se debe prescindir de ellos y cuándo se deben utilizar como fuente de conocimiento. Su rol como orientador en la elección de fuentes es fundamental para generar pensamiento crítico sobre lo leído e interpretado y es quien enseña a comparar y obtener diferentes líneas de pensamiento<sup>25</sup>.*

Algunos docentes nos recuerdan que –como señala Nicholas Burbules (2008)- en cuestiones de tecnología son los estudiantes los expertos:

*“Ellos son una fuente importante con valor educativo ahora, y esto sugiere una relación mucho más colaborativa entre estudiantes y docentes que lo que la mayoría de los modelos de enseñanza-aprendizaje pueda considerar” (p. 140). Por eso hay que “...resaltar la importancia de compartir este tipo de experiencias educativas de las que somos partícipes para que no se pierdan detrás de las puertas de cada escuela. De este modo sirven como muestra de posibilidad, de que otras prácticas alternativas a lo tradicional son viables<sup>26</sup>.*

Sin embargo, tendremos que estar atentos para que las TIC no nos alejen de otras cuestiones:

*No negamos que las TIC son una herramienta de amplia potencialidad en el momento de enseñar, pero hay un problema al proponerlas como sinónimo de inclusión. Es posible visualizar la doble confusión cuando vemos que, por ejemplo, el Ministerio de Educación ofrece especializaciones en tecnología y software, pero no en filosofía. Y el problema de la inclusión es un problema filosófico<sup>27</sup>.*

---

<sup>23</sup>Gamarra, Maximiliano y Ninomiya, Andrea. (Docentes. Ensayo seleccionado): “Tres tendencias para la innovación educativa. La incorporación de la tecnología como acción transformadora de la práctica docente”.

<sup>24</sup> Ambrosio, Lucas (Docente. Ensayo con mención especial): “La enseñanza del Inglés y el Inglés técnico en la Escuela Secundaria Técnica: desafíos y posibilidades”.

<sup>25</sup> Bentroni, Cecilia (Docente. Ensayo con mención especial): “Alumnos y NTIC necesitan docentes”.

<sup>26</sup> Estigarriá, Carina. y Andrada, Maricel. (Docentes. Ensayo con mención especial): “Fuera de clase”.

<sup>27</sup> Navarro, Martín (Docente. Ensayo con mención especial): “Doble confusión y un falso problema”.

La escuela ideal en este tiempo “tecnologizado” es la que se describe en este párrafo:

*El profesor no solo enseña Matemática sino Matemática en un mundo tecnológico, usando aplicaciones que generan simulaciones maravillosas, imposibles de realizar en un papel. El profesor de Geografía no solo enseña a ubicar lugares en un mapa, sino que muestra videos de esos lugares, los posiciona según el GPS con coordenadas exactas, y les permite a los alumnos realizar viajes virtuales por las calles de las ciudades y los paisajes de este mundo. Así mismo el profesor de Artística no solo habla sobre como ver pinturas famosas, sino que lleva a sus alumnos a los museos más famosos del mundo, enseña a realizar críticas a los cuadros más destacados, y les permite trabajar con ellos como si los tuvieran en el aula. Cuando estas cosas sucedan podremos decir que el docente se dejó invadir por las NTIC, se valió de ellas y enseñó a sus alumnos como trabajar desde y con ellas<sup>28</sup>.*

Y, además, poco a poco, se vuelve experto en estas lides:

*Paulatinamente, los docentes hemos sentido la necesidad de elaborar nuestros propios materiales hipermedias cuando los enfoques o proyectos exceden lo que materiales ya elaborados satisfacen. Es así como comenzamos a explorar muchas aplicaciones, conocer sus alcances, sus limitaciones, sus posibilidades y utilizarlas para rediseñar materiales para ser incluidos en las secuencias didácticas y así enriquecer las situaciones de enseñanza<sup>29</sup>.*

En todos los casos, una primera lectura nos centra en el hecho que se describe o relata. Pero luego, profundizando, vamos descubriendo los procesos de planificación que han conducido a esos resultados, los formatos pedagógicos que contribuyeron a que las relaciones dentro del aula propiciaran un clima favorable, el tiempo que tanto docentes como estudiantes destinaron a la preparación de cada proyecto.

### **Los docentes que habitan las aulas de las escuelas secundarias**

Otro aspecto que contribuye al logro de resultados óptimos es la formación docente. Formación que no sólo se logra en los profesorados, sino que arranca en el momento mismo en que se decide ser enseñante. A partir de ese instante, no sólo la teoría empezará a “formarlo”, sino también los modelos que las distintas instituciones ofrecen en el marco de ciertas prácticas educativas y sociales. Ese o esa docente que está al frente de una clase está enseñando más allá de sus palabras. En uno de los ensayos, por ejemplo, se habla del cuerpo del maestro:

*El docente puede no decir nada, pero muchas veces su cuerpo habla por él. Y los alumnos no sabrán mucho de Lengua o Física, pero en esto son expertos. En lectura de expresiones corporales son los mejores. El cuerpo muchas veces se encarga de hablar por nosotros. Y si éste refleja fatiga, lo hace a través de un arrastre pies. O si expresa ira, por medio de una entrada brusca y enojosa. O si tiene prejuicios, al clavar miradas intimidantes. Todo esto y mucho más, los jóvenes lo leerán más claro que nada<sup>30</sup>.*

<sup>28</sup> Bentróni, Cecilia. (Docente. Ensayo con mención especial): “Alumnos y NTIC necesitan docentes”.

<sup>29</sup> Gamarra, Maximiliano. y Ninomiya, Andrea. (Docentes. Ensayo seleccionado): “Tres tendencias para la innovación educativa. La incorporación de la tecnología como acción transformadora de la práctica docente”.

<sup>30</sup> Planes, Alejandro (Docente. Ensayo seleccionado): “Dime cómo entras y te diré cómo sales”.

Y esa misma idea está presente en la explicación de su tarea que proporcionan dos profesoras:

*La idea central que trabajamos es la resignificación de las prácticas pedagógicas y el reposicionamiento docente. La resignificación en el sentido de pasar de un modelo vertical a uno horizontal, de la cátedra del saber (modelo del sabio) a la experimentación e investigación “al lado de” (modelo del facilitador), apuntando a la responsabilidad de nuestro hacer y al reposicionamiento a partir de la creatividad y la libertad docente, preguntándonos a fondo qué es lo que debemos transmitir. Esta pregunta crítica, este punto detrás de la trama, la pregunta que molesta, es la responsabilidad política que tenemos los docentes. Y no será respondida sin involucrar los cuerpos con la mente, con las historias personales y ancestrales. Será cuestión de ir desde el cuerpo y el cruce (a veces el encuentro y otras el choque), a la mente, a la investigación de fuentes, a la elaboración del concepto. De este modo se relaciona el aprender con el experimentar, en relación con la materia Filosofía, pero también con otras materias<sup>31</sup>.*

O en esta conclusión:

*Despertar el compromiso liberador es devolver la dignidad de ser otro, con mayúsculas, y demostrar que se puede pensar el lugar del educando desde otra perspectiva. Ante esto, es necesario salir del educando-esponja, pasivo y mero receptor, para dar paso al educando protagonista de su vida, de sus aprendizajes, de su compromiso con la tarea liberadora de la cual es parte<sup>32</sup>.*

Las afirmaciones anteriores podrían vincularse con el concepto “pasión por el otro” que utiliza Lévinas (2001), puesto que sentir pasión por enseñar es sentir pasión por *enseñar a alguien*. Cuando un profesor se preocupa por el estudiante como persona, no sólo respeta a la persona, sino que está creando un vínculo que fortalece el aprendizaje, ya que percibe y asume la realidad del otro y actúa en consecuencia. Y esto se manifiesta en la posición corporal, en el tono del lenguaje, en el vocabulario empleado, elementos todos que contribuyen a la creación de un clima de “conversación”, que hace que los estudiantes se impliquen emocionalmente en cada materia.

Sin embargo, a veces estos saberes no se aprenden en los institutos de formación docente:

*Al iniciarse en las prácticas educativas situadas, frente a un curso, los noveles profesores manifiestan una profunda incertidumbre ante la diferencia entre el alumno y las situaciones de aprendizaje ideales tipificados en el profesorado y el contexto real al cual se enfrenta el profesor en la clase (...) Esto los remite a una mirada crítica sobre su propio proceso de formación, apuntando en primer lugar sobre las materias de práctica docente y luego hacia aquellas de fundamentación pedagógica (35% de la carrera docente, entre ambas). Los problemas recurrentes que pueden referirse en este sentido son: las posibilidades de manejo de grupo, las deficiencias cognitivas y procedimentales de los alumnos, la diversidad de experiencias en las trayectorias escolares, y la distancia entre los contenidos curriculares demandados por el sistema y las posibilidades reales de procesarlos en el aula.*

.....

*Lo que aquí se sostiene es que sólo una adecuada concepción pedagógica posibilita un pasaje efectivo de la didáctica a una práctica docente potente, pues habilita en la trayectoria del*

<sup>31</sup> Estigarría, Carina y Andrada, Maricel. (Docentes. Ensayo con mención especial): “Fuera de clase”.

<sup>32</sup> Fallilone, Emiliano (Docente. Ensayo seleccionado): “Deconstruir la tríada didáctica y dar paso a la didáctica relacional”.

*profesor la construcción de su posicionamiento en torno a dos factores clave en las iniciativas sobre el sentido de su acción al interior del aula: el rol a asumir en el espacio político de la educación formal, y las decisiones curriculares en el área específica en que se desempeña*<sup>33</sup>.

Pero si quien pasó por una institución de formación docente persiste en su objetivo primordial, afrontará la tarea diaria decidido a aprender cada día en el aula para ser un “maestro”, en todo el sentido de la palabra.

*El educando se convierte en educador, y el educador es educado, ante la presencia de Otro que ya no es un sujeto pasivo, sino que es una persona, no es un recipiente vacío que hay que llenar, sino que es un entrecruce de vivencias, momentos, miedos, sueños, aciertos, errores, que cuestiona e interpela con su sola presencia*<sup>34</sup>.

Esta idea se amplía en estos testimonios que las autoras de un ensayo recogen de profesores del CESAJ<sup>35</sup>:

- *“Para entender realidades distintas es necesario compartir mucho tiempo, dedicarse a la tarea, brindarse, comprender. Aun así, sólo entenderemos algo del universo del otro”*.
- *“En fin, mi mirada en el aula ha cambiado y ahora intento cambiar la mirada de otros docentes, pero esa es una tarea mucho más ardua que merece un capítulo aparte”*.

*Hoy día el instrumento para medir la calidad educativa, por parte de los docentes, recae en la medición del rendimiento de los estudiantes. Si éstos fracasan es considerado, la mayoría de las veces, como un fracaso unilateral, siendo sólo los alumnos los responsables de boicotear el esfuerzo que hace el docente por enseñar. Generalmente éste es el razonamiento que obstaculiza la búsqueda de soluciones. Para salir de ese lugar de incomodidad, es necesario plantearse que el fracaso es, en realidad, del propio sistema tal cual está concebido, haciendo evidente que en la actualidad las instituciones se perciben desactualizadas, inadecuadas y sin poder satisfacer el desarrollo de las aptitudes individuales*<sup>36</sup>.

Y otros ensayistas apuntan:

*Cerrar las brechas entre los segmentos, igualando las calidades educativas y las oportunidades futuras es un desafío de la escuela secundaria, pero principalmente de las políticas públicas que deben apuntar a mejorar de forma sustancial las condiciones laborales y modos de contratación docente colocando el foco en mejorar los procesos de planificación de las prácticas de enseñanza junto a modificaciones en los formatos escolares y planes de capacitación adecuados*<sup>37</sup>.

*La autoridad docente se construye desde el posicionamiento que éste adopta ante su saber, entendido desde la perspectiva disciplinar específica y la inmersión de su propuesta pedagógica en el juego de relaciones sociales, culturales y políticas en que se inscribe su acción (...).*

*El marcado hiato que se produce en la formación docente entre la instrumentalidad didáctica y*

<sup>33</sup>Kremer, Andrés. (Docente. Ensayo seleccionado): *“De la didáctica instrumental a la reflexividad pedagógica. Límites y posibilidades en la construcción de la autoridad docente.”*

<sup>34</sup>Fallilone, Emiliano (Docente. Ensayo seleccionado): *“Deconstruir la tríada didáctica y dar paso a la didáctica relacional”*.

<sup>35</sup> Citados en el ensayo de Girola, Estela, Nievas, Graciela. y Sunsi, Silvia (Docentes. Ensayo seleccionado): *“Multiplicar es la tarea. Entre la escritura y la reflexión”*.

<sup>36</sup>Gamarra, Maximiliano y Ninomiya, Andrea (Docentes. Ensayo seleccionado): *“Tres tendencias para la innovación educativa. La incorporación de la tecnología como acción transformadora de la práctica docente”*.

<sup>37</sup> Lo Cascio, Jorge (Docente. Ensayo seleccionado): *“No hay nostalgia peor que añorar lo que nunca jamás sucedió”*.

*una concepción pedagógica integral que la sustente, denota la ausencia de una concepción estratégica al momento de proyectar el trabajo docente en el aula. Esta situación pone de manifiesto la incongruencia de la práctica docente con las demandas del sistema educativo, dado que éste refuerza la necesidad de construcción reflexiva y situada de los saberes entendidos como práctica social e históricamente condicionada, mientras que aquélla se abroquela sobre el saber disciplinar y didáctico. Revertir esta distancia y lograr mayores grados de autonomía docente es la deuda pendiente de los Institutos de Formación Docente en la provincia<sup>38</sup>.*

## **Acciones y fundamentos**

Las acciones que acontecen en las aulas tienen su origen en distintos fundamentos teóricos.

*Esta experiencia didáctica, en particular, se inserta en el enfoque comunicativo, por lo cual presenta una propuesta contextualizada y significativa que busca desarrollar en los alumnos la capacidad de argumentar. (...) El enfoque comunicativo del estudio del lenguaje permite observar críticamente el habla en uso, en contextos reales de producción y circulación “los textos no solo son diferentes respecto de dimensiones como su léxico, su gramática, su estructura, o sus temáticas, sino también respecto de sus espacios de producción, circulación y recepción” (Navarro, 2013, 118).*

*Para abordar la comprensión de las obras se utilizaron herramientas de diferentes teorías y crítica literaria, en castellano y francés. La intención fue presentar visiones opuestas sobre un tema, particularmente controversial, para incentivar en los alumnos el pensamiento crítico que se hace visible en la comunicación a través de la argumentación. Al mismo tiempo, el vicerrector<sup>39</sup> explicó la técnica de la práctica simulada de juicio con los ajustes “ad-hoc” necesarios para esta simulación con la finalidad de favorecer la participación de todos los estudiantes de los cursos involucrados. Asimismo, fundamentó la importancia de la realización de esta experiencia en el marco de la formación ciudadana de los jóvenes<sup>40</sup>.*

*De este modo, partiendo de las metas enunciadas para esta investigación-acción, (indagar sobre una estrategia co-construida de enseñanza-aprendizaje) se esquematizaron los distintos niveles de complejidad del conocimiento que los alumnos deberían alcanzar para la evaluación final en cuatro niveles progresivos. Vale aclarar que la participación de los alumnos en la co-construcción de la herramienta presentada, no fue tan significativa en el diseño original en sí, como lo fue a la hora de perfeccionarla para adecuarla a los fines y necesidades para los que había sido creada.*

*La herramienta (...) se denominó ‘Enfoque de Bloques’, surgió frente a una necesidad compartida de determinar pautas y expectativas claras de aprendizaje y fue co-diseñada con los alumnos como estrategia pedagógica con esa finalidad. Además, desde su concepción como objeto de una investigación en acción, apuntó a relacionar por un lado, a los alumnos de hoy en día, con su singular mirada e identidad generacional y, por el otro, a los contenidos a abordar*

<sup>38</sup>Kremer, Andrés (Docente. Ensayo seleccionado): “De la didáctica instrumental a la reflexividad pedagógica. Límites y posibilidades en la construcción de la autoridad docente”.

<sup>39</sup> La narradora se refiere a su compañero en la experiencia relatada (Nota de los autores de este artículo).

<sup>40</sup>Devetac, Roald y Pazo, Liliana (Docentes. Ensayo seleccionado): “El aula –la cocina de la enseñanza y del aprendizaje- Una manera interdisciplinaria de enseñar ciudadanía”.

*en las materias involucradas con sus diversos niveles de complejidad<sup>41</sup>.*

Los resultados que se obtienen en las clases están íntimamente relacionados con el modo en que se trabaja en el aula. Y esta afirmación está justificada en las palabras con que los autores evalúan –en sus actividades- los siguientes aspectos:

- El valor de la tarea grupal, ya sea en la actividad de aula, entre el profesor y sus alumnos:  
*Es notable el aspecto pedagógico de la co-construcción del conocimiento fomentando el aprendizaje colaborativo. Esto incide en la creación del sentimiento de grupo, desarrollando capacidades afectivas tales como: valorar el resultado del esfuerzo del trabajo personal y colectivo; estimular y ponderar lo que de cada uno puede aportar al grupo; contribuir a la creación de un clima de cordialidad, sinceridad y afecto; valorar las actuaciones y los aciertos propios y del grupo<sup>42</sup>.*

*En la implementación de la secuencia, según nuestra interpretación, se lograron clases interactivas no solo por el uso de las TIC, sino también por el trabajo grupal y los tiempos de puesta en común que se describieron con anterioridad. Podemos afirmar, desde las voces de los alumnos, y según nuestro parecer, que las clases se vuelven más entretenidas e inclusive divertidas, subrayan el uso de la computadora, así como también el programa Geogebra y el trabajo grupal. También que los alumnos, después de realizar la Secuencia Didáctica, tienen un interés especial, por diferentes motivaciones, de seguir este estilo de clases a futuro. En cuanto a las TIC, el Geogebra ayudó a la resolución de los distintos problemas pues su uso implica una economía en el tiempo y sus herramientas dan a los estudiantes una confianza en el planteo de soluciones y de la posibilidad de razonar diferentes procedimientos. Por último, se destaca la potencialidad positiva del trabajo grupal “...porque con el grupo compartimos las ideas y debatimos cual era la correcta o más acertada y, al final, nos poníamos de acuerdo con el momento de resolver el problema a realizar”, en palabras de un alumno<sup>43</sup>.*

y también en el trabajo colaborativo entre compañeros docentes:

*En la mayoría de los relatos aparece “el otro” como alguien que colabora, completa y complementa las prácticas de enseñanza. Se alejan de las representaciones que se tienen sobre la escuela en relación con que “el maestro cuando cierra la puerta del aula hace lo que quiere”. Las referidas expresiones de los docentes, como ejemplo de otras tantas, dan testimonio de su comprensión acerca de que no puede haber transformación posible que se realice en soledad. Estas afirmaciones arraigadas y puestas en acto en el quehacer cotidiano, cambian radicalmente el sentido de los aprendizajes, ya que se enseña más por lo que se es, que por lo que se sabe<sup>44</sup>.*

- El reconocimiento del otro como un igual:  
*Los alumnos con los que un docente de NTIC comparte sus clases poseen atributos muy particulares que los hacen especiales y únicos; son adolescentes, tecnológicos y nativos digitales. Por este motivo son especiales y cambian la realidad áulica, predisponiendo a los docentes a*

<sup>41</sup>Breiburd, Silvia. (Docente. Ensayo seleccionado): “En busca de una Herramienta Efectiva hacia Aprendizajes Profundos. Relato de una Investigación-Acción”.

<sup>42</sup> Cabrera Muñoz, Mariana, Iñiguez, Ana María y García del Pino, María Candelaria (Docentes. Ensayo seleccionado): “Teatro en la escuela”.

<sup>43</sup>Vecchietti, Cristian (Docente. Ensayo con mención especial): “Aprendiendo matemáticas, haciendo matemática: demostración y aplicación del teorema de Pitágoras”

<sup>44</sup> Girola, Estela, Nievas, Graciela y Sunsi, Silvia. (Docentes. Ensayo seleccionado): “Multiplicar es la tarea. Entre la escritura y la reflexión”.

*cambiar estrategias, actualizar recursos y reconocer nuevos paradigmas educativos. Ellos son los primeros en preguntar y responder cuando de tecnología se trata, siendo innata la cualidad de solucionar sus problemas con el uso de algún dispositivo. La experiencia áulica y el convivir con ellos diariamente generan momentos de diálogo e intercambio de opiniones, y es realmente en esos momentos que como docente se reconoce que si bien son dependientes de las NTIC, necesitan de los adultos para guiarlos en su vida escolar<sup>45</sup>.*

*La modalidad de trabajo implicó, desde su comienzo, una responsabilidad con el proyecto, ya que se desarrollaba en contra turno. Consistía en preparar todo lo necesario para que estos alumnos realizaran sus propias experiencias y además trabajaran en equipo con el otro (todos los pasantes) y para el otro (los alumnos de los cursos inferiores 1°, 2° y 3°), ya que parte de las prácticas implicaba colaborar en la transmisión de contenido a partir de una transposición didáctica favorecida por las cercanías etarias. Se abordó la potencialidad del estudiante de desarrollarse en un contexto vinculado con la producción de conocimiento científico, pero – además- la posibilidad de superar sus propias expectativas biográficas a partir de la revisión de los límites impuestos por falsas concepciones vinculadas con su origen socio económico y barrial<sup>46</sup>.*

*Este silencio, tan asociado a la instancia de evaluación, se resignifica y se vuelve punto de partida para una actividad que involucra a todo el curso. Por otra parte, el debate también adquiere otra connotación. Surge a partir de la escucha de los trabajos realizados por los pares y su función no queda reducida a la mera crítica de las debilidades, sino que promueve la mejoría de la práctica y el error como posibilidad. Finalmente, se rompe un estereotipo de la escuela moderna. La nueva disposición de bancos y mesas reconfigura la carga simbólica de los espacios. No existe la tensión docente de pie/estudiantes sentados. Las miradas no se encuentran, sino que es necesario estar “de espaldas” y con los ojos cerrados para que se desarrolle el verdadero encuentro de cuerpos donde la radio tomará protagonismo. Así, el deseo de llevar este medio de comunicación se convierte en una experiencia que enriquece desde diversos aspectos la vida de la dinámica escolar y permite a la comunidad educativa desarrollar las competencias orales y escritas de los estudiantes<sup>47</sup>.*

## **Finalmente, preguntarnos por qué no**

Mucho más podríamos recuperar de cada ensayo, pero dejaremos la tarea a los lectores para cuando estas producciones se hagan públicas. Sólo basta hacer hincapié en que uno de los aspectos más significativos de los textos recibidos es el que se encuentra en el primer rastreo del campo semántico que predomina en ellos. Expresiones tales como *cooperación, relación colaborativa, presencia del otro, entrecruce de vivencias, miedos, sueños, aciertos, errores...* aluden a una convivencia en cooperación dentro del aula, al modelo de alumno protagonista y docente facilitador, al reconocimiento mutuo del otro ... Y éstas son, precisamente, las condiciones esenciales que debe promover todo docente, porque –como dicen Ferreyra y Rúa (2016):

<sup>45</sup> Bentroni, Cecilia (Docente. Ensayo con mención especial): “*Alumnos y NTIC necesitan docentes*”.

<sup>46</sup> Fonseca Acosta, Nérida, Ferrandiz, María Cristina y Baronetto, María Belén (Docentes. Ensayo con mención especial): “*Entre tubos, fusiones y emociones*”.

<sup>47</sup> Carbonaro, Esteban (Docente. Ensayo seleccionado): “*Del deseo a la experiencia: cuando el aula se vuelve un estudio de radio*”.

Las prácticas de enseñanza, entonces, son acciones conscientes, concretas, que se desarrollan en el contexto de las instituciones educativas y que implican situaciones de interacción con otras personas; están determinadas por una teoría que les da sentido y se sustentan en principios éticos que definen su intención: ayudar, del mejor modo posible, a que un estudiante aprenda.

### Referencias bibliográficas

Burbules, N. (2008). Riesgos y promesas de las TIC en la educación. ¿Qué hemos aprendido en estos últimos diez años? En UNICEF. *Las TIC: del aula a la agenda política*. Ponencias del Seminario internacional “Cómo las TIC transforman las escuelas”. Buenos Aires: UNICEF. Recuperado el 17 de febrero de 2017, de [https://www.unicef.org/argentina/spanish/IPE\\_Tic\\_06.pdf](https://www.unicef.org/argentina/spanish/IPE_Tic_06.pdf)

Ferreyra, H. y Rúa, A. (2016). *Prácticas de enseñanza. Marco Teórico*. Equipo de Investigación de Educación Secundaria. Documento de circulación interna [inédito].

Ferreyra, H. y Peretti, G. (2010, septiembre). *Desarrollo de capacidades fundamentales: aprendizaje relevante y educación para toda la vida*. Ponencia en Congreso Iberoamericano de Educación. Metas 2021. Recuperado el 17 de febrero de 2017, de [http://www.chubut.edu.ar/descargas/secundaria/congreso/COMPETENCIASBASICAS/RLE3476\\_Ferreyra.pdf](http://www.chubut.edu.ar/descargas/secundaria/congreso/COMPETENCIASBASICAS/RLE3476_Ferreyra.pdf)

Lévinas, E. (2001). *Humanismo del otro hombre*. México: Siglo XXI.

Perrenoud, Ph. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona, España: Graó (trad. De *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*. Paris: ESF, 2001).

---

## **Impacto de las comunidades científicas en la producción de conocimientos en Colombia y América Latina: mirada crítica y contra hegemónica**

### **José Pascual Mora García**

Acreditado en el roster de los investigadores reconocidos por el FONACIT desde 1997, actualmente en la categoría de PPI nivel II (2006-2008). Licenciado en Filosofía (Universidad Central de Venezuela-1986), Magíster en Educación, mención Gerencia Educativa (UNET-1994), y Doctor en Historia Económica y Social de Venezuela (USM-2002). Diploma de Estudios Avanzados (DEA-2002) en Historia de la Educación, por la Universidad Rovira i Virgili, Tarragona-España, Actualmente adelanta la tesis doctoral del segundo doctorado en Educación, en España. Profesor de la Universidad de los Andes-Táchira, categoría Asociado, Dedicación Exclusiva. Coordinador del Programa de Maestría en Historia en convenio UCLA-ULA-Táchira. Coordinador del Grupo de Investigación Historia de la Educación (HEDURE).

pascualmora@cantv.net, pmora@ula.ve, pascualmoraster@gmail.com  
Universidad De Los Andes – Venezuela

Me satisface mucho estar en un evento que representa la organización de proyectos sostenidos en el tiempo de manera que me siento muy honrado estoy vinculado en Colombia desde el año 1992 cuando organizamos el primer proyecto que trajo a la postre el origen de la creación en Colombia de la sociedad histórica de la educación Latinoamérica teniendo un epicentro en Tunja. Desde los años 1990 tuvimos la suerte de acérmanos a uno de los proyectos más importantes en Colombia en términos de historia de prácticas educativas y pedagógicas era el proyecto liderado por Olga lucía Zuluaga, Jesús Alberto Echeverri, Alberto Criseno y el maestro Alberto Martínez con este equipo pionero que se inició un proyecto al que estamos dando conciencia a la historia de práctica pedagógica y educativas en Colombia de 1975 considero que es uno de los avances más significativos que hemos tenido en el presente.

Me satisface mucho ayer conversando con el doctor Audín Gamboa exactamente resultados del primer seminario que estamos sobre un libro las practicas pedagógicas y en ese libro vi el nombre del doctor Alberto Martínez nos satisface mucho que este maestro que ha sido pionero dentro de este trabajo en Colombia pues forma parte del proyecto que se desarrolla en el grupo de investigación que lidera el doctor Audín y el señor creo que hay que comenzar por ahí porque los congresos deben tener como una afiliación con proyectos en el tiempo, si los congresos los hacemos de saturados de proyectos de seguimiento y trayectoria de los investigadores nos queda solo para un cumplimiento administrativo pero no para el objetivo final que debe tener un congreso, un seminario que es acompañar en el tiempo proyectos de investigación.

El proyecto del cual yo quiero hablar hoy entonces es un proyecto que iniciamos en 1992 un proyecto impulsado por la doctora diana sotorango y que nace allí En Bogotá se hizo ese primer congreso intelatinoamericano de la historia de la educación latinoamericana pero que nace de una convocatoria que había hecho la doctora diana sotorango en 1989 sobre ese primer pologio de las practicas pedagógicas educativas en Colombia y que había sido el puesto pionero, ese puesto pionero del 1989 trajo como consecuencia la creación del grupo de historia de la universidad latinoamericana isuda grupo acreditado de Colciencias con categoría A2 y que es el responsable de llevar adelante la revista de historia de la educación latinoamericana acreditada también en Colciencias en la categoría A2 vea que estamos hablando de proyectos que ya superaron 25 años en la trayectoria de la conformación de grupo académicos y en la trayectoria en la coproducción académico conversábamos que unas dificultad más

grandes que hay en el escenario académico es trabajar en equipo exactamente yo me hice mi doctora en España para trabajar el tema de las comunidades de exclusivas de historia educación de América latina trabajando México, trabajando a Colombia, trabajando a Brasil y trabajando a Venezuela fuimos a cada uno de los países hemos visitado de México hasta Chile para ir a trabajar directamente con la comunidad científica conocer quiénes fueron las generaciones fundadoras de esos proyectos y observar en el tiempo si esos proyectos se siguen manteniendo.

Además, históricamente como esos proyectos en el tiempo no se han desarticulado de las tasas de retorno social en producción de conocimiento más o menos como hasta el año 2010-2011 Colciencias no había aplicado todavía una norma que tenía que ver con que todo proyecto de investigación tuviera una responsabilidad de campo, una responsabilidad de tasa de retorno social en la investigación en lo cual hace unos 4 años cuando un equipo de Bogotá evaluaba el trabajo que habíamos hecho en el centro internacional de viña que es un centro internacional que nació como resultado de este proyecto para nuclear los grupos de investigación en América latina y trabajar en red es bueno presentar conversaba con uno de nuestros organizadores que es bueno presentar lo que hemos hecho, lo que hemos estado haciendo yo creo que nos hemos cansado ya de oír planteamientos de lo que queremos hacer es importante presentar entonces que hemos hecho que resultados presenta un investigación después de 30 años que está vinculado con proyectos cual es sus resultados en que hemos avanzado no puede ser que hablemos de que es importante trabajar en red, que es importante organizar grupos de investigación pero no presentamos la cosecha es indispensable entonces hablar con estos ejemplos y de ese esfuerzo es el que quisiéramos hacer en mi presentación en esta mañana además porque para nuestra generación es el relevo para nuestras generaciones emergentes es indispensable decirle como hemos acompañado proyectos en el tiempo no solamente decir a partir de ahora es que queremos hacerlo porque diríamos entonces como que se le paso el tiempo es indispensable entonces en América latina fraguar ese concepto que los franceses denominan el concepto de escuela de pensamiento los franceses cuando uno revisa la producción de sus trabajos hablo de la generación fundadora por ejemplo Carló fundador de la escuela analítica 1929.

Pero ya en este momento los franceses hablan de la quinta generación de esa escuela de pensamiento y en esa quinta generación de esa escuela pensamiento entonces uno incluso puede ir ubicando cuales son los representantes de cada una de esas generaciones y cuáles son los aportes de esos proyectos en el tiempo a ese concepto de escuela al que quisiéramos apostar y ese concepto ni siquiera es francés ese es el concepto que logremos llamar escuela ese es el concepto de escuela griego fíjense ustedes que hace más de 2400 años Platón crea una escuela que era la academia hoy día no existe ningún prestigio de la academia del punto de vista físico pero conozco de esa academia por sus discípulos por la producción de conocimiento que hicieron esos representantes de su respectivo trabajo sabemos por ejemplo que uno de los tres problemas en absoluto de la matemáticas de todos los tiempos como es el tema de la cobertura del círculo este es un problema que descubrió aquista de talento uno de los discípulos de Platón en la academia esto solo para decir que es importante que pensemos en esa escuela de pensamiento, ese es otro de los objetivos que yo quisiera hacer en mi presentación, decir como diría Salazar en uno de sus trabajos como dijera aposto rey el mexicano yo creo que en América latina es importante saber cuál es la generación fundadora de nuestros proyectos, no solamente hablar de lo que cada generación hace en su tiempo porque eso nos ha hecho que en América latina crear un falso concepto que todos tenemos el síndrome de Adán todos creemos que a partir de lo que hemos hecho es que se funda la nación y entonces acodiamos unos de los problemas que nos hemos de crear lo que Garden habla del concepto de la

travesía no podemos hablar de prácticas pedagógicas en el 2017 sin tener en cuenta como es que la nueva granada en principio y después en Colombia como república se fue desarrollando en el tiempo ese proyecto de práctica pedagógica que logros hemos tenido en el tiempo y acaso si hemos tenido personalidades emblemáticas en nuestro país para decir que son ejemplos a estudiar ya seguir cuando uno revisa la tesis del doctorado, cuando uno revisa la tesis de maestría uno de los elementos que tiene mayor dificultad es cuando se va hablar de los antecedentes de la investigación nos conformamos solamente con buscar alguna vez en internet una referencia pero cuando uno le pregunta al participante usted leyó detenidamente ese trabajo usted lo conoce no yo lo tome de internet entonces estamos en ese sentido haciendo un gran error en la formación de un investigador el investigador en las medidas de posibilidades tiende acercarse a conocer las fuentes directas a trabajar cuando va abordar el estado real que no se controla en una investigación solamente para una formalidad sino para decirle esa investigación que usted está realizando está vinculado con unos antecedentes en su región y en su país y cuál es la conexión internacional que también tiene su investigación. Entonces hecho este preámbulo creo que podemos iniciar entonces esta conversación.

### **Paradigma de la ilustración en la nueva granada y su impacto en las prácticas pedagógicas: plan moreno y Escandón**

Preguntamos en qué momento está el paradigma de la ilustración en la nueva granada es indispensable recordar ese primer proyecto porque todavía nosotros viviendo en el 2017 ese proyecto ilustrado todavía sigue siendo el proyecto del cual alimentamos nuestro crecimiento y el plan moreno y Escandón entonces de 1972 ese proyecto pionero que nace para hacer paradigma de la ilustración fíjese que estamos hablando de 1972 la revolución francesa de 1789 eso es para decir entonces que desde nuestros territorios había producción de conocimiento de una gran vital que era el pensamiento enciclopédico como lo llamaron los franceses ilustrado como lo llamaron los alemanes o enoquismo como lo llamaron los italianos les confieso que en muchos cursos de doctorado cuando comienzo a hablar de este proyecto les pregunto si conocen a un hijo de la nueva granada que haya sido pionero y no he encontrado mucha suerte en que ubiquen a moreno y a Escandón entonces allí señalamos a este hombre en el cual se ha desarrollado un proyecto a través del tiempo.

### **La expedición botánica y su impacto en la práctica pedagógica: el sabio José celestino mutis**

La nueva granada fue un escenario fundamental también en el desarrollo de la ciencia, de las ciencias naturales con la presencia de uno de los más eximios representantes como lo fue el sabio José celestino mutis nacido en Sevilla había estudiado medicina en principio incluso allí se alinea en uno de los grupos que va a tener después importancia subterráneas en los congresos de independencia como es el grupo de novatores de Sevilla que son representantes de la franja mesomería por eso presentábamos un trabajo de Cartagena en el año 2014 en presencia de José Ferrenelly que es sacerdote jesuita que tiene más de 72 libros publicados sobre el tema de la franja somería y me sorprendía conversando con él , le decía que José celestino mutis como llegó a ese proceso de pensamiento y es que Benito Gerónimo feco que es uno de los pensadores más importantes de lo que ese proyecto ilustrado en español había fundado en Sevilla ese grupo de los novatores de Sevilla , José celestino mutis es uno de los representantes más importantes no solamente en la producción de conocimiento científico en Colombia sino que fue uno de los que acompañó subterráneamente los procesos de independencia, cuando se hace la denuncia contra Antonio Nariño cae el sobrino de José celestino mutis , sinforoso mutis aprendido por formar parte de la

componeta y cae el gran francisco Antonio Oseas y gracias a José celestino mutis y la presencia que el tenia hacia el rey le fue conmutada la pena a estos dos representantes y así obtuvimos que francisco Antonio Oseas hubiese sido el director del museo de ciencias naturales en Madrid.

Es una gran sorpresa que va exiliado de una de las colonias y que llegue exactamente a Madrid y que como castigo tenga que ser director del museo de ciencias naturales nada más y nada menos de la capital que era Madrid y es para tener en cuenta que la practica pedagógicas entonces no son prácticas como lo decía la doctora Martha que están vinculadas a lo disciplinario sino que las prácticas pedagógicas de alguna manera el tema de la interdisciplinar es fundamental y que las prácticas pedagógicas no son neutras que la ciencia no es neutra, se lo debemos a uno de los representantes de la concesión positivista a partir de 1993 cuando ellos desarrollan esos proyectos para incorporar la prueba del pos positivismo para decir que la ciencia también tiene compromisos políticos e inmiologicos y ahí una muestra para decir que el sabio mutis además de toda su inmensa contribución, allí esta unos de los aportes de la practica pedagógica.

Hace unos años cuando estuve en Bucaramanga dictando una conferencia sobre el maestro Zapata comencé por hablar sobre José Celestino Mutis y al finalizar la conferencia se me acercó uno de los participantes una personalidad y me dijo yo soy descendiente de José celestino mutis entonces le comentaba que el hermano de José celestino mutis había establecido exactamente en Bucaramanga y allí esta entonces esa semilla en Santander de un proyecto porque José celestino mutis estuvo incluso aquí en las minas aquí en pamplona haciendo el concepto, pero de esta época hay que señalar que no fue fácil el desarrollo de un paradigma que siendo un paradigma emergente, como era el paradigma ilustrado no ingreso de manera fácil al aula la autora diana sotorango en uno de sus trabajos sobre la pedagogía de las universidades de Colombia nos ha recuperado un texto maravilloso del maestro palesilla en Bogotá.

El maestro palesilla se le dio un juicio ante el santo oficio de la inquisición porque fue denunciado por los padres de familia por haber eliminado la enseñanza de la física aritmética y haber incorporado el perverso sistema de la física de newton y galileo fue sometido a un juicio y se destinó hacia el santo juicio es para nosotros tener en referencia que en la práctica pedagógica los proceso de enseñanza ,los procesos de cambio, no han sido fáciles en el tiempo y por eso es interesante tener esta documentación en la mano ahora que en el senado de la república me comentaba el doctor Rodrigo Isaza a través de la red de historiadores colombianos ya fue aprobado de nuevo en la enseñanza de la historia de Colombia nos sentimos muy orgullosos que regresen de nuevo al aula esos procesos formativos para poder sentirnos orgullosos de lo que siempre hemos sido, un pueblo sin historia es un pueblo fojas así lo decía en su tiempo el maestro Marc Loza y a su vez generaba en uno de sus textos , un pueblo sin historia es un pueblo que está condenado fatalmente a repetir en el tiempo los mismos errores, en ese entonces fue esta experiencia que iniciáramos a conversar en esta mañana la escuela patriótica y su impacto en la práctica pedagógica.

El maestro Alberto Martínez Bom escribió un libro publicado por las divisiones de la practica pedagógica nacional que se llama el maestro y los métodos educativos en Colombia, ojala podamos tener acceso a ese libro y a otro del que se llama crónicas de desarraigo en estos dos textos el maestro Alberto Martínez nos documenta el tema de las practica pedagógicas en Colombia para decir que a comienzos del siglo

XIX había una escuela en Bogotá y como después de ese proyecto educativo se desarrolla en el tiempo pero que lo que si había eran colegios mayores y universidades, en el inventario que hace la doctora sobre el número de colegios mayores y universidades en el entonces concepto que se llamó Colombia la grande hace un estudio en donde ella logra determinar la presencia de 32 colegios mayores y universidades, uno en Venezuela que era la Real y Pontificia Universidad de Caracas, una en Quito y 30 en la Nueva Granada pero concentrada fundamentalmente en Bogotá es que para la época el concepto de colegio mayor y universidad no era como la conocemos hoy día, por eso es que la universidad de hoy no es la misma universidad que teníamos hace 200 años, en la universidad y a los colegios mayores se entraba niño y se salía doctor esa es una de las formas con las cuales se diferenciaba entre las escuelas de primeras letras con lo que era un colegio menor, un colegio mayor y una universidad.

Entonces dentro de ese proyecto encontramos la escuela patriótica en esa etapa, qué decir del proyecto educativo santanderino cuyas prácticas pedagógicas estaban modeladas sobre el concepto del método del pedagogo inglés Josep Lancaster, con mucho sentimiento y con mucho dolor he visto en nuestras tesis doctorales solamente hablar sobre proyectos educativos de siglo XX y acaso algún proyecto de la mitad del siglo XIX, desconociéndose lo que a mi modo de ver es el proyecto más significativo del siglo XIX en materia de desarrollo de las prácticas pedagógicas en Colombia. Y para los que les gusta los números solamente decir que se pasó de 7 escuelas a 1200 escuelas fundadas durante ese proceso y las tres presidencias del presidente que tiene exactamente el honor de llevar esta ilustre universidad seudónimo como lo dice el general Francisco de Paula Santander, ese proyecto nace aquí en la Villa del Rosario será que si nos preguntan si el proyecto, que proyecto de práctica pedagógica nace aquí en San José de Cúcuta y que haya tenido mayor significación porque así lo demostró el maestro Manuel Asiza cuando hace su evaluación del número de escuelas que habían sido fundadas como resultado de ese proyecto y es que ese proyecto educativo nace el 6 de agosto de 1821 cuando con la instalación del congreso constituyente que se desarrolló en la Villa del Rosario sin dar al proyecto en Colombia inmediatamente nace ese proyecto que es el proyecto más significativo de siglo XX.

Pero cuando hablamos de proyectos tenemos que buscar al maestro porque muy bien cómo nos lo ha dicho la doctora Luz Lucía Zuloaga hay que sacar del anonimato al maestro, hay que mostrar quien es y que prácticas pedagógicas hacia el fundador de ese proyecto entonces parece que es adoptado como modelo pedagógico es el maestro Fray Sebastián Mora Iberbeo, Y quien era Fray Sebastián Mora Iberbeo; tenía una escuela que había fundado en 1818 en un pueblito que todavía existe que se llama Capacho y le dijeron al general Santander, por supuesto Bolívar había conocido a Josep Lancaster en 1810 haya en Londres y conocía que ese modelo de enseñanza mutua era fundamental para la fundación de las escuelas, que interesante pero sobre todo para la operación del sistema escolar porque no teníamos sistema escolar, el sistema que existía era el sistema medieval que tenía como dominio fundamental la enseñanza religiosa que habían desarrollado los jesuitas y las diferentes congregaciones pero cuyo proceso de enseñanza era totalmente doctrinario y todo a ves que a partir de 1767 a través de la Real Orden de Carlos Tercero se expulsan los jesuitas de las colonias de ultramar, el estado metropolitano español asume la responsabilidad de la creación como dice Alberto Martínez maestro porque es la primera vez que el estado asume la responsabilidad de que de sus rentas se pague un salario a un profesional que lleve el nombre de maestro pero que además si tuviera una segunda condición que ese maestro fuera laico y no crédito ese elemento sustantivo que hoy podríamos denominar el desarrollo de lo que es el concepto de estado docente nace todavía en manos, entonces nace el poder monárquico, Carlos Tercero decreta el nacimiento del maestro, entonces era necesaria una educación que fuera laica, una educación que

serviera a demás para crear y desarrollar en concepto de la conformación de los nacientes estados nacionales ,lo decimos en voz muy baja pero las naciones se sienten gracias a demás porque es el maestro el que se encarga de sembrar en el niño el amor a la nación Michael Herodot un francés cuando le preguntaron en uno de sus trabajos sobre que es la nación en ese libro sobre representaciones dice la nación es una emoción , es el maestro el primero que sembró en el niño ese concepto y esa democión de la nación entonces en la conformación de los estados nacionales , nacientes estados nacionales fue muy importante el desarrollo de ese proyecto educativo que logro desarrollar más de mil escuelas pero que además permitió el desarrollo del pensamiento heterodoxo , e pensamiento laico es que Josep Lancaster era guaquero y como ustedes saben los guaqueros son uno de los representantes, verdad, que construyeron la gran nación americana, la ética profesional dice más breve la ética profesional del espíritu y capitalismo, que hizo de los países con alto espíritu capitalismo como es los estados unidos hoy, tenía como esencia una ética profesional estable pegada de la ética protestante, que entonces son algunas inquietudes que nos quedan allí y me he querido detener un poquito porque sigo sorpresa en académico de alto nivel, los proyectos pedagógicos en Colombia ni siquiera cita el proyecto santanderino y en términos de números, porque habrá que decir que en términos de calidad fue un proyecto que incluso lo llevaron hasta Quito, en términos de números, solamente en la nueva granada superaron las 1500 escuelas.

Otras épocas significativas para las prácticas pedagógicas en Colombia lo tenemos en la denominada época radical y sobre todo con el afianzamiento de la escuela laica, se lo debemos exactamente al maestro Damason Zapata, Damason Zapata es el liderar el proyecto de educación pública gratuita y obligatoria que en 1870 se decreta en Colombia, y Damason Zapata lidera este proyecto y trae las secuelas Alemanas y a través y de la mano de esas secuelas alemanas se desarrolla este proyecto significativo de la época radical; las prácticas en la época de la regeneración de Rafael Núñez, el regreso de nuevo a un modelo de escuela tutelado por la iglesia y el origen de luchas intestinas que todavía tenemos que mirar en el siglo XX , la polarización de una sociedad tiene un siguiente proyecto que está sembrado allá en la práctica pedagógica la mentalidad de la violencia se traspasa , la mentalidad es lo que va quedando allí en el cimiento de nuestro pueblo por eso es muy importante mirar estos proyectos, la práctica del gran Agustín nieto caballero; la escuela nueva cuando estaban realizando el proyecto de la escuela nueva uno pensaba tiene unos 30 -40 años en Colombia.

Hubo un proyecto que se propuso y resulta que el maestro Agustín nieto caballero a comienzos del siglo XX. Es el primero en traer no solamente a Colombia sino América latina el modelo de escuela centrado en las corrientes pedagógicas que el siglo XX fundaron todo el concepto de escuelas allá en ginebra teniendo a estos grandes pensadores como Adolfo Ferriell por ejemplo, de los estados unidos a Jhon Dwin , teniendo así este proceso de pensamiento con Celestin Freinel , todo el grupo de pedagogos; este señor que es el pionero y le hemos dedicado en la colección de la revista de la vocación de historia latinoamericana un número que ustedes pueden consultar en línea con tan solo colocar en línea revista de la vocación historia latinoamericana el nombre de Agustín nieto caballero lo va llevar al link para conocer ese proyecto cada uno de los proyectos que he estado mencionando le hemos dedicado un numero de las treinta revistas que tenemos publicadas en línea en veinte diarios de proyecto que tenemos con la revista de historia latinoamericana y en veinte años que vamos a cumplir el próximo año del doctorado de ciencias en la educación que nace a partir del proyecto del model Colombia con once universidades colombianas y que tuve la suerte de formar parte del equipo pionero que en 1988 instalamos en la ciudad de Popayán la evaluación de la primera corte de ese proyecto y que hoy se aprecia

de ser un proyecto que en veinte años ha recibido dos premios iberoamericanos a la calidad de los doctorados otorgados en Europa, un proyecto que en este momento tiene cerca de 248 doctores y que ya en este momento en once de las universidades estatales que tuvieron ese epicentro de ese programa allá en Tunja toma autónomamente este proyecto exitoso, así en el tiempo fuimos dando cuenta de un trabajo que se pudo presentar en el tiempo, muchas cosas que decir en el siglo XX pero le adelantaba el proyecto pionero educativo y las prácticas pedagógicas, no es posible hablar en Colombia de práctica educativa y pedagógica sin trabajar el libro del pedagogía de Olga Lucía Zuluaga su trabajo sobre historia del saber pedagógico se convierte en un libro infaltable e un proyecto que tenga como objetivo un doctorado en práctica pedagógica, entonces son proyectos a los que nosotros tenemos que acudir a la literatura al cosmos teórico de lo que hemos producido de nada nos sirve desconocer lo que hemos sido para adoptar pasivamente los modelos que hay que mirar la trayectoria del impuesto que se ha llevado en mucho tiempo hoy quiero hacer un homenaje a Olga Lucía Zuluaga quien padece una enfermedad muy delicada y a su memoria quiero hacer este reconocimiento especial, bien y finalmente entonces porque el tiempo está ya vencido queremos dejar que esto que les he hablado es el resultado de este proyecto muchas gracias, buena tarde. () Nos sentimos muy orgullosos de estas manifestaciones porque son los proyectos que hacemos de compromisos y el compromiso es muy importante.

Respondiendo a pregunta: que interesante es hacer la memoria de nuestros maestros, la doctora Olga Lucía Zuluaga recupera que exactamente el maestro es el responsable de desarrollar todos los proyectos de la escuela por eso uno de los implementos e inventarios que nosotros hemos hecho de nuestras universidades por ejemplo fue la creación en la universidad de los Andes de un espacio para llevar la memoria cronografía del maestro y así existe el museo pedagógico que ha servido para preservar la memoria y reconocimiento de estos grandes héroes pero que se encuentran en el anonimato; el héroe del maestro y la maestra que tenían que transitar durante 8 o 9 horas en su bestia, asno en su mula para poder llegar a la escuela, 8 y 9 horas y el libro de texto era la cantilla que ellos preparaban, entonces se hizo un gran esfuerzo por recuperar las fotografías de grado de muchos de nuestros participantes, esas historias bibliográficas de estos maestros y maestras que fundaron la nación, estos maestros y maestras que hicieron posible la preservación de lo más importante de nuestro pueblo que es el macerar el orgullo y la dignidad de nuestras naciones, entonces yo creo que es interesante la publicación de nuestros trabajos pedagógicos, buscando mi nombre lo pueden ver en línea y que es un esfuerzo que los primeros museos pedagógicos que se iniciaron por allá en el siglo 19 pero que sería interesante mirar cuáles y en cuantas de nuestras escuelas podría hacerse pero en la universidad y en un proyecto dirigido por nuestro decano podamos pensar en un espacio para el museo pedagógico para la recuperación de la memoria del maestro y para la recuperación incluso de algunas herramientas, algunas cartillas, que de pronto por allí hayan quedado, algunos libros. La universidad nacional de educación a distancia en Madrid tiene un proyecto que se llama proyecto manes y trabajé con la doctora Gabriela allí en Madrid con ese proyecto sobre manuales escolares para la recuperación de los manuales escolares entonces para mí fue muy significativo trabajar sobre los maestros del siglo 19 y una de las cosas que revisaba y buscaba era los manuales que ellos producían y me he quedado completamente sorprendido que sin tener ninguno de los métodos tecnológicos de hoy día el maestro hacía su libro y me sorprendí encontrar un libro por ejemplo en latín, y no que solo en esos libros hay trabajos de reproducciones no encontré que un maestro se atrevió a dar una posible solución al problema de la aparatadura de círculo en 1892.

Es decir una cosa que uno que hoy día pudiera preguntarle a nuestro maestro a nuestros egresados cuando

vienen a la maestría o al doctorado por favor como se llama su libro porque sin su libro no hay proyecto cuando Carlos III hace la real orden para que se cree el maestro que sea laico la primera condición y casi única que puso es que cuando venga a concursar traiga su proyecto educativo traiga aquí cual es el modelo que quieren presentar es decir cuando el maestro nace es porque el maestro ya trae un proyecto entonces eso nos compromete a doscientos años más tarde a decir cuál es el proyecto que usted tiene para desarrollar en el aula intervención de un docente hay una herramienta muy interesante de 1984 nosotros lo hicimos a nivel nacional era movimiento pedagógico en la federación colombiana del educador Fecode doctor mora y fuimos capaz de hacerle una configuración algo así fuimos recogiendo las experiencias nacionales de la revista se la puedo garantizar educación y cultura maravilloso cuando eso estaba Anatana Mockus estaban todos los que por ahí conocemos y que tenemos que caracterizarlos son docentes mas no políticos maravilloso. Montessori por ejemplo Montessori nos dejó el desarrollo de lo que era el periódico escolar una de las cosas que me sorprendió es que preparaba un periódico en muchas de estas instituciones y tenían información con diferencia solo de treinta días de Europa, pero no era para. Sino allí nos comentaban las practicas escolares entonces era una cosa interesante hablando nosotros de prácticas pedagógicas tenemos muchas cosas en el baúl muchas gracias.

---

## Neurociencias, educación, nutrición y conducta

**Ariel Dotres Bermúdez**

Lic. en cultura física. Instituto Superior de Cultura Física - Habana, Cuba. Especialista en Cultura

Física Terapéutica

asiladotres@yahoo.com

**Instituto Superior de Cultura Física Manuel Fajardo – Cuba**

En el día de hoy pensamos y vamos a tratar una serie de reflexiones y análisis que un punto que nosotros tenemos un poco olvidado y es un campo que hoy día tiene una fuerza enorme y una potencialidad en la aplicación de la educación es un híbrido que poco a poco voy a tratar de ir explicando. Hablamos de la neurociencia, ciencia, nutrición y conducta poco a poco vamos a ir enlazando no podríamos empezar aquí que hablo personas de la historia de la educación latinoamericana y una de las personalidades más grandes en América y disculpe que lo use siendo cubano pero haciendo referencia que lo tenemos olvidado una de las frases de las tantas que dijo Martí “al venir a la tierra, todo hombre tiene derecho a que se le eduque y después, en pago, el deber de contribuir a la educación de los demás” esa es una frase que nosotros tenemos tal vez muchos de ustedes no lo conozcan la mayoría de las personas conocen a una canción cubana que se llama guantanamera los versos que alimentan esa obra son los versos sencillos de José Martí un hombre que le gusta la educación le gusta la niños trabajar con la niñez el tiene una frase de vivimos y poesía de su cariño y sincero que al morirse acaso muero sentiré el beso del niño es la magnitud que tenía con la vocación con este tipo de intervención buscamos , una nueva visión de la realidad , una nueva transformación fundamental de nuestro modo de pensar , de nuestro modo de percibir y de nuestro modo de valorar esto lo plantea MARTINES M(2009). Pero ya Pascal decía llevamos 300 años cambiando la manera de pensar que nos ha llevado al atraso y al fracaso, partiendo de estas ideas planteamos lo que decía la UNESCO que los países en desarrollo alcanzaran con una calificada y competente preparación de sus profesionales si miramos las economías emergentes en cualquier de los países han modificado el valor que está en talento humano , en la parte humana también los recursos naturales y también es lo que tenemos los países bajos y también algunos grupos , en las personas es en donde enfocarse el desarrollo.

La desorientación de las universidades es un fenómeno mundial, no solo Latinoamérica es quien esta desorientada hay muchos países del mundo y ustedes ven la deficiencia que hay en diferentes partes del mundo que lleva un ritmo acelerado habla también, la lógica positivista y el pensamiento único genera pobreza, no podemos seguir parcelando el saber, necesitamos un enfoque transdisciplinario dice que es urgente una visión transnacional, transcultural, transreligiosa y transreligioso es necesario rehacer los planes de estudio debemos apostar a un paradigma sistémico para entender la complejidad y no hay gasto más compleja que el acto de educar, el acto de enseñar, el acto de transmitir esa información que a veces se dice transmitir información pero no es un aprendizaje significativo , el acto de transmitir no siempre llega al receptor y el dialogo como método es imprescindible; mis dos compañeros que me han antecedido han dicho este punto de referencia también que habla de la importancia de la conversación , de entendernos y de hacernos entender unos a otros y no solo hacer la crítica destructiva; esta es una frase en Einstein donde un alumno le dice profesor usted me está haciendo la misma pregunta que hizo al final del curso del año pasado y él le dijo si son las mismas preguntas lo que pasa es que hoy las respuestas ya son diferentes. Eso nos dice a nosotros la velocidad de cambio que debemos estar en una constante investigación, constante búsqueda de nuevos conocimientos, de aplicar la praxis, de no solo esperar que

nos llegue el proceso, el métodos o sistemas de otros países; nosotros tenemos un campo práctico enorme donde podemos aplicar todos esos conocimientos y empezar a crear nuestra propia línea de trabajo, ahora que queremos hablar acá y de la neurociencia, este es un término que no se ha manejado a nosotros y que muchas veces se habla desde el punto de vista de la parte médica pero miren como la neurociencia se acerca a la educación ya que la Dra. Leslie Hart decía: “por primera vez en la historia de la humanidad tenemos a mano el medio para realizar un verdadero cambio en la educación. Es un vasto y nuevo acercamiento que se asienta en una base de conocimientos científicos: la educación compatible con el cerebro.” Habla de las neurociencias dentro de las ciencias biomédicas, el término neurociencia es relativamente reciente y disculpen si se entiende una clase de estudio, pero es necesario entender el empleo actual corresponde a la necesidad de integrar las contribuciones de las diversas áreas de la investigación científica y de las ciencias clínicas para la comprensión del funcionamiento del sistema nervioso. Y la neurociencia cubre un área del conocimiento que se encarga del estudio del sistema nervioso desde el funcionamiento neuronal hasta el comportamiento. el doctor Cajal, un famoso neurólogo fue el primero que hizo estudio sobre las neuronas y empezó a comprender todo el proceso y mire que lo significa que ha dado una personalidad más grande que ha dado los tiempos. Acá tenemos la referencia que todos los cerebros se parecen pero ninguno es igual y es por eso que nosotros debemos cuando hablaba el doctor Oracio el primer día de personalizar la educación es muy distinto a un proceso individual localizado, por eso las características intrínsecas que tiene cada uno de nuestros cerebros de transformar las emociones, la parte prenatal de todas las vivencias que ha de tener hasta la cesárea incluye la parte emocional y todo esto ha demostrado que va tener una relación directa.. Dice que es aportar explicaciones de la conducta en términos de actividades del encéfalo, explicar cómo actúan millones de células nerviosas individuales en el encéfalo para producir la conducta y como, a su vez estas células están influenciadas por el medio ambiente, incluyendo las conductas de otros individuos. Hoy vivimos hablando del bullying, vivimos hablando de la agresividad, de la rebeldía, del niño con déficit de atención, con hiperactividad pero no entendemos que el denominador común sus actos que están ocurriendo a nivel de las operaciones sintácticas que ocurren en el cerebro y cuando ocurren conllevan a estas alteraciones, movidos por la pretensión de Gall que fue el primero que hizo estudios tensionando zonas del cerebro para ver cómo se veía afectada y es interesante ya que nuestro amigo venezolano hablaba de historia y voy a ser.

Tenemos que hablar del consumo de selenio, todos los estudios antes indicaban que era una atrocidad, hoy se habla de la importancia que tiene el cerebro para el funcionamiento del cerebro; aquí tenemos algunas fuentes de selenio, las nueces el atún, pero no de lata y tenemos otros componentes como es el ajonjolí y la linaza también. El estudio de Tucker habla de la tiamina de la y la vitamina B2, el ácido fólico, ustedes que a todas las mujeres embarazadas se les manda el ácido fólico porque ayuda a la formación del tubo neuronal y evita la formación de espina rígida pero además de esto ayuda a que todas las células neuronales tengan impulsos nerviosos; aquí tenemos el ácido fólico del que se hablaba, la vitamina B9, tenemos la B2 (riboflavina), acá tenemos una recomendación sobre estos libros para que se los lean, uno que es “cerebro del pan” y el otro “como aprende el cerebro” no tengo ningún beneficio con panamericana pero allá están. Acá tenemos este del Doctor Robert Atkins “los vitas nutrientes”.

## **Para reflexionar**

Hablamos de las excitoxinas, sustancias neurotóxicas azúcares, alimentos refinados; hoy cuando un niño promedio de un país desarrollado cumple 8 años, ha consumido más azúcar que una persona promedio consumía en su vida entera hace apenas 100 años.

Esto es una frase de la medicina alemana, que dice la “ignorancia justifica, el saber condena” así que esto está muy allegado a divulgarlo y miren acá todos estos colores con los que engañan a nuestros niños. Me disculpan la falta, pero tengo la necesidad de poner este mensaje y antes de esto quiero que una o dos personas que tengan problema de memoria o que sean adictos al chocolate o al dulce o cualquiera de las funciones para hacerle un test fisiológico para que ustedes vean en que poco tiempo el organismo responde a una sustancia de estas, entonces les pido por favor si alguien puede venir acá.

## Test

Miren vamos a usar el omega 3 con los componentes que están detrás del frasco, vamos a usar un limón cualquiera, una manzana cualquiera, este es un experimento en el cual me voy a arriesgar, no le di 20 mil pesos a ella para que me dijera lo que yo quiero. A ver usted escribe con la derecha o la izquierda; es derecha, toma el dulce en la mano izquierda, sujételo así con cariño bien duro, apriételo con el dedo corazón y el dedo pulgar lo más fuerte posible y yo intento separarle los dedos, ella tiene fuerza pero le separe los dedos de la mano derecha; a ver alcánceme una fruta, la sostiene en la mano izquierda y aplica la misma fuerza en la mano derecha , intento separarle los dedos de la mano derecha y no pude, el que me canse fui yo, con la fruta se logra de 4 a 5 veces tener más fuerza por eso les digo a ustedes que cuando discutan con el novio lleven una fruta en las manos y provoca este efecto, esto le genera más fuerza.. “si, mucha más”, les juro que la manzana no está encantada. Gracias.

Por favor otra persona que quiera pasar, un caballero tome en su mano izquierda esta azúcar y apriete con su mano derecha junte el dedo corazón y el dedo pulgar haga fuerza hasta que yo lo pueda soltar, ahora suelte el azúcar y tome este limón , hacemos lo mismo que en el caso anterior , siempre cuando se hace con una fruta junto con el omega es igual eso es un tequien fisiológico en la antigua medicina se usaba para que el paciente del médico supiera cual era el medicamento más apropiado que debía darle al paciente lo pasaba por este tequien y siempre daba una noción más exacta , cuando ustedes quieran saber que vitamina le hace falta digan que le hagan ese test y así puede saber que vitamina necesita . Bueno esta era la intención que provocar una serie de reflexiones que miraran hacia otro punto, les agradezco su momento.

Lo que se llama estereotipo dinámico hay teorías que dicen que el error va dentro del proceso de aprendizaje de hecho está implícito dentro del proceso de aprendizaje , pero la función del docente es que ese error no se multiplique , yo le pregunto a mis alumnos que de qué color es este salón y ellos responden no profesor es verde y yo le digo no está mal , le pregunto a otro y me dice que es blanco y cuando el vea que 50 dicen que es blanco el mismo hace su autocorrección, los procesos de huella es cuando tú te creas el habito como error , que tu repites y repites la actividad se crea el proceso de huella , pero que se hace empezar a trabajar a desmontarlo por ejemplo cuando Crishian Pristón quien fue vicepresidente de los estados unidos llevo a los 11 años y el hermano de 4 años de edad y Crishian nunca pudieron quitarle el acento alemán y al hermano de 4 años si ya que Crishian tenía el proceso huella ya que dicen que el periodo crítico para aprender otro idioma es hasta los 10 años antes que se produzca la moda sinápticas y se acomoden todas las cadenas asignadas de ir pensando por ahí se va entonces , primero no dejar que se formen y si se forman va a pasar trabajo pero no es imposible , pero va a costar más trabajo va a tener que formar una nueva huella del proceso correcto y desmontar la otra .

Tengo una duda sobre el sexto sentido , porque yo también pensaba en la intuición ... aparte de que las mujeres tienen una fuerza tremenda sobre el convencimiento ellas comenzaron a decir que es la intuición de las madres que ha evolucionado con el tiempo en cada articulación hay un sistema que se llama propio septivo son una especie de informantes , por ejemplo si yo me paro y me voy hacia un lado toda la cadena cinemática que está recibiendo la información empiezan a transmitir al cerebro y empieza a estimular funciones pero también empieza a dar presiones en ese tipo de musculo y ahí es donde el sistema propio septivo de todas las articulaciones que informa sobre las presiones y compensaciones de los ejes centrales que tiene la articulación ese es el sexto sentido desde el punto de vista de la fisiología si se estudia el sistema articular por ahí viene la función que se le llama sexto sentido que desde hace mucho años es igual que el alma que andas buscando donde está el alma por ahí estaba .. Otra pregunta profesor hay dos situaciones una es, está el maestro que analiza y lo hace pero siempre tiene la imprudencia digámoslo de una manera cósmica del vector o la política educativa que hace que funcione de otra forma u otra manera e impide que realmente se desarrolle un proceso de aprendizaje o enseñanza, el profesor también aprende de su alumno no importa la edad ni el grado en el que este pero esa parte dificulta también porque uno lo puede estar haciendo bien pero entra el coordinador y dice que no lo haga así porque de acuerdo a lo que usted tiene le cambia la situación y le altera el ambiente por lo tanto le dificulta de alguna manera que el proceso de enseñanza de aprendizaje muerto, y el otro es lo de hoy; la tecnología que esta tan metida en nosotros porque no son algunos sino todos estamos metidos en ese cuento nos dificulta tanto la parte cognitiva y del proceso de aprendizaje porque no somos capaces y lo digo con experiencia; yo discuto con mi rectora y en vez de ella decirme algo y espera que yo salga de la rectoría y de una me envía un mensaje cuando me tenía de frente, es más justo ir a abrazar y que se sienta la estimulación y la emoción.

Esto nos va a hacer más difícil la parte cerebral o por el contrario dicen que se desarrollan neuronas y al contrario porque estaría en ese momento en una parte emocional que es usar el celular porque yo puedo decir de todo en vez de irle a decir que hermosa eres, mil besos te daría pero lo que quiero dar a entender es que nosotros mientras nos sentamos o hablamos esto va a terminar dificultando nuestro proceso de aprendizaje. si a ver, nosotros tenemos que tener el arte como vuelvo y lo digo la pedagogía es un arte, más que pedagogía pura es un arte, ejemplo, cuando yo voy a las escuelas de los niños uno tiene que poner evidencias prácticas, tú le dices Carmencita vamos a sembrar ahí una hamburguesa, a ver Juanito vamos a sembrar un perro caliente y le ponemos dos orificios más una cebollita y una fruta y vamos a los diez días y vemos que nació desde el punto de vista. Recuerden que para evaluar una persona tenemos que entender su niñez y como decía fol. algunos tienen problema en la entrada y otros en el procesamiento en la salida, el ejemplo suyo es en la salida afectiva. Muchas gracias y le agradezco enormemente.

## **PONENCIAS DE COLOMBIA**

---

**La importancia de la reconstrucción de la memoria histórica en las zonas afectada por el conflicto armado en Colombia.**

**Erika Tatiana Ayala Garcia**

[erikatatianaayala@ufps.edu.co](mailto:erikatatianaayala@ufps.edu.co)

Arquitecta. PhD (c) en Arquitectura de la Universidad Politécnica de Cataluña, Barcelona, España.  
MSc en Estudios Territoriales y de la Población de la Universidad Autónoma de Barcelona, España.

MSc en Teoría e Historia de la Arquitectura de la Universidad Politécnica de Cataluña. Directora Departamento Arquitectura, Diseño y Urbanismo y jefe de plan de estudios Programa de Arquitectura de la UNIVERSIDAD FRANCISCO DE PAULA SANTANDER (UFPS), Cúcuta, Colombia.

Directora del Grupo de Investigación Taller de Arquitectura y Dinámicas del Territorio (TAR\_GET/UFPS).

**Rubén Darío Rodríguez Angarita**

[rubendariorodriguez@ufps.edu.co](mailto:rubendariorodriguez@ufps.edu.co)

Arquitecto. MSc (c) en Ordenamiento Territorial de la Universidad Santo Tomás, Bucaramanga, Colombia. MSc (c) Práctica Pedagógica, Universidad Francisco de Paula Santander. Especialista en Gestión de la Planificación Urbana y Regional de la Universidad Santo Tomás. Docente adscrito al Departamento de Arquitectura Diseño y Urbanismo de la UNIVERSIDAD FRANCISCO DE PAULA SANTANDER (UFPS). Miembro del Grupo de Investigación Taller de Arquitectura y Dinámicas del Territorio (TAR\_GET /UFPS).

### **Resumen:**

Las perspectivas generadas a partir de la noción de post conflicto, representan para la academia un reto que parte del análisis, la reflexión y la identificación los diversos escenarios en contextos nacionales e internacionales en donde la reconstrucción de la memoria histórica ha desempeñado un importante papel dentro de la reconfiguración de la sociedad, específicamente aquellas que han sido afectadas por conflictos. Por tal razón, el Grupo de Investigación Taller de Arquitectura y Dinámicas del Territorio –TARGET- desde sus líneas de investigación Gestión territorial y espacio público y cultura ciudadana presentan **“La reconstrucción de la memoria histórica en las zonas afectadas por el conflicto armado colombiano”** descrita como una investigación documental que pretende establecer un marco teórico que condense las experiencias más significativas en torno a las propuestas y herramientas encaminadas a la reconstrucción del tejido social.

**Palabras clave:** *Reconfiguración urbana, conflicto, memoria histórica, tejido social, post conflicto.*

### **Introducción**

La perspectiva de creación de una paz estable y duradera en Colombia se convierte en el escenario propicio para reflexionar en torno a temas como la ciudad, lo urbano, el hábitat y el desarrollo social; teniendo en cuenta que la formulación y/o reconfiguración de la sociedad del postconflicto debe estar planteada a partir de la incidencia y el impacto que estos escenarios manifiestan y demandan.

Si bien es cierto que dentro de los planteamientos derivados de los diálogos de la Habana, el postconflicto colombiano responde a problemáticas rurales, basadas en determinantes como la economía y la habitabilidad, se hace necesario entablar procesos de investigación en los cuales se visualice como se comportaran los territorios urbanos tras el final del conflicto armado, respondiendo inquietudes como ¿cuál será su papel como contenedor de antiguos y nuevos imaginarios?, ¿cómo se puede a través del paisaje urbano contribuir a la generación de espacios incluyentes que giren en torno a los diversos procesos de adaptación social, que se derivan del nuevo escenario político, económico y cultural colombiano?, ¿Cuál son las herramientas a través de las cuales se puede reconstruir la memoria histórica?.

Por tal razón, es importante realizar una búsqueda y reflexión con respecto a los casos de corte internacional que ya han traspasado el umbral del conflicto, debido a que la documentación de sus aportes y el estudio de los respectivos procesos contribuirán a establecer un marco lógico de partida en materia de la reconstrucción de un territorio nacional de postconflicto. Tomando como punto de referencia la idea en la que se establece que los procesos de construcción del conocimiento deben estar enfocados a la generación de estrategias bajo diversas temáticas, mediante el análisis de posibles escenarios de reconstrucción de paz y postconflicto en las regiones (Centro de Analisis Politico -CAP- EAFIT, 2015).

Desde esta perspectiva, el Coordinador Residente y Humanitario del Sistema de Naciones Unidas en Colombia Fabrizio Hochschild asegura que la problemática derivada del conflicto armado se debe convertir en un gran desafío sobre todo para las regiones, asegurando que la reconstrucción de la ciudad de postconflicto se debe percibir como la oportunidad para construir un nuevo futuro en el que los conflictos sociales se resuelvan sin la violencia, los derechos de los ciudadanos sean mejor protegidos y el desarrollo económico sea más inclusivo y sostenible.

Bajo tal fin y basado en la experiencia de las Naciones Unidas así como de agencias como el PNUD, ACNUR, UNICEF, PMA, OACNUDH, FAO, UNODC, y otras, en materia de postconflicto plantea que la construcción de paz en el territorio se debe gestar a través de la resolución de conflictos a nivel local, trabajando en la promoción del desarrollo sostenible y de los Derechos Humanos, apoyando iniciativas locales enfocadas a la solución de las principales necesidades del territorio, generando modelos y planteamientos que fortalezcan la seguridad, la justicia y fomenten oportunidades económicas (Hochschild, 2015).

Bajo esta perspectiva, autores como Perez Perez (2011) recuerdan que dentro de la construcción de la ciudad del postconflicto aspectos como la memoria jugaran un papel fundamental dentro del fortalecimiento de la sociedad, debido a que a través de la misma se recuperara la historia en la que se narraran los hechos acontecidos, permitiéndole a las futuras generaciones reconocer las diversas manifestaciones y consecuencias derivadas del conflicto armado. Con base en esto, autores como Jaramillo (2010) recuerdan que en el contexto internacional existen varios países que han experimentado experiencias relacionadas con la búsqueda de la paz luego de varios años de violencia generalizada, especificando que la memoria histórica se conjuga a través de las experiencias y escenarios de reconstrucción social que soportan simbólicamente y materialmente los testimonios y hechos acontecidos con el fin de resignificarlos social y moralmente.

Este proyecto se desarrolla se enmarca dentro del escenario actual que atraviesa el Estado colombiano con respecto a la posibilidad del reconocimiento de la firma del acuerdo de paz entre el gobierno de Colombia y el grupo armado al margen de la ley FARC-EP. Así mismo, El desarrollo de esta investigación gira en torno a la necesidad del reconocimiento y sobre todo de la reivindicación de la memoria histórica bajo la finalidad de resarcir las fibras más sensibles de una sociedad víctima del conflicto armado.

La materialización de la paz en Colombia no se encuentra sujeta a la firma de un acuerdo de paz entre las partes, por el contrario, el país debe comenzar a reconstruir sobre cimientos fuertes procesos encaminados al empoderamiento social y al reconocimiento del dolor y el sufrimiento del que ha sido víctima la sociedad civil a lo largo de un conflicto que ha durado más de cincuenta años. Desde esta perspectiva. Se hace necesario que la comunidad académica genere diagnósticos, estudios, reflexiones y propuestas en donde se reconozca el proceso que han atravesado otras sociedades bajo la transición al post conflicto. Este reconocimiento se establece como el punto de partida a través del cual la sociedad colombiana podrá reconocer las experiencias en materia de reparación simbólica establecidas a escala mundial con el fin de reconstruir la memoria histórica nacional, fortaleciendo la sociedad con base a aspectos como el perdón, la reconciliación y la reivindicación de los seres humanos perdidos en conflicto.

De esta manera, a través de una mirada interdisciplinar desde ámbitos como la arquitectura, la geografía humana y la sociología el Grupo de investigación Taller de Arquitectura y Dinámicas de Territorio del departamento de Arquitectura, diseño y Urbanismo adscrito a la Facultad de Educación, Artes y Humanidades, reflexiona en torno a la importancia del fortalecimiento de la memoria histórica como herramienta de reconstrucción de las zonas afectadas por conflictos.

## **Fundamento Teórico.**

Según el Centro Nacional de Memoria Historica (2009) la construcción de la memoria obedece a un acto político y a una práctica social, hecho a través del cual la memoria es concebida como un *campo en tensión donde se construyen y refuerzan o retan y transforman jerarquías, desigualdades y exclusiones sociales. También es una esfera donde se tejen legitimidades, amistades y enemistades políticas y sociales.* Desde esta perspectiva, se hace necesario reconocer que la violencia ha dejado una impronta dentro de la sociedad en general, en la cual la memoria a través de la puesta en marcha de narrativas, objetos, practicas, monumentos, placas; entre otros, se convierten en el medio a través del cual se pueden visibilizar las experiencias de los hechos acontecidos, permitiendo reivindicar la identidad como un punto de partida que le otorga significado al pasado y como estrategia para la reconstrucción del tejido social.

A partir de este contexto, autores como Blair Trujillo (2002) aseguran que en America latina a partir de los años ochenta se establece el debate referente a la relacion existente entre el dolor y la memoria como producto de los conflictos derivados de los gobiernos democraticos y las dictaduras militares, que a su paso dejaron heridas abiertas dentro de las sociedades en general; siendo los casos mas representativos los acontecidos en paises como Argentina donde se documentaron y comprobaron alrededor de 8960 victimas, y Chile en el que luego del periodo comprendido entre 1973-1990 se dedicaron a la busqueda

y registro de las personas muertas, desaparecidas, secuestradas y violadas con el fin de recuperar la memoria de sus muertos.

Así mismo, la autora menciona que el escenario de dolor ha traspasado las fronteras haciendo alusión a los casos presentados después de la segunda guerra mundial, específicamente en lugares como Alemania, sudafrica, Rusia, Guatemala, Ruanda, Argelia, la antigua Yugoslavia (Bosnia, Croacia y Sarajevo); entre otros, en donde las sociedades se enfrentan ante la ardua tarea de adoptar mecanismos que promuevan la reconciliación de la sociedad y fomenten la reconstrucción del tejido social a través de la memoria (págs. 9-12).

Resaltando así el pensamiento de Jimeno (2011) para quien:

*(...) reconstruir una memoria a partir de un hecho crítico, es también una fuente de recuperación emocional: (...) la elaboración de un trauma personal, de una pérdida, pasa por reelaborar el suceso para poder referirlo al presente y dejarlo anclado. Es esta reconstrucción de memoria, la que finalmente permite aceptar la condición de “víctima”, no como una condición patológica, sino como un medio emocional de reconocer el dolor de las pérdidas sufridas, de sus parientes y de su forma de vida. Pero también de salir de ese dolor al compartirlo con otros en forma de acción organizada, a las que he llamado “comunidades emocionales” que son comunidades políticas y sociales (...)*

Con base en esto en *Las víctimas del conflicto armado interno en Colombia 1895-2015* Ordoñez (2015) resalta que según el registro único de víctimas en Colombia entre los años de 1985 y 2015 la cifra de víctimas oscila en 7.860.385 de las cuales 6.078.068 están en proceso de reparación. Bajo este fin el autor pretende expresar mediante cuatro etapas la temporalidad y la caracterización del conflicto armado en Colombia, comenzando a partir de los datos obtenidos entre los años de 1985 y 1998 en donde no existe una consolidación fidedigna sobre los datos de las víctimas que corresponden a este periodo. Seguidamente el autor establece una segunda temporalidad que abarca los años entre 1998 y el 2002 en donde se presenta un incremento del número de víctimas que oscila entre el 23,1% con respecto al periodo anterior como respuesta a la intensificación de las acciones perpetradas por los grupos armados en el sur y el oriente colombiano.

Igualmente, se establece la tercera temporalidad que corresponde al periodo 2002-2015 donde se implementa la política de seguridad democrática, a través de la cual se incrementan los registros de víctimas y finalmente, la cuarta temporalidad 2010 a la fecha caracterizado como el periodo de menor registro de víctimas en el país, como respuesta a la implementación de la ley de víctimas y el proceso de reparación integral que debe alternarse con la intensificación del conflicto por parte del ELN, el narcotráfico y las bandas criminales.

Desde esta perspectiva, en Colombia a partir de la Ley 975 de 2005 “Ley de justicia y paz” se empezó a hablar de justicia transicional, hecho al que posteriormente se sumó la Ley 1448 de 2010 “Ley de víctimas y restitución de tierras”. De esta manera, se resalta que en la sentencia C-711 la Corte Constitucional

colombiana definio la justicia transicional como:

*“una respuesta a las violaciones sistemáticas o generalizadas a los derechos humanos, que busca transformaciones radicales hacia un orden político y social, con el objetivo principal de reconocer a las víctimas y promover iniciativas de paz, reconciliación y democracia”.*

Con base en esto, autores como Orjuela Ruiz y Lozano Acosta (2012) recuerdan que:

*(...) El diseño institucional de JT en Colombia puede entenderse como el producto de los esfuerzos de incidencia por parte de distintos agentes dotados de intencionalidad en la fijación del sentido de dicho arreglo. Incluye un procedimiento de sometimiento penal (Ley 975) cualificado con consideraciones de justicia frente a las víctimas, de accidentada implementación. Distintos programas de distribución de beneficios económicos a título de reparación (Decreto 1290 del 2008 y Ley 1448 del 2011) y un mecanismo de esclarecimiento de la verdad: el Grupo de Trabajo de Memoria Histórica (GTMH) (...) (pág. 262).*

De esta manera, se establece que la justicia transicional se presenta como el resultado a las diversas formas en que las sociedades afectadas por conflictos internos, guerras civiles, dictaduras, realizan un tránsito hacia la democracia, la paz y la armonía social; por medio de medidas pensadas e implementadas por las instituciones a través de las cuales la sociedad podrá otorgarles un sentido y un significado con el fin de enfrentar el pasado y construir el futuro (Echeverría Rodríguez, 2013, págs. 37-38). Así mismo, para otros autores como Vizcaino (2015) dentro de la configuración del modelo de justicia transicional se establece el fin del conflicto mediante la dejación, entrega o suspensión del uso de las armas, la verdad y la reparación de las víctimas, generando un ambiente de democracia y convivencia pacífica para los ciudadanos.

Con respecto a los antecedentes encontrados a partir de la búsqueda documental para esta investigación se resalta, en una primera instancia el artículo desarrollado por Alexander Castillo Morales y Adriana Yamile Suarez Reina (2015) denominado “Camino y memoria en el libro álbum camino a casa” que narra a través de una niña la experiencia vivida por su familia como víctimas del conflicto armado en Colombia. Este artículo tiene como objetivo indagar sobre las diferentes formas de representación la infancia con respecto a temáticas como el conflicto y la memoria.

En el ámbito internacional se destaca el artículo denominado “Reflexiones sobre el estudio del conflicto Honduras el Salvador, julio de 1969” en donde Pérez Pineda (2008) habla sobre las nuevas vías de aproximación al estudio del conflicto armado entre Honduras y el Salvador en 1969, reflexionando en torno a los procesos políticos institucionales derivados del mismo. Haciendo hincapié en las memorias nacionales del conflicto y su estudio dentro del ámbito académico. Así mismo, en la Tesis Doctoral “Memoria histórica: una experiencia desde Andalucía” Guerrero Moreno (2015) resalta que para las víctimas del conflicto las heridas continúan abiertas, quedando grabadas en la memoria del doliente teniendo derecho a ser escuchados con el fin de superar la violación de sus derechos.

En Colombia, el conflicto armado interno se ha configurado dentro del imaginario del habitante a través de categorías que hacen referencia a la violación de los derechos humanos. Desde esta perspectiva, autores como Benavides Vanegas (2015) aseguran que el conflicto interno colombiano obedece a más de sesenta años de lucha que sientan sus bases en diferentes estadios políticos y sociales dentro de los cuales se puede destacar la década de los veinte a través de las luchas sociales, la muerte del líder liberal Jorge Eliécer Gaitán que fue el detonante del Bogotazo en 1948, seguido de la época de violencia que acompañó la década de los cincuenta como respuesta a la lucha entre liberales y conservadores; para finalmente establecer el nacimiento de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC) en 1996<sup>48</sup>. Bajo esta perspectiva, actualmente en Colombia se encuentra en proceso la negociación tanto con las FARC como con el ELN enmarcado dentro del modelo de justicia transicional, bajo el enfoque de verdad, justicia y reparación (págs. 67-70).

## Metodología

Con el fin de desarrollar una investigación reflexiva y analítica dentro de esta investigación se ha tomado como pauta metodológica la utilización de la investigación documental o bibliográfica, descrita como un procedimiento científico, un proceso sistemático de indagación, recolección, organización, análisis e interpretación de información o datos en torno a un determinado tema. Al igual que otros tipos de investigación, éste es conducente a la construcción de conocimientos (Alfonzo Perdomo, 1994).

Se toma como referente el uso de esta metodología de investigación teniendo en cuenta que a través de la misma se puede profundizar en el tema objeto de investigación por medio de la implementación de fuentes primarias como textos en documentos impresos, audiovisuales y electrónicos; así como otras fuentes derivadas de los protagonistas de los hechos o especialistas en el tema (Kaufman & Rodríguez, 2001).

Desde esta perspectiva, el marco metodológico gira en torno a la interpretación, la crítica, la argumentación racional, favoreciendo la generación de una postura teórica que contribuya a la construcción de un argumento que tenga como fuente principal de conocimiento el entorno social (Botero Bernal, 2003). Con base en esto, esta investigación de tipo documental o bibliográfica se presenta como una herramienta coherente que utiliza procedimientos mentales y lógicos, previstos de una producción analítica basada en la síntesis, la deducción y la inducción, llevada a cabo a partir de etapas como la investigadora, la sistematización y la expositiva (Repilado Parreño).

---

<sup>48</sup> Sumado a esto, el autor menciona que, En el año 1966, como consecuencia de la persecución gubernamental a los reductos de guerrilleros no desmovilizados, se unifican, sin realizar acciones violentas, las guerrillas liberales de Marulanda (Tirofijo) y las comunistas de Arenas, dando nacimiento a las FARC. Las décadas del sesenta y setenta son testigos de la proliferación de grupos guerrilleros como el Ejército de Liberación Nacional (ELN), el Ejército Popular de Liberación (EPL), el Movimiento 19 de abril (M-19), entre otros. Estos grupos llevan a cabo negociaciones de paz con el gobierno nacional a partir de 1982, pero estas solo fructifican en la década del noventa con la desmovilización del M-19, del EPL, de una disidencia del ELN, conocida como Corriente de Renovación Socialista CRS, y de la única guerrilla indígena, el Movimiento Armado Manuel Quintín Lame. Pág. 68.

## **Discusión y conclusiones.**

Con respecto al actual proceso que afronta la sociedad colombiana es importante recordar que dentro de los escenarios sometidos a procesos de violencia que han dejado una huella imborrable en las víctimas, la reconfiguración de la memoria histórica manifiesta un alto contenido social que debe ser establecido a través de patrones que tengan como objetivo recordar los hechos por medio de la incorporación de experiencias tanto particulares como colectivas que trasciendan la reconstrucción testimonial de los acontecimientos sino que se puedan llegar a extrapolar como los puntos de partida para la generación de propuestas o proyectos tanto políticos como simbólicas que contribuyan a la consolidación de la memoria y la identidad ciudadana (Giron, 2013).

Por tal razón, Cabrera (2008) reflexiona en torno a las contribuciones teóricas de autores como M. Halbwach y F. Barlett, asegurando que la memoria histórica se encuentra establecida a partir de un componente social a través del cual se promueve la identidad por medio de la recordación de los hechos acontecidos, representando de esta manera para las víctimas la posibilidad de recuperar el pasado, asegurándole un lugar dentro de la historia mediante un reconocimiento social.

De esta manera, queda en evidencia que la promulgación de la memoria histórica dentro de los territorios de conflicto se presentan como una sensibilización social que pretende vencer la cotidianización del mismo, permitiéndole a la sociedad reconocer los alcances y la profundidad de los impactos producidos por la violación sistemática de los derechos humanos dentro de las comunidades, otorgando un papel importante a los escenarios de reconciliación y reparación con el fin de promover estrategias de construcción de paz de corte efectivo e integral (Bautista Erazo, 2015, págs. 78-80).

Dentro del modelo de justicia transicional, la reconfiguración de la memoria histórica se encuentra establecida dentro del derecho a la reparación, que dentro de sus labores de restitución se enmarca en la idea de devolver a la víctima a su statu quo de la manera más cercana posible, promulgando el fortalecimiento de la memoria histórica, a través de hechos como la aceptación pública de la comisión de delitos, el perdón difundido y el restablecimiento de la dignidad de las víctimas, por medio de la construcción de camposantos, de monumentos o la colocación de placas en sitios especiales; la generación de espacios de conmemoración, la difusión de actos de corte inmaterial o intangible que narren los hechos acontecidos como medio de reivindicación, social con el fin de obtener una recuperación psicológica y social de las comunidades victimizadas (Barreto Ardila, 2009).

Con base en esto, se hace interesante la reflexión sobre la reparación simbólica relacionada con la construcción de la memoria histórica planteada por Piquard (2016) debido a que para esta autora esta medida de reparación se constituye como la recreación y la construcción de la memoria colectiva o histórica, a través de la cual se restaura o reivindica la dignidad y la confianza de la sociedad, por medio de la puesta en marcha de prácticas tanto tangibles como intangibles que favorecen el reconocimiento, el duelo y el cierre del proceso, permitiéndole a la sociedad la expresión de su opinión y la comprensión de los hechos acontecidos, generando un lazo irrompible con el espacio físico construido que actúa como medio contenedor y expositor de las actividades colectivas enfocadas a la reivindicación de las víctimas,

favoreciendo el desarrollo de proyectos y escenarios integrales que promuevan el resarcimiento de las necesidades económicas, sociales, potencializado simultáneamente estrategias culturales enfocadas a la educación, el diálogo y el turismo dentro de las nuevas sociedades con base en la visibilización de la memoria histórica.

Así como la reseña realizada por Sánchez Blake y Luna Gómez (2015) sobre los informes desarrollados por el grupo de memoria histórica, donde se hace alusión a los procesos permanentes desarrollados por las víctimas como medio de reparación, establecidos como vehículos de la memoria que movilizan los sentidos y establecen hitos tanto espaciales como temporales que le otorgan un significado, un propósito y un futuro a la memoria.

Autores como Bautista Erazo (2015) reflexionan en torno al papel de los autores en el conflicto armado en Colombia y la importancia de la memoria histórica para la construcción de una paz efectiva a través del perdón y la reconciliación, con el fin de comprender que se deben rescatar diferentes valores con el fin de que el post conflicto sea fructífero logrando una paz estable y duradera. Bajo este orden de ideas, desde el ámbito arquitectónico y artístico Gundestrup-larsen, (2014) examina el papel del arte como herramienta para la reparación simbólica y la construcción de la memoria histórica de las víctimas, así como los contextos expositivos de los diferentes actores víctimas del conflicto armado.

Desde una perspectiva psicológica autores como Gaborit (2006) aseguran que la salud mental de las sociedades, donde se ha dado, permitido y amparado la violencia pasa por la recuperación de la memoria histórica, *los intentos de todas aquellas personas o instituciones que no desean que las desapariciones, masacres y las torturas queden relegadas al olvido lejos de caldear ánimos y reabrir heridas ya cicatrizadas, vienen a cerrar esas heridas, que han permanecido abiertas, y a reforzar la cohesión y el orden social.*

## Referentes Bibliográficos.

- Alfonzo Perdomo, L. (1994). *Técnicas de investigación bibliográfica*. Caracas: Contexto ediciones.
- Barreto Ardila, H. (2009). Las víctimas en el proceso de Justicia y Paz. Carácter simbólico de la verdad, la justicia y la reparación en la transición hacia la convivencia tolerante. *Revista del Instituto de Ciencias Penales y Criminológicas*, 30(89), 17-36.
- Bautista Erazo, D. E. (2015). Reflexión sobre el papel de los actores en el conflicto armado en Colombia y la importancia de la memoria histórica para la construcción de paz. *Trans-pasando Fronteras*, 67-83.
- Bautista Erazo, D. E. (2015). Reflexión sobre el papel de los autores en el conflicto armado en Colombia y la importancia de la memoria histórica para la construcción de paz. *trans-pasando fronteras*(8), 67-83.
- Benavides Vanegas, F. S. (2015). Justicia transicional en Colombia: Memoria histórica y conflicto armado. *Nova criminis*(9), 63-107.
- Blair Trujillo, E. (2002). Memoria y Narrativa: La puesta del dolor en la escena pública. *Estudios políticos*, 21, 9-28.

- Botero Bernal, A. (2003). La metodología documental en la investigación jurídica: alcances y perspectivas. *Opinión Jurídica*, 2(4), 109-116.
- Cabrera, L. (2008). Memoria, identidad y justicia. Desafíos para la rehabilitación del tejido social. *Pensamiento Iberoamericano*, 2, 271-284.
- Castillo Morales, A., & Suarez Reina, A. Y. (2015). Conflicto y memoria en el libro album camino a casa. *Enunciación*, 20(2).
- Centro de Analisis Politico -CAP- EAFIT. (2015). *Retos de la seguridad y la convivencia en un escenario postconflicto en la ciudad de Medellin*. Medellin: EAFIT.
- Centro Nacional de Memoria Historica. (2009). *Recordar y narrar el conflicto Herramientas para reconstruir memoria histórica*. Bogota: Centro Nacional de Memoria Historica.
- Echeverria Rodriguez, A. M. (2013). Construcción social y política de los derechos a la justicia y la paz en el marco de la justicia transicional en Colombia, a partir del análisis de la experiencia de otros países. *Saber, ciencia y libertad*, 8(1), 33-44.
- Gaborit, M. (2006). Memoria historica: Relato desde las victimas. *Pensamiento psicologico*, 2(6), 7-20.
- Giron, C. (2013). *El Laboratorio de la Memoria: Una pedagogía social para la construcción de la memoria histórica en Colombia*. Bogota: Centro de memoria paz y reconciliación.
- Guerrero Moreno, R. (2015). *Memoria historica: Una experiencia desde Andalucía*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Gundestrup-larsen, M. (2014). La representación de la memoria historica en el espacio museal. *Calle catorce*, 9(14).
- Hochschild, F. (2015). El postconflicto: Desafío y oportunidad para las regiones. *Colombia Humanum. La revista de desarrollo en Colombia*.
- Jaramillo, M. J. (2010). La reconstrucción de la memoria histórica del conflicto colombiano en el actual proceso de Justicia y Paz. Alcances, desafíos y preguntas. *Desafíos*, 22(2), 31-70.
- Jimeno, M. (2011). Después de la masacre: la memoria como conocimiento histórico. *Cuadernos de antropología social*(33), 39-52.
- Kaufman, A. M., & Rodriguez, M. E. (2001). *La escuela y los textos*. Argentina: Santillana.
- Ordoñez, W. D. (2015). Las victimas del conflicto armado interno en Coombia 1985-2015. *Anuari del conflicte social*, 47-80.
- Orjuela Ruiz, A., & Lozano Acosta, C. (2012). La indeterminación del campo de la justicia transicional en Colombia. *Estudios sociojuridicos*, 14(1), 255-281.
- Perez Perez, T. H. (2011). Conflicto y posconflicto en Colombia: Una mirada Política de seguridad democratica. *Magistro*, 5(10), 129-150.
- Perez Pineda, C. (2008). Reflexiones sobre el estudio del conflicto Honduras el Salvador, julio de 1969. *Revista Estudios*(21), 87-104.
- Piquard, B. (2016). De la violencia simbólica a la reparación simbólica. Fortalecimiento de la resistencia y la reparación en áreas de conflicto afectadas por medio de la (re) creación de espacios. Ejemplos de West Bank y Colombia. *Dearq*, 18, 68-79.
- Repilado Parreño, R. A. (s.f.). *Metodología de la investigación bibliografica* (Vol. 2). La habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Sanchez Blake, E., & Luna Gomez, Y. (2015). camino a la paz: repertorios simbolicos testimoniales de una nación en transición. *Kamchatka: Revista de análisis* (6).
- Vizcaino, M. (2015). Justicia transicional ¿un paso hacia la paz? *Revista derecho penal y criminologia*, XXXVI(100), 75-88.

---

**Representaciones sociales sobre el conflicto armado en Colombia y aportes a una práctica pedagógica para la paz.**

**Julia Johana Díaz Camarón**

diazjulio0311@gmail.com

Ingeniera Producción Agroindustrial. Maestría Práctica Pedagógica, Universidad Francisco De Paula Santander

**Wilmar Duran Díaz**

wilmar.durand@gmail.com

Docente Facultad Empresariales, Contador Público, Maestría Práctica Pedagógica, Universidad Francisco De Paula Santander

**Johanna Alicia Pérez Martínez**

jali\_1216@hotmail.com

Licenciada en Biología, Maestría Práctica Pedagógica, Universidad Francisco De Paula Santander

**Diana Carolina Velandia Suescun**

diana.velandia.suescun@gmail.com

Psicóloga, Universidad Antonio Nariño. Maestría Práctica Pedagógica, Universidad Francisco De Paula Santander

**Patricia Vélez Laguado**

patriciavelez@ufps.edu.co

Enfermera Docente Facultad Ciencias de la Salud, Maestría Práctica Pedagógica, Universidad Francisco De Paula Santander

Abordar el conflicto armado en Colombia como tema de reflexión es adentrarse en más de medio siglo de violencia en nuestro país. La sociedad colombiana ha convivido, directa o indirectamente con el conflicto armado, de ahí la huella histórica, social y cultural que ha dejado en la población civil; es por eso que, con el objetivo de identificar y analizar las representaciones sociales de los estudiantes sobre el conflicto armado en Colombia se realizó la investigación que se expone en el presente artículo. Esta investigación tiene un enfoque cualitativo de corte interpretativo-comprensivo, se basa en el enfoque procesual de la teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici y Jodelet y para el análisis se apoya en la metodología de la Teoría Fundamentada. Este estudio se llevó a cabo en cinco instituciones educativas de la ciudad de Cúcuta (tres de educación básica y dos de educación superior). Los resultados muestran que este hecho social se organiza en una actitud favorable hacia las víctimas, desfavorable hacia el gobierno, grupos armados al margen de la ley, victimarios, y ambivalente hacia los militares. En la representación social de los estudiantes se evidencia como contexto del conflicto armado el escenario rural, donde se reconocen dos tipos de actores, por una parte, el establecimiento y por la otra, grupos que luchan en contra de éste. Finalmente se identifica que “*el conflicto armado genera violación de los derechos humanos, por ende, impide la construcción de un país con justicia social*”.

**Palabras clave:** *Conflicto armado, Representaciones sociales, Teoría Fundamentada.*

## **Introducción**

El conflicto es un fenómeno natural en toda sociedad, es decir, se trata de un hecho social consustancial a la vida en sociedad. Así mismo, los conflictos se han dado en todas las épocas y sociedades a lo largo de los tiempos siendo las causas infinitas, pero la esencia la misma. El Conflicto es una situación de divergencia social, es decir, de una relación contradictoria (disputa) que sostienen personas o grupos sociales separados al poseer intereses y/o valores diferentes. (García, 2008).

Más de cincuenta años de conflicto armado están ligados a toda una historia política y económica del país, tal como se evidencia en los documentos elaborados por la Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas – CMHV (2015). Comisión propuesta por la mesa de conversaciones entre el Gobierno y las FARC-EP. Dicha comisión hace énfasis en afirmar que sin verdad acerca de lo acontecido durante la guerra no es posible construir paz en Colombia. Sin verdad es imposible la paz, con justicia. En otras palabras, la paz es fruto de la verdad y la justicia.

Por otro lado, según Registro Único de Víctimas (RUV, 2017), muestra las últimas estadísticas sobre el recrudescimiento del conflicto en términos de víctimas, a saber:

[...] se reportan un total de 8.100.180 de víctimas registradas. Los hechos, donde aparecen el mayor número de víctimas, son: desplazamiento (7.159.144), amenaza (344.100), pérdida de bienes muebles e inmuebles (110.190), homicidio-víctimas directas (261.000), acto terrorista – atentados, combates, hostigamiento - (94.339), desaparición forzada (46.303), secuestros (31.349). Y en delitos contra la libertad y la integridad sexual (19.411), minas antipersona (10.990), tortura (10.279), y otros casos donde están vinculados niños, niñas y adolescentes, abandono o despojo forzado de tierras (13.075).

Las elevadas cifras que ha dejado el conflicto armado en términos de víctimas son escalofrantes y es lo que ha caracterizado a Colombia como uno de los países más violentos del mundo. Desde esta perspectiva, la situación de la realidad de Colombia es crítica ya que la atención a las víctimas es muy débil por parte del Estado y el gobierno.

En el año 2012, en Cuba, se firmó el documento que marcó el comienzo del proceso de paz, y después de cuatro años de negociaciones, finalmente en el año 2016 se dan por finalizados los diálogos en La Habana por parte del gobierno nacional y la guerrilla de las FARC-EP. Mediante el mecanismo del plebiscito, el Gobierno nacional dio la oportunidad a la ciudadanía de refrendar los acuerdos alcanzados. El resultado obtenido fue de un 50,23% (6.424.385) de los votos a favor del “NO” contra un 49,76% (6.363.989) a favor del “SI”, con un 62,59% de abstención. Este fenómeno dejó nuevamente a los colombianos “a portas” de reiniciar la confrontación armada. Afortunadamente, con el apoyo del Gobierno nacional y bajo la presión de amplios sectores de la sociedad, partidarios de la finalización del conflicto, las mesas de diálogo reanudaron su trabajo para analizar las objeciones presentadas por los partidarios del NO. El resultado final fue un nuevo documento del acuerdo de paz, avalado el 13 de noviembre de 2016 por la Corte Constitucional y aprobado por el Congreso de la República.

Desde una perspectiva crítica, se puede afirmar que después de llevar tantos años de guerra, hasta ahora

se vislumbra un proceso de postconflicto, por tal razón es necesario identificar, analizar y comprender las representaciones sociales del conflicto armado colombiano con el fin de promover una sociedad más pacífica, democrática y justa.

Por tal motivo, esta investigación propone comprender las representaciones sociales, a partir del fundamento teórico de Moscovici (1979) y Jodelet (1985). Según los anteriores autores se comprende por representación social el conocimiento del sentido común, que consiste en un sistema cognitivo de diversos elementos que se relacionan entre sí, y pueden ordenarse en torno a una estructura. Este sistema se genera a través de la interacción social y los procesos comunicativos, que se desarrollan entre los individuos de una colectividad.

El aporte de la investigación en el campo de la práctica pedagógica está dado por la relación que existe entre la educación y la transformación social, es decir, no se puede seguir educando a las nuevas generaciones alejadas de la realidad del país y es importante hacer una propuesta de Práctica Pedagógica, que no lleve a repetir los estragos del conflicto, sino más bien fortalezca los procesos educativos que promuevan la convivencia, la paz y la justicia social.

## **Fundamento Teórico**

### *Estado del Arte*

En la categoría del conflicto armado se tiene en cuenta los documentos de la Comisión Histórica del conflicto y sus víctimas – CMHV, la cual es constituida en el marco de las negociaciones entre el gobierno nacional y el grupo guerrillero de las Fuerzas Armadas revolucionarias de Colombia – Ejército del Pueblo /FARC -EP; con el ánimo de conocer los posibles factores que dieron origen al conflicto armado, a su sostenibilidad y las implicaciones para la población. De igual forma, se revisó el estudio social desarrollado en 1962, por Monseñor German Guzmán, Orlando Fals Borda y Eduardo Umaña Luna, donde se estudió la violencia en Colombia como proceso Social. El estudio de esta categoría ha permitido aterrizar la realidad que se vive actualmente en el país. Estas afirmaciones se realizan de acuerdo a los aportes de Giraldo, Molano, Estrada y Fajardo (2015), Monseñor Guzmán, Fals Borda y Umaña Luna (1962).

En un primer momento se posiciona la propuesta de realizar una reforma agraria integral que permita la dignificación de la población campesina del país, visibilizándolo como una deuda histórica y se enmarca dentro de uno de los factores que originaron el conflicto armado, siendo el acceso a la tierra un factor determinante, donde comunidades indígenas, afrodescendientes y campesinos exigen la misma.

En segundo momento se destaca la violencia generada por la ideología política que se vivió en los años 30s, 40s y 50s en el país, el partido conservador libro una lucha sangrienta contra el partido liberal por el poder político del país. El estudio sobre la violencia en Colombia como proceso social, describe de manera detallada como los habitantes de las regiones más afectadas entraron en una barbarie sin

magnitudes, llegando a devastar pueblos enteros, sin distinguir en sexo o edades, en 1934.

Dentro de los factores que han dado sostenibilidad a este fenómeno se encuentran el narcotráfico, la corrupción, la lucha por el poder político, así como la deuda de la reforma agraria, es decir el acceso a la tierra, a derechos bienes y servicios de la población campesina, pero también la población urbana; además de ello se puede mencionar como consecuencia la validación del conflicto armado que posicionan los discursos políticos, los medios de comunicación, así como la cotidianidad del conflicto armado en la vida de aquellos que lo padecen diariamente.

Cabe destacar que la siembra de cultivos de uso ilícito ha modificado la conducta de los habitantes de las poblaciones donde se instauro este cultivo como única fuente de económica, lo cual ha cambiado la estructura de la cultura en estas regiones, convirtiéndolos en dependiente de la misma, ya que es el único cultivo con el que cuentan y lo consideran como la única fuente que tienen para satisfacer las necesidades de los integrantes de la familia.

Dentro de las consecuencias que ha tenido el conflicto armado por más de 50 años, se tienen los millones de víctimas, donde los hechos victimizantes van desde el desplazamiento, la violencia sexual, los asesinatos, las desapariciones, despojo de tierras. Dentro de estas consecuencias se derivan diferentes estudios donde a pesar de las consecuencias y el dolor producido, se identifica la necesidad de seguir viviendo, de continuar con un proyecto de vida, así sea en áreas de conflicto armado, donde la población se acostumbra a convivir con el conflicto armado y sus implicaciones.

Por otra parte, en Norte de Santander el conflicto armado ha estado presente por varias décadas, se ha asentado en los municipios con mayor riqueza natural, pero paradójicamente con mayores índices de necesidades básicas insatisfechas, al respecto:

DANE - 2005 (Citado por Luengas, 2010) afirma respecto a las Necesidades Básicas Insatisfechas: Al respecto, el departamento en mención registra un 41.8% de NBI (DANE, 2005). Es relevante que en 9 municipios del mismo: Tibú, Sardinata, Bucarasica, Abrego, Cáchira, Arboledas, El Carmen, La Playa, Teorama y San Calixto, las NBI alcanzan un porcentaje que oscila entre el 60% – 80% de NBI (Ibíd.). Paradójicamente, 6 de estos municipios pertenecen a la Zona del Catatumbo. (p.21)

En cuanto a las investigaciones en torno a las Representaciones Sociales del conflicto armado, se identifica la realizada por Parra (2010), titulada “Representación social del conflicto armado colombiano en niños y niñas de un colegio adscrito a la Policía Nacional”, que tiene como objetivo identificar el contenido de la representación del conflicto armado, analizar su estructura y generar hipótesis acerca del núcleo central alrededor del cual se organiza. Dentro de los resultados se encuentran dos categorías, *información* y *actitud*, y doce subcategorías. Dentro de la categoría *información* se encuentra las subcategorías escena (enfrentamiento y ataque), escenario (con mayor frecuencia zona rural), actores (Población Civil, Policía, Ejército, guerrilla y las FARC), género (actor masculino), accionar de los grupos ilegales (con mayor frecuencia el secuestro y el asesinato) imágenes (armas y muerte). Mientras

que en la categoría *actitud* se identifican las subcategorías percepción (muchacha violencia, guerra y conflictos, triunfo, preocupación y esperanza), valoraciones (normas, valores), opiniones de solución (desmovilización, unión), juicios (conflicto armado como malo y actores como malos y benefactores), sentimientos y emociones (Malestar y tristeza) y posición (A favor de la paz y la libertad, en contra del conflicto, la violencia y la guerra).

### *Teoría de las Representaciones Sociales.*

La Teoría de las Representaciones Sociales (TRS) inicia en el año 1961 con la Tesis Doctoral de Serge Moscovici, en este trabajo Moscovici, explica la transformación que sufre el pensamiento científico al ser difundido socialmente mediante el pensamiento de sentido común. Moscovici (1979) define la representación como una forma de conocimiento y destaca la importancia de su función social, de los procesos comunicativos y de la interacción social.

Para Moscovici (1979), la génesis de una representación social está determinada por la presencia de un evento, fenómeno o situación novedosa que afecta a un grupo social. Debido a que se trata de una realidad desconocida, la información relativa a la misma resulta insuficiente y desorganizada (*dispersión de la información*). La necesidad de encontrar una explicación satisfactoria para el suceso en estudio, conduce a seleccionar determinadas características del mismo de tal forma que se generan hipótesis, opiniones y tomas de posición que a través de procesos comunicativos (*focalización*). Como puede apreciarse, en este proceso de análisis del fenómeno intervienen factores cognitivos que procuran encontrar el conocimiento y comprensión de la totalidad del grupo social (*presión de la inferencia*).

Además, existe dos procesos socio cognitivos fundamentales que son subyacentes a las etapas de formación de una representación social. Estos procesos, *la objetivación y el anclaje*, permiten comprender la manera como se construye una representación y su posterior aplicación en la realidad social.

Moscovici (1979) establece tres tipos de dimensiones o componentes de una representación social: la actitud, la información y el campo de representación. La actitud define “la orientación global en relación con el objeto de la representación”, la información, está relacionada con la forma como cada grupo de la sociedad organiza y estructura los conocimientos relacionados con determinado fenómeno, el campo de representación, se refiere a la estructura y jerarquización particular que poseen los elementos de la representación, para dar un sentido y significado al fenómeno en estudio.

El enfoque de la Teoría de las Representaciones Sociales que se utilizará en el estudio es el enfoque procesual, el cual se interesa en comprender la forma como el pensamiento social construye la realidad, los procesos cognitivos y sociales que se desarrollan para dar origen a una representación. Se caracteriza por utilizar metodologías cualitativas como las entrevistas en profundidad (Araya, 2002).

### *La teoría del conflicto.*

Este eje la teoría del conflicto se aborda desde la Antropología, la Sociología y la Psicología Social, las cuales se relacionan al explicar el ser humano desde distintas perspectivas, viendo al individuo y su influencia en el entorno social y cultural y cómo las circunstancias que rodean al sujeto modifica y moldean su conducta.

Desde esta perspectiva, el antropólogo Max Gluckman parte de que el conflicto y la superación del conflicto (fisión y fusión) son dos aspectos del mismo proceso social que están presentes en todas las relaciones sociales. Tradicionalmente se tenía como un hecho negativo y sinónimo de violencia e irracionalidad y ahora, la idea no es evitar los conflictos sino manejarlos, dando un uso constructivo y positivo al desarrollo personal o grupal. Yubero (1999) manifiesta que el conflicto puede ser considerado como una parte del combustible que permite poner en marcha la maquinaria social. El sociólogo, Lewis Coser (1967) sostiene que una de las funciones del conflicto entre los grupos es reforzar la solidaridad de los mismos ya que en sus propias palabras “el conflicto lleva a un cambio dentro del sistema y no a un cambio del sistema. Restrepo (2005). Así mismo, para (Habermas, 1989:427), los nuevos conflictos de las sociedades occidentales se desencadenan no en torno a problemas de distribución sino a problemas de la calidad de vida, de la igualdad de derechos, de la autorrealización individual, de la participación, de los derechos humanos, así como la activación de los derechos cívicos y el reconocimiento de otros derechos de ese mismo carácter. El psicólogo, Kurt Lewin, (1936), citado por Taylor, Peplau y Sears, 1997, desarrolló una teoría para explicar cómo el comportamiento social es el resultado de la interacción entre el medio ambiente y las características de los individuos (Lewin, 1931, 1935, 1936 citado por Feldman, 1998). El sociólogo Herbert Blummer (1969) fundador del Interaccionismo simbólico, establece tres premisas: 1) Los seres humanos actúan hacia los objetos sobre la base del significado que los objetos tienen para ellos, 2) El significado de tales objetos deriva de la interacción social, 3) Estos significados son manejados y modificados a través de la interpretación de cada persona.

### *Teoría de conflictos de Johan Galtung*

Para Galtung (2003) el conflicto es obvio en la sociedad pero no la violencia, la guerra es una de sus manifestaciones y por tanto el fracaso de la transformación del conflicto es lo que conduce a la violencia. El conflicto tiene su propio ciclo de vida, aparece, crece hasta llegar a su punto de máxima tensión, declina y desaparece, y a menudo reaparece. Las disputas surgen cuando hay uno o varios objetivos incompatibles entre dos o más actores, ya sean grupos o Estados. Cuanto más básicos son los intereses en conflicto, mayor es la frustración si estos no son conseguidos. La frustración puede conducir a la agresión, que puede ir desde una actitud de odio hasta el empleo de la violencia hacia los actores.

Según Galtung (2003), una definición de conflicto es: Actitudes, presunciones + comportamiento + contradicción. Las actitudes (aspecto motivacional) se refieren a cómo sienten y piensan las partes de un conflicto, cómo perciben al otro, y cómo ven sus propias metas y al conflicto en sí mismo. El comportamiento (aspecto objetivo) alude a cómo actúan las partes durante el conflicto. La contradicción (aspecto subjetivo) tiene que ver con el tema del conflicto y con como este se manifiesta.

### *Teoría fundamentada*

La Teoría Fundamentada es presentada en el año 1967 por los sociólogos Glaser y Strauss con la publicación de la obra “The Discovery of Grounded Theory”. Tanto Glaser como Strauss hacen énfasis en considerar la Teoría Fundamentada como una metodología de análisis que contempla una serie de técnicas y procedimientos de acción para la generación de teoría inductiva sobre un área substantiva de la realidad humana. Tres características identifican la Teoría Fundamentada (Carrero, Soriano & Trinidad, 2006): Su objetivo es la emergencia y generación de teoría, Su metodología está centrada en el análisis de la información a partir de una lógica inductiva, La transformación de la teoría substantiva en una teoría formal, es decir en un cuerpo de hipótesis conceptuales.

## Metodología

El enfoque metodológico utilizado en esta investigación es cualitativo, de tipo interpretativo-comprensivo, que está basada en el enfoque procesual de la teoría de las representaciones sociales de Moscovici (1979) y Jodelet (1985) y se apoya en la teoría fundamentada para el análisis de la información. Por tal motivo el proceso investigativo se realizó a partir de cuatro fases fundamentales a saber:

- *Fase preparatoria*: Se construye en tres líneas de apoyo: la ontológica, la epistemológica y la metodológica. Esta fase, hace referencia a la población objeto de estudio (66 estudiantes de grado décimo y undécimo de un Colegio privado de la ciudad de Cúcuta), los participantes (quince estudiantes, ocho de género masculino y siete de género femenino, con edades aproximadas de 16 y 17 años) y la técnica de recolección de la información (entrevista a profundidad).
- *Trabajo de campo*: Cada entrevista tuvo una duración promedio de una hora y fueron grabadas con previo consentimiento de la Rectora.
- *Análisis de la información*: Las entrevistas fueron procesada con el software Atlas.ti versión 5.2., y su análisis se apoyó en la metodología de la Teoría fundamentada.
- *Elaboración del informe final*: consiste en elaborar un informe donde contenga el horizonte teórico, el diseño metodológico, resultados, discusión y conclusión, para su respectivo estudio y aprobación por parte de expertos.

## Resultados

Los resultados que se presentan a continuación responden al primer objetivo específico que corresponden a la identificación de las representaciones sociales del conflicto armado de un Colegio privado de la ciudad de Cúcuta. Estos resultados fueron obtenidos de la codificación abierta (agrupación de frases coincidentes de diferentes informantes), codificación axial (ubicar la codificación abierta, en torno a un código conceptual) y codificación selectiva (todas las categorías emergentes se integran dentro de un esquema conceptual, en torno a una categoría central). A partir de este proceso de análisis de la información que propone la Teoría fundamentada se descubre la categoría central y la estructura teórica.

Con relación al proceso mencionado, durante el análisis emergen nueve categorías relacionadas al conflicto armado en Colombia. A continuación se identificada cada una de las categorías de acuerdo a las dimensiones Información y Actitud de las representaciones sociales.

- Dimensión actitud: Actores del conflicto armado (Guerrilla, Gobierno, Militares).

- Dimensión información: Escenarios (rural) y Actores (Gobierno, Fuerzas Armadas de Colombia, Guerrilla, Paramilitares, Medios de comunicación,), Conflicto, Injusticia Social, Guerra, Víctima, Victimario, Enemigo, Cultura (Tener y Violencia).

En la siguiente tabla se identifica los códigos substantivos, códigos conceptuales y se descubre la categoría central “*el conflicto armado genera violación de los derechos humanos, por ende impide la construcción de un país con justicia social*” que surge de las representaciones sociales de los estudiantes sobre el conflicto armado en Colombia.

**Tabla 1. Códigos substantivos, códigos conceptuales y categoría central**

Códigos Substantivos	Códigos Conceptuales	Proceso	Categoría Central		
<i>Dimensión Actitud</i>					
1. Actores del Conflicto armado. <i>Grupos armados.</i> <i>Actitud Desfavorable:</i> Castigarlos, causan daño, culpables, violencia, no hay arrepentimiento, no tienen conciencia, egoístas, buscan el bien propio, rabia e impotencia, resentimiento. <i>Gobierno.</i> <i>Actitud desfavorable</i> Ambivalente, manipulación, doble moral, tristeza, mayor culpable, rabia, ignora la posición del país, todos no son correctos. <i>Militares</i> <i>Actitud favorable.</i> Proteger. <i>Actitud desfavorable</i> Corruptos, dispuestos.	La actitud desfavorable hacia los actores del conflicto armado en Colombia.	El diálogo como propuesta pedagógica para resolver los conflictos y llegar a consensos democráticos y participativos.	El conflicto armado genera violación de los derechos humanos, por ende impide la construcción de un país con justicia social.		
<i>Dimensión Información</i>					
2. Escenarios y Actores Área rural.  Medio de comunicación. Clase política “Gobierno”. Estamento militar “Fuerzas Armadas de Colombia”.  Guerrilla (FARC, ELN).	La lucha por el poder (económico, político, social).				
3. Conflicto Está en nuestra naturaleza humana. Diferencia de opinión y pensamientos.	Buscar consensos en el disenso, parte				

<p>Desacuerdo entre personas. Contraposición de argumentos. Una de las partes busca tener la razón y salir triunfadora.</p>	<p>esencial del ser humano.</p>		
<p>4. Injusticia social Desigualdad económica, política y social. Intolerancia a las ideologías Ausencia de escucha y diálogo. Irrespeto al otro Abandono por parte del gobierno Derecho de los más fuertes. Inconformidad del pueblo. Cambio de ideologías por parte de grupos armados. Despojo de tierras Estado mental de las víctimas. Extorsiones, secuestros y abusos con las familias. Narcotráfico. Factor económico del país. Falsos positivos por parte del ejército. Reclutar personas menores de edad.</p>	<p>La violencia como generadora de injusticia social, pobreza, dolor y sufrimiento.</p>		
<p>5. Guerra Actuar de manera desesperada. Conflicto donde ambas partes desean tener el poder. Conflicto entre la población, dejando consecuencias materiales, familiares y regionales. Enfrentamiento de dos bandos, por inconformismo o por imponer sus ideas. Evitación de la guerra - con la educación, la satisfacción de las necesidades de la comunidad, buenas políticas y aplicación de la justicia.</p>	<p>La guerra es el irrespeto absoluto al otro que genera víctimas y se evita resolviendo el conflicto por la vía dialógica.</p>		
<p>6. Víctima Personas que han sufrido agresiones físicas y psicológicas. Vulneración de derechos. Personas que viven la guerra. <i>Formas:</i> Desplazamiento Secuestro Pérdidas. Muertes. Crueldad.</p>	<p>El conflicto armado conduce a la violación de los derechos humanos.</p>		

<p><i>Tipo de víctimas:</i> Personas débiles e inocentes. Personas de bajos recursos. Campesinos. Niños.</p>			
<p>7. Victimario Cometen acciones que agreden. Piensan en el bien propio. Principios antiéticos y actúan de manera incorrecta. Crean víctimas. Cumplen órdenes.</p>	<p>La barbarie de la guerra ultraja la dignidad del ser.</p>		
<p>8. Enemigo Persona que está en contra de lo que otra piensa o dice. Persona que no hace las cosas dentro de la ética y la moral. Persona que intenta atacar de manera física o con ideas. Persona que no lo acepta. Persona que tiene pensamientos o ideales diferentes.</p>	<p>Persona que tiene pensamientos o ideales diferentes y que al entrar en la relación con la otra persona se convierte en una amenaza.</p>		
<p>9. Cultura <i>Tener.</i> Materialismo y conflicto. Consumo es perdición. Dinero, fortuna, poder, sentimientos individualistas. Persona no se mide por lo que tiene sino por lo que es. <i>Violencia.</i> Si es cultural El derecho de los más fuertes no es la solución Cambio cultural – comenzar por el pensamiento de las personas.</p>	<p>El papel de la educación en la formación del ser.</p>		

Finalmente, es necesario mencionar que el proyecto de investigación que se presentó en este artículo se origina en el macroproyecto titulado “*Representaciones Sociales de docentes y estudiantes sobre conflicto armado, posconflicto y paz*”, presentado por el Grupo de Investigación en Estudios Sociales y Pedagogía para la Paz (Giesppaz), en el marco del desarrollo de la Línea de Investigación “*Pedagogía para la Paz y la Convivencia*” de la Maestría en Práctica Pedagógica de la Universidad Francisco de Paula Santander. Actualmente el proyecto se encuentra en el desarrollo del segundo y tercer objetivo, discusiones y conclusiones.

---

## Referentes Bibliográficos

- Araya, S. (2002). Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión. *Cuaderno de Ciencias Sociales 127*. Flacso (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales).
- Calderón (2009). Teoría de conflictos de Johan Galtung. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=205016389005>
- Carrero, V., Soriano, R. & Trinidad, A. (2006). *La construcción de la teoría a través del análisis interpretacional*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas
- Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas. (2015) Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia. Recuperado de [http://www.altocomisionadoparalapaz.gov.co/mesadeconversaciones/PDF/Informe%20Comisi\\_n%20Hist\\_rica%20del%20Conflicto%20y%20sus%20V\\_ctimas.%20La%20Habana%2C%20Febrero%20de%202015.pdf](http://www.altocomisionadoparalapaz.gov.co/mesadeconversaciones/PDF/Informe%20Comisi_n%20Hist_rica%20del%20Conflicto%20y%20sus%20V_ctimas.%20La%20Habana%2C%20Febrero%20de%202015.pdf)
- El Tiempo. (2016, Octubre 2). La del plebiscito fue la mayor abstención en 22 años. Recuperado de <http://www.eltiempo.com/politica/proceso-de-paz/abstencion-en-el-plebiscito-por-la-paz/16716874>
- Guzmán, Fals Borda y Umaña. (1962). La violencia en Colombia. Editorial Tercer mundo.
- Jodelet, D. (1985). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. *Psicología social II*. Barcelona: Paidós.
- Luengas, W. (2010). Impacto del desplazamiento forzado en l@s niñ@s de la zona del Catatumbo, departamento Norte de Santander iniciativa y ejercicio de investigación para la paz. (Tesis de pregrado, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá. Recuperado de <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/7679/tesis320.pdf?sequence=1>
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires, Argentina: Huemul.
- Parra, Y. (2010). Representación social del conflicto armado colombiano en niños y niñas de un colegio adscrito a la Policía Nacional. Recuperado de <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/viewFile/731/1171>
- Registro Único de víctimas – RUV (2017). Recuperado de <http://rni.unidadvictimas.gov.co/RUV>
- Silva García, G; (2008). LA TEORÍA DEL CONFLICTO. Un marco teórico necesario. *Prolegómenos. Derechos y Valores*, XI, 29-43. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87602203>

---

## Víctimas del conflicto armado en Colombia: panorama de la inserción escolar.

**Rafael Dario Villamizar Ruiz**

[psic.rafavilla@gmail.com](mailto:psic.rafavilla@gmail.com)

Universidad Francisco De Paula Santander

**Nidia Nancy Vila Cardenas**

[nancyvilac@outlook.com](mailto:nancyvilac@outlook.com)

Universidad Francisco De Paula Santander

**Maria Victoria Garcia Ruiz**

[yden212@hotmail.com](mailto:yden212@hotmail.com)

Universidad Francisco De Paula Santander

### Resumen

El presente artículo pretende abordar la situación de inclusión que reciben las víctimas del conflicto armado en Colombia, especialmente niños, niñas y adolescentes, evidenciar el panorama de inserción escolar en el país; a su vez, dar cuenta de las prácticas pedagógicas realizadas con población víctima, sus principales características y la vinculación de tales personas al sistema educativo formal. Se busca conocer el enfoque que guía a los maestros hacia el logro de una pedagogía para la paz que garantice los derechos de quienes han sufrido a manos de grupos armados ilegales.

**Palabras clave:** *conflicto armado, inclusión educativa, pedagogía para la paz, víctimas, Inserción escolar*

### Introducción

Las víctimas merecen trato digno por parte de las instituciones educativas, el reconocimiento de sus necesidades especiales y más que ello, reconocerlos dentro de una guerra ajena, que por circunstancias de ubicación geográfica les tocó vivir siendo civiles inocentes. Sin embargo, ¿es favorecedora la respuesta que ofrece el sistema educativo colombiano a quienes estuvieron inmersos en diferentes escenarios de conflicto armado en Colombia? Esta es una situación a analizar en el país, puesto que una víctima en el marco del conflicto armado colombiano según la ley de víctimas 1448 de 2011 es:

...aquella persona que individual o colectivamente haya sufrido un daño por hechos ocurridos a partir del 1° de enero de 1985, como consecuencia de infracciones al Derecho Internacional Humanitario o de violaciones graves y manifiestas a las normas internacionales de Derechos Humanos, *ocurridas con ocasión del conflicto armado interno*. (Art. 3° p.- 1).

La ley 1448 de 2011 amplía el concepto de víctima al describir en todo su texto doce hechos victimizantes para delimitar el alcance de las medidas de reparación; es así como el Decreto 1084 de 2015 explicita algunos de los hechos, incluso haciendo alusión que están nombrados en la ley 1448. Por lo tanto, se requiere una escuela inclusiva: “aquella que busca atender y ofrecer a cada estudiante ayuda y recursos suficientes para lograr su máximo desarrollo de acuerdo a sus características individuales” (United Nations Educational Scientific and Cultural Organization, UNESCO 2004 citado por Vera, A.

2014, Palacio, Patiño.)

Teniendo en cuenta que se deben garantizar los derechos de las víctimas y que son específicos, no se menciona el derecho a la educación en el Art 28 de la ley 1448 como derecho fundamental de estas. En materia de educación, plantea unas medidas reparadoras en el artículo 51 que exige la gratuidad para el acceso a la educación. De esta manera, las instituciones educativas centran su atención en un aspecto de presupuesto para la educación más no de pedagogía para la inserción escolar de las víctimas.

...Las distintas autoridades educativas adoptarán, en el ejercicio de sus competencias respectivas, las medidas necesarias para asegurar el acceso y la exención de todo tipo de costos académicos en los establecimientos educativos oficiales en los niveles de preescolar, básica y media a las víctimas señaladas en la presente ley, siempre y cuando estas no cuenten con los recursos para su pago. De no ser posible el acceso al sector oficial, se podrá contratar el servicio educativo con instituciones privadas... (Art 51. p.16)

Si bien, no es función de la ley plantear estrategias pedagógicas que promuevan la inserción e inclusión escolar; es importante resaltar que puede ser una situación que limita el accionar pedagógico, pues la iniciativa no se postula en la ley; en este orden de ideas según la ley citada se afirma que las instituciones del estado colombiano deben establecer procesos que permitan a las víctimas acceder a sus programas académicos, dándole importancia a la población más vulnerable dentro de las mismas víctimas. “especialmente mujeres cabeza de familia, adolescentes y población en condición de discapacidad” (Art 51 p. 16) la institucionalidad bajo el Ministerio de Educación Nacional, está obligada a incluir las víctimas creando estrategias de atención a población diversa, pero insiste en hacer énfasis en la gratuidad o facilidad de pago frente a la escolarización “dentro de las estrategias de atención a la población diversa y adelantará las gestiones para que sean incluidas dentro de las líneas especiales de crédito y subsidios del ICETEX” (Art 51 p. 16) de igual forma se sostiene en el acceso para la formación que imparte el Servicio Nacional de Aprendizaje SENA “para la formación que imparte el SENA, se priorizará, facilitará y garantizará el acceso a las víctimas de que trata la presente ley”. (Art. 51, p. 16).

Las anteriores afirmaciones, representan la postura de la ley de víctimas en materia de educación teniendo en cuenta, que la ley 1448 de 2011 no contempló específicamente la inserción escolar como un aspecto importante en esta área dando énfasis sólo al acceso a la educación, permitiendo facilidades económicas a esta.

### **Las víctimas del conflicto armado en Colombia en materia de educación**

El conflicto armado en Colombia lleva más de cinco décadas, muchos ciudadanos han sido tocados de una u otra forma por la violencia. Los medios de comunicación muestran diariamente el panorama en el que se desarrolla la guerra. En los últimos años, esta ha sido relevante en los medios de comunicación, sin embargo el concepto de víctima del conflicto armado no es claro, puesto que no solo el conflicto armado produce víctimas, (RAE Real Academia Española 2015) “víctima: 5. f. Der. Persona que padece las consecuencias dañosas de un delito.” Es el concepto general de víctima que más se acerca al de víctima del conflicto armado, por esto cuando se menciona el término de víctima hará un eco de cualquier

situación a la que están expuestos los colombianos, diferenciando entonces a las víctimas del conflicto armado aquellas que define la ley 1448 de 2011 en el artículo 3 se puede hablar con claridad sobre víctimas del conflicto armado, con el atenuante de que las víctimas son las personas más vulnerables en medio del conflicto. Según el Tiempo 2016 citando cifras de la Unidad para las víctimas en 2015 “la base para aspirar a la reparación administrativa que entrega el Estado, llega hoy a los 8 millones de personas” una situación alarmante si se piensa en reparar a las víctimas en materia de educación con acceso a ella más que inclusión. (UNESCO 2010 p. 207) “El objetivo primordial de la ayuda debe ser reducir la pobreza y ofrecer más oportunidades en ámbitos como el de la educación.”

### **Niños niñas y adolescentes desmovilizados son víctimas**

Es importante resaltar que cuando revisamos quienes son víctimas según la ley 1448 de 2011, los actores de los grupos armados ilegales no son considerados víctimas, excepto aquellos que son menores de 18 años, los niños niñas y adolescentes (NNA).

... Los miembros de los grupos armados organizados al margen de la ley no serán considerados víctimas, salvo en los casos en los que los niños, niñas o adolescentes hubieren sido desvinculados del grupo armado organizado al margen de la ley siendo menores de edad... (Art. 3° PARÁGRAFO 2o.)

Por tal razón, el estado colombiano en cabeza del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), en cumplimiento de la norma que propone elaborar estrategias para la inclusión social de las víctimas siendo un componente principal la educación, con estrategias pedagógicas que terminan también en el acceso a la educación bajo la premisa de que el motivo principal para la desescolarización de NNA que se encuentran en grupos armados ilegales no es otra cosa que la dificultad económica para el acceso a la educación y la solución son sistemas de becas, pero no se evidencian estrategias pedagógicas que promuevan la inserción y permanencia en el sistema escolar de NNA desvinculados de grupos armados ilegales. “Colombia como casi toda Latinoamérica, siempre ha estado marcada por indicadores de pobreza, marginalización y dependencia; en donde día a día se hace más fuerte la diferenciación de clases y entre lo urbano y rural...” (ICBF- OIM 2002 Pág. 5).

Sin embargo, el Ministerio de Educación de Colombia (Ley 115 de 1994, Artículo 69 pág. 16), establece que: “La educación para la rehabilitación social es parte integrante del servicio educativo; comprende la educación formal, no formal e informal y requiere métodos didácticos, contenidos y procesos pedagógicos acordes con la situación de los educandos”. situación que genera reflexión sobre dos objetivos en materia de educación que podría pensarse se están quedando distantes el uno del otro, o tal vez están siendo específicos desde sus competencias (la ley 115 de 1994 y la ley 1448 de 2011).

### **Pedagogía social para la paz**

La ley 1448 del 2011 señala “creación de una pedagogía social que promueva los valores constitucionales que fundan la reconciliación” (Artículo 149), ; (Unidad para las Víctimas; revista de convivencia y reconciliación, (2015, página 18) describe la pedagogía social como: “la necesidad de

llegar a la sociedad con estrategias principalmente mediáticas” donde se ha hecho un notable uso que ha impactado en los colombianos, en Colombia es más reconocido el conflicto armado que antes de la promulgación de la ley de víctimas “...y de promoción de derechos humanos, con el objetivo de los ciudadanos conozcan lo que pasó”, tal es el caso de la memoria histórica y su creación como institución en el cumplimiento de la ley de víctimas, “...se sensibilicen no solo con las víctimas sino con las causas que permitieron los hechos victimizantes...” causas que terminan especificando cuando en Colombia ya no solo se habla de desplazamiento como hecho victimizante, sino que los demás hechos que producen otro tipo de víctimas están en la mente colectiva de los colombianos, “...y que poco a poco la conciencia de la sociedad en general se transforme a una colectividad más cercana con el conflicto y se apropie de las reformas sociales, culturales y políticas...” destacando el objetivo de esa conciencia colectiva del conflicto armado afirma la acción resultante de esta: “...que se impulsen con el propósito de que contribuyan a la creación de condiciones y escenarios para el desarrollo de la paz y su correspondiente sostenimiento.” (Unidad para las Víctimas 2015, pág. 18).

No obstante, (Quintero 2011) conceptualiza desde el ámbito de la educación social, “...en su proceso de emancipación, va extendiéndose hacia la conquista, intervención y transformación de las esferas sociales” dentro de las esferas en el contexto colombiano se tiene la esfera del conflicto armado “...y de las demás áreas con las que interactúen las comunidades, abarcando a todos los actores posibles...” no solo las víctimas, sino también sus victimarios y los demás colombianos que a su propio parecer no han sido tocados por el conflicto armado y creen vivir en una burbuja diferente a la de los demás problemas sociales que atañen a la sociedad. “...ese crecimiento esperado ocurre en un espiral ascendente continuo y firme, que en cada nueva conquista deja embriones para que nazcan nuevas ciudadanías...” interpretando la ubicación de estas ciudadanías en esas esferas de la sociedad que aún se mantienen al margen del conflicto armado creyendo que no los toca por vivir en alguna zona segura de alguna ciudad segura de Colombia; entiéndase esta seguridad como el pensamiento de este grupo social que percibe la seguridad en su entorno inmediato Retomando estos dos conceptos sobre la educación social y pedagogía social, centran su atención en el crecimiento de una comunidad en busca de su bienestar, basado en respeto y sensibilización a la sociedad para minimizar los efectos negativos de la violencia y conflictos que viven algunas poblaciones en el país, teniendo clara conciencia de que toca a todos los colombianos de alguna manera.

Continuando la exploración (Serrano, 2016), menciona algunas características que debe tener la educación social en la escuela. “La educación social escolar presenta una transversalidad –por ejemplo, en el desarrollo de competencias ciudadanas, de contextos democráticos, etc.–” donde el estudiante es formado para vivir en sociedad, “...pero además supone la acción en situaciones específicas tales como los problemas de convivencia...” que terminan siendo pequeños focos de violencia desde la escuela y que si no son controlados crecerán devastando la sociedad “...el absentismo o la deserción (y su mediación con agentes sociales, sociedad y familias)...” contraria a la cantidad de esfuerzos por lograr la inserción escolar por El Ministerio de Educación Nacional (MEN) “...así como en la escuela de padres, madres, cuidadoras y cuidadores o en cualquiera de las otras instancias que el MEN propone para las licenciaturas”.

## Conclusiones

Concluyendo entonces, podría definirse a modo de reflexión que la educación social busca transformaciones de fondo en la comunidad en general, empezando por la inserción escolar en procura de su inclusión y continuidad para lograr la transversalidad propuesta en la convivencia ciudadana.

Educación inclusiva en procura de la inserción escolar de las víctimas del conflicto armado se convierte en un reto para el estado y las personas que lo conforman, teniendo en cuenta que dentro de las víctimas se encuentran los niños niñas y adolescentes desvinculados de grupos armados ilegales o que en última instancia son niños niñas y adolescentes recatados de las garras del conflicto ya sea por desmovilización, o porque fueron puestos a disposición de autoridades competentes en medio del conflicto armado para no ir en contravía de la ley hablando de capturados en combate.

La inserción e inclusión escolar no debe quedarse entonces solo en la puesta en marcha del aparato económico del país para garantizar que las víctimas ocupen un puesto en un salón de clases haciendo un número en las estadísticas del país, debe proponerse estrategias pedagógicas serias que promuevan la permanencia en el sistema educativo haciéndolo de calidad, para que no solo las víctimas sigan siendo motor para el país sino que también los demás colombianos que se sienten vulnerados porque no pueden acceder a la educación por dificultades económicas; la calidad de la educación no debería medirse en número de estudiantes con acceso a la educación sino en el reflejo de la permanencia dentro del sistema educativo porque se sienten incluidos y participan en la construcción de paz y convivencia.

## Referencias bibliográficas

- Ángela Victoria Vera Márquez | Jorge Enrique Palacio Sañudo Luceli Patiño Garz Población infantil víctima del conflicto armado en Colombia Dinámicas de subjetivación e inclusión en un escenario escolar. 2014
- Beltrán-Villamizar, Y. I., Martínez-Fuentes, Y. L., & Vargas-Beltrán, Á. S. (2015). El sistema educativo colombiano en el camino hacia la inclusión: Avances y retos. *Educación y Educadores*, 18(1), 62-75.
- Camacho, M. P. N., Barrero, L. A. A., & Bravo, Z. B. (2015). Escuela y desplazamiento: una mirada crítica a las prácticas pedagógicas. *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología*, 8(1), 27-39.
- Del Pozo Serrano, F. J. (2016). Pedagogía social escolar en Colombia: el modelo de la universidad del norte en formación directiva y docente para la ciudadanía y la paz. *Revista Ibero-americana de Educação*, 70, 77-90.
- ICBF-ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL PARA LAS MIGRACIONES OIM Programa de Atención a NNJ Desvinculados del Conflicto Armado - Propuesta Educativa General 2002 Pág. 5) recuperado de <http://repository.oim.org.co/bitstream/20.500.11788/1631>
- Ley 1448 de 2011, de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno y se dictan otras disposiciones. Diario Oficial No. 48.096 2011, 10 de junio
- LEY 115 DE 1994, Ley General de la Educación, Diario Oficial No. 41.214, 1994, 8 de febrero, recuperado de [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf)

- 
- Quintero, H. H. (2011). La educación social y su opción para la intervención social en Colombia. *Memorias*, 9(15), 129-140.
- RAE Real Academia Española, 2017, recuperado de: <http://www.rae.es/>
- UNESCO, 2010, informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo, recuperado de: [es.unesco.org/gem-report/](http://es.unesco.org/gem-report/)
- UNESCO, 2011, Capítulo 3 La educación y los conflictos armados: la espiral mortífera, recuperado de: <http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/pdf/gmr2011-part2-ch3-es.pdf>
- Unidad para las Víctimas, 2015, convivencia, reconciliación y paz, recuperado de: <http://rni.unidadvictimas.gov.co/sites/default/files/Documentos/Convivencia%20Reconciliacion%20y%20Paz.pdf>
- Vera Márquez, Á. V., Palacio Sañudo, J. E., & Patiño Garzón, L. Población infantil víctima del conflicto armado en Colombia. Dinámicas de subjetivación e inclusión en un escenario escolar. *Perfiles Educativos*, 36(145).
- Víctimas del conflicto en Colombia ya son ocho millones, 16 de abril 2016, El Tiempo, recuperado de: <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-16565045>

## **Reflexiones sobre la experiencia de una docente constructora de paz, en el complejo penitenciario carcelario de Cúcuta “COCUC”**

**Ludy Stella Villamizar Villamizar**

[ludyvillamizar@ufps.edu.co](mailto:ludyvillamizar@ufps.edu.co)

Universidad Francisco De Paula Santander

### **Resumen**

La presente ponencia es una reflexión en torno a mis experiencias, vivencias y prácticas pedagógicas como docente de la Universidad Francisco de Paula Santander, Cread Cúcuta, la cual surge de convenio vigente con el Instituto Nacional Penitenciario y Carcelario de Colombia (INPEC) –. Dicho convenio fue creado con el fin de brindar a los internos más sobresalientes y de condiciones especiales, del COMPLEJO PENITENCIARIO CARCELARIO DE CÚCUTA- COCUC la oportunidad de profesionalizarse accediendo a la educación superior bajo la modalidad de educación a distancia. La UFPS en su empeño de aportar al compromiso con la responsabilidad social que la caracteriza y a la paz local, regional y nacional, es la única Universidad que realiza acciones educativas en el Complejo Penitenciario Carcelario de Cúcuta COCUC.

Trabajar con personas privadas de la libertad es complicado, porque se parte del hecho que son culpables de haber cometido ciertos delitos contemplados en las leyes de nuestro país, aunque esta situación puede ser discutible. Enfrentarme a la privación de la libertad de mis estudiantes, no me permite realizar una clase regular, porque en las prácticas pedagógicas, el docente no es solo el docente, a veces es el psicólogo, el trabajador social, el consejero espiritual y personal.

En esta ponencia se pretende reflexionar sobre la experiencia educativa en un centro de reclusión.

**Palabras clave:** *Cárcel, prácticas pedagógicas, privados de la libertad, Resocialización.*

### **Introducción**

#### **Enseñar en la cárcel**

Desde el año 2013, vengo desempeñando mi labor docente como Tutora de la Universidad Francisco de Paula Santander (UFPS) Cread Cúcuta, la cual tiene convenio vigente con el Instituto Nacional Penitenciario y Carcelario de Colombia (INPEC) –. Dicho convenio fue creado con el fin de brindar a los internos más sobresalientes y de condiciones especiales, del COMPLEJO PENITENCIARIO CARCELARIO DE CÚCUTA - COCUC la oportunidad de acceder a la educación superior y de profesionalizarse bajo la modalidad de educación a distancia. La UFPS en su empeño de aportar al compromiso con la responsabilidad social que la caracteriza y a la paz local, regional y nacional, es la única Universidad que realiza acciones educativas en el referido lugar donde los estudiantes son personas privadas de la Libertad.

Trabajar con internos de este tipo de establecimientos es complicado, porque se parte del hecho que son culpables de haber cometido ciertos delitos contemplados en las leyes de nuestro país, aunque esta situación puede ser discutible. Enfrentarme a la privación de la libertad de mis estudiantes, no me permite realizar una clase regular, porque en las prácticas pedagógicas, el docente no es solo el docente, a veces

es el psicólogo, el trabajador social, el consejero espiritual y personal.

En esta ponencia se pretende reflexionar sobre la experiencia educativa, vivencia y prácticas pedagógicas en un centro de reclusión.

### **Experiencia pedagógica con reclusos**

Antes de comenzar a compartir mi experiencia educativa, realizada a modo de documentación narrativa en el COCUC, cabe señalar que la orientación de esta ponencia surge en una clase de maestría, después de escuchar la experiencia y práctica pedagógica de una docente en una escuela rural, la cual sirvió de motivación para narrar mi propia experiencia en un centro penitenciario y carcelario de alta y mediana seguridad.

Expresar en un documento o en una exposición mi práctica pedagógica en el COCUC es difícil por los sentimientos que se despiertan en mí cada vez que me enfrente a mis estudiantes, los cuales podemos calificarlos de especiales porque su condición de estar privados de la libertad.

Cada vez que llego a este centro de reclusión a enseñar a mis estudiantes reclusos me viene la pregunta ¿por donde empezar?, más adelante sabrán porque? y es que muchas veces me gana la nostalgia, porque la libertad es el valor más alto para los detenidos que estudian allí, y debo llenarme de paciencia y de sensibilidad social.

Para Michel Foucault, una prisión tiene tres (3) funciones principales. La primera de ellas es la individualización coercitiva, donde se aísla a los sujetos del mundo exterior además todas las relaciones sociales pasan a ser controladas; la segunda función parte del supuesto que el aislamiento junto al trabajo es un agente de transformación; por último, se espera que el tiempo en la cárcel de un prisionero se reforme en el curso de su pena y una vez logrado dicho objetivo vuelva a la libertad (Foucault, 1978). (Me falta completar estoy en eso)

El Complejo Penitenciario Carcelario Y Metropolitano De Cúcuta “COCUC”, entró en funcionamiento en Marzo de 1990, construido por el Arquitecto Juan José Vargas Ramírez, bajo la administración del Señor Te Abel Najar Sanabria, siendo presidente de la república el Dr. Virgilio Barco Vargas y encontrándose de Ministro de Justicia el Dr. Roberto Salazar Manrique.

El establecimiento cuenta con una capacidad física para albergar 1270 internos, los cuales se encuentran distribuidos en 22 pabellones, pero la existencia real es de 3200 internos con hacinamiento aproximado del 92%, está ubicado en la Carretera Panamericana Barrio el Salado vía a San Faustino del Municipio de Cúcuta. En cercanía de la institución pasa el río Pamplonita, cuenta con una temperatura que oscila entre los 28°C y 36°C, teniendo por su ubicación geográfica unas vías de comunicación excelentes ya que está cerca al anillo Vial, y por ende es de fácil acceso al complejo penitenciario.

Según entrevista realizada por el diario La Opinión el 19 de julio de 2015 al director del COCUC, el coronel Germán Ricaurte, expresa “la cantidad de población que tenía el centro para esa fecha que era de 4.350 detenidos (3.988 hombres y 362 mujeres) distribuida en patios”. Trabajan la resocialización; por medio del estudio en ese momento tenían 1.042 alumnos en educación informal, 48 en educación superior con la Universidad Francisco de Paula Santander (UFPS), 800 estudiantes en el colegio

Francisco de Paula Santander; porque cuentan con plantel propio reconocido y acreditado por la Secretaría de Educación con 50 monitores que también son internos.

En resocialización el COCUC tenía el 90% de los detenidos. Y el otro 10%, equivale a la población que va llegando y se va evaluando para que pueda entrar a los diferentes programas educativos.

En los últimos dos meses habían evaluado a 707 internos. La parte social se está cubriendo con el apoyo del personal del Inpec, administrativo, universidades como la UFPS, el clero y los pastores de diferentes iglesias.



Regional Oriente / Establecimiento Penitenciario de Cúcuta / Norte Santander

Ver esta imagen y confrontarla con la libertad de pensamiento, de catedra y movilización que existe en la UFPS me hace recordar el primer día que entré a la cárcel llena de incertidumbre, nerviosismo e inseguridad, pasando de una a otra puerta, llena de zozobra e incertidumbre porque no sabía que me encontraría en este centro de reclusión.

Desde la primera pisada en la entrada de este establecimiento carcelario se puso a prueba mi vocación docente. Me he enfrentado a casos donde los dragoneantes me han hecho sentir culpable de algún delito, otras veces pareciera que fuese parte del problema de las personas reclusas.

Las requizas, el hecho de esperar y recibir los sellos en cada aduana que me identifican ante los organismos de seguridad que no soy una reclusa mas, o sentir que mi labor como docente en el COCUC es una pérdida de tiempo porque a mis estudiantes no los dejan ir a clase ya sea porque están castigados,

o estan en cuarentena, desobediencia civil, entre otras cuestiones, me han puesto a pensar si es viable la labor docente y las practicas pedagogicas en este sitio.

Con todos los protocolos de seguridad y la rutina de ingreso en este centro carcelario, voy llegando al salon de clases, y en vez de contemplar estudiantes compartiendo vida, risas, amores, libertad, puedo observar diferentes manifestaciones de violencia, hacinamiento, cara languidas, tristes, rostros sin esperanza, miradas grises y sin color por la falta de sol y contacto exterior, deportistas, una que otra trifulca, no solo entre presos sino con los dragoneantes que en algunas ocasiones muestran su fortaleza ante los reclusos abusando del poder que se les otorga por pertenecer a las fuerzas del orden; al llegar a este punto: encuentro los jovenes avidos de conocimiento que ven en la educacion un apoyo al proceso de resocializacion.

El desempeñarse como docente en una prision requiere cambiar el rol y aprender a escuchar a los educandos; algunas veces en tutorias llega algun recluso manifestando alegria, tristeza y angustia, sea porque recibio una visita de su mama o porque no ha recibido visita alguna por varios meses. Hay testimonios de mis estudiantes que me han comentado la ruptura con su respectiva pareja sentimental, la cual debido a la situacion de reclusion se canso y se fue con otra persona, y a parte de la ruptura no hay quien les lleve los hijos, elementos de primera necesidad, medicinas, entre otras, y con ese panorama sentimental se deben iniciar las clases, las cuales preparo con tanta dedicacion, esfuerzo e ilusion para llenar los vacios educativos y deseos de superacion.

El escuchar sus vivencias se requiere que oriente todo mi empeño para no hacerlos sentir frustrados por no compartir sus problemas ni por poder ser su confidente en todo tiempo, y es necesario no solo ser un receptor de sus angustias, sino he aprendido a ajustar mis metodos de enseñanza y motivarlos a estudiar y superarse de una forma agradable independientemente de las situaciones emocionales por las cuales esten atravesando.

Es significativa la importancia que tiene el compromiso y la vocacion del docente con sus estudiantes, el cual debe aportar todo lo que contribuya a realizar una buena practica educativa. Ahora veamos lo que dice barragan “Por supuesto que el profesor debe saber académicamente su disciplina, también sobre técnicas, métodos, estrategias de enseñanza y tener claro su papel social – entre otras tantas cosas –, pero eso no lo hace maestro. El maestro auténtico se ha de preocupar rigurosamente por todo lo anterior – eso no está en discusión – pero fundamentalmente debe reflexionar y actuar sobre aquello que sabe hacer mejor: su práctica pedagógica” (Barragán, 2011).

Sobre lo anterior podemos decir que no solo los saberes del profesional, su forma de transmitir el conocimiento y de enseñar es lo que lo hace un docente, sino es el escenario en donde con todos estos elementos construye su práctica pedagógica donde se conceptúa, se investiga, se experimenta, y junto a la didáctica permite lograr fortalecer el conocimiento y lograr que lo demás aprendan.

Una vez iniciado el proceso educativo, busco diferentes formas de aprendizaje que puedan desarrollar, no con el objetivo de obtener un titulo profesional sino para la obtencion de un resultado excelente al culminar su ciclo educativo cumpliendo los objetivos de resocializacion y el estudiante interno pueda construir su proyecto de vida mientras cumple su condena, y al momento de recuperar la libertad pueda ser una persona competente con la sociedad evitando la reincidencia delincencial.

Las tardes son los momentos en que desarrollo mi labor docente en el COCUC, en un salón dispuesto con:

Computadores modernos  
Sillas cómodas  
Buena ventilación

La actividad se realiza normalmente tres o cuatro veces en la semana en el horario de 2:00pm a 4:30pm

Teniendo en cuenta que el conocimiento se puede adquirir de muchas maneras, he tratado de buscar las oportunidades educativas que más se ajustan a la situación planteada de la sesión. El desarrollo de lecturas dirigidas, talleres aplicativos, diapositivas y videos relacionados con las temáticas a tratar son mis principales herramientas de apoyo en mi labor educativa facilitando el aprendizaje de mis estudiantes.

Según Carr, D (2002) las herramientas que permiten poner en acción el acto educativo, son las que facilitan el desarrollo cognitivo y el proceso de enseñanza, pero dependen de múltiples factores y es el docente quien desde su reflexión y conocimiento debe elegir para ser un “provocador” para sus estudiantes.

Por tanto, después de la intervención profesoral, los discentes deben desarrollar una guía y realizar un análisis donde interpretar la lectura o el video visto, complementado con una reflexión de la aplicación de lo aprendido a la vida diaria, su relación con la educación y la sociedad. Esto contribuye a la formación de mejores seres humanos así estén privados de su libertad, y por ende, a la paz de Colombia.

El proceso de reflexión hace parte de una estrategia de permitirle a los educandos la profundización de sus conocimientos, pasando de ser simples oidores del conocimiento para convertirlos en investigadores y buscadores del saber, pues sabemos que el saber no es un punto de llegada sino de partida.

Una de las grandes preguntas que me surgen es ¿Porque a los estudiantes que se encuentran privados de la libertad teniendo todas las limitaciones como falta de una buena biblioteca y la tecnología, a veces realizan mejores trabajos y dan mejores resultados que los estudiantes que no se encuentran en situación de encierro y estudian en el campo universitario?

Cabe señalar lo dicho por MacIntyre (1981 pág. 180) citado por Carr Wilfred acerca de qué es y qué no es una práctica educativa: “Una práctica nunca es un mero conjunto de destrezas técnicas. En parte, lo característico de una práctica es el modo en que las concepciones de los bienes y fines relevantes a cuyo servicio están las destrezas técnicas – y toda práctica requiere el ejercicio de destrezas técnicas - se transforman y enriquecen mediante esas extensiones de las fuerzas humanas y por esa atención a sus propios bienes que definen parcialmente cada práctica concreta” (Carr W., 2002)

Como reflexión de la pregunta anterior, se puede decir que la mayoría de los internos que estudian lo hace con tanto entusiasmo y dedicación mostrando unas ganas inmensas de aprender debido a la situación que se vive. Y al comparar los resultados y sus experiencias con los estudiantes de modalidad presencial de la misma Universidad es sorprendente concluir que la motivación, inspiración, creatividad y compromiso de los reclusos es totalmente distinto en ambos grupos, y debe ser por la privación de la libertad que le toman ese cariño al estudio, empleándolo como medio para liberar tanta carga, estrés por

---

estar encerrados en una prisión aislados de la sociedad.

## Conclusiones

Luego de reflexionar sobre mi experiencia docente como constructora de paz, en un centro penitenciario y carcelario, puedo afirmar que este es un trabajo que no todos los docentes pueden realizar, porque aparte del conocimiento y la vocación, se necesita valor para ingresar a este lugar, y construir y desarrollar una propuesta metodológica de aprendizaje que ayude a construir una verdadera paz en estos centros destinados no a la transmisión y creación de conocimiento sino a la privación de libertad de las personas.

El ser docente en una cárcel ha llevado a ser admirada por muchos de mis estudiantes reclusos, aunque no tanto por otros, pero independientemente de los sentimientos que pueda generar mi práctica pedagógica mi labor es la de construir un ambiente de paz, donde aquellos que tienen poco entusiasmo por aprender, puedan aceptar y tomar la decisión de querer obtener los conocimientos que se les puede impartir.

A lo anterior se le agrega el impacto social que genera en los internos el estudiar una carrera universitaria con una Universidad reconocida y el enfrentarse a un mundo lleno de dificultades por estar privados de la libertad, permitiéndoles con dicha formación académica su ubicación ocupacional, dentro de las instalaciones del COCUC y cuando alcancen la libertad poder realizar un trabajo digno que les permita un futuro mejor donde alcancen el éxito tanto moral como económico.

También se puede decir que existen personas que tienen conocimientos en diferentes áreas, pero no todas tienen la vocación de enseñar, o la práctica pedagógica no es la adecuada para llevar a cabo una clase, y en el caso especial de enseñar a personas en situación de encierro o privadas de la libertad, debe realizarse con más dedicación, ya que lo ameritan por las circunstancias descritas anteriormente en esta ponencia.

A través de este modelo la **UNIVERSIDAD FRANCISCO DE PAULA SANTANDER** contribuye a la resocialización de los internos, construyendo paz y generando alternativas de descuento o rebajas de penas a quienes participen en el proceso. Permite a las personas privadas de la libertad que se encuentran en el convenio demostrarse a sí mismo que son personas útiles y productivas y que pueden construir un futuro en paz desde el Complejo Penitenciario y Carcelario – COCUC.

Pido disculpas por las lágrimas y el quebramiento de mi voz al leer esta ponencia, pero de verdad ser una docente con estudiantes privados de la libertad requiere de una dosis extra de valor y narrar las vivencias educativas en el COCUC me recuerdan los momentos compartidos con los reclusos, que son seres humanos igual que cualquiera de nosotros y que por una equivocación o cosas de la vida se encuentran allí recluidos.

## Referentes bibliográficos

Barragán, D. (2011). *Lo que se hace indiscutiblemente bien*. Bogotá: Universidad de la Salle.

Carr, D. (2005). *El sentido de la educación. Una introducción a la filosofía y a la teoría de la educación y de la enseñanza*. Barcelona: Grao.

Carr, W. (2002). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Barcelona: Grao

Flórez Ochoa, R. (2001). *Investigación Educativa y Pedagógica*. Bogota: McGraw Hill.

Foucault, M. (1978). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Madrid: Siglo XXI Editores

INPEC, 2017, Complejo Carcelario Y Penitenciario Metropolitano De Cúcuta- "COCUC" disponible en: <http://www.inpec.gov.co/portal/page/portal/Inpec/ElInpecComoInstitucion/EstablecimientosPenitenciarios/Establecimientos%20Regional%20Oriente/COMPLEJO%20CARCELARIO%20Y%20PENITENCIARIO%20METROPOLITANO%20DE%20C%20DACUTA->

Padula Perkins, J. E. (2009). *Una Introducción a la educación a distancia*. Madrid: FCE

Vasco Montoya, E. (1994). *Maestros, Alumnos y saberes. Investigación y docencia en el aula*. Bogota: Magisterio

---

## Trabajo social y su aporte en la construcción de paz y convivencia desde la educación popular

**Milton Alier Montero Ferreira**

Universidad Francisco De Paula Santander

[miltonaliermf@ufps.edu.co](mailto:miltonaliermf@ufps.edu.co)

**Maritza Carolina Jaimes Márquez**

Universidad Francisco De Paula Santander

[maritzacarolinajm@ufps.edu.co](mailto:maritzacarolinajm@ufps.edu.co)

### Resumen

El presente artículo de reflexión pretende aportar a la interpretación del trabajo social en la construcción de paz desde la educación popular como metodología de respuesta a las problemáticas múltiples generadas por el conflicto armado colombiano. El artículo inicia con una lectura del trabajo social desde la complejidad, aproxima algunas consecuencias del conflicto armado, analiza los aportes de la educación popular y proponen la cultura de paz como un reto de intervención profesional en la construcción de desarrollo

**Palabras clave:** *trabajo social, educación popular y cultura de paz*

### Introducción

“El hombre es hombre, y el mundo es mundo. En la medida en que ambos se encuentran en una relación permanente, el hombre transformando al mundo sufre los efectos de su propia transformación”. Paulo Freire.

El siguiente es un artículo de reflexión que se desarrolla sobre la educación popular como práctica pedagógica para la paz y convivencia desde el Trabajo Social; la discusión gira en torno a cuatro aspectos, el primero el sentido del trabajo social en la construcción de paz, el segundo es la educación popular como estrategia de paz y convivencia, el tercero son las necesidades de formación para los educadores de paz y el cuarto los retos que hay que asumir para la construcción de paz en el país. Se parte de la definición de trabajo social de la Federación internacional de Trabajadores Sociales y la Junta de la Asociación Internacional de Escuelas de Trabajo Social

“El trabajo social es una profesión basada en la práctica y una disciplina académica que promueve el cambio y el desarrollo social, la cohesión social, y el fortalecimiento y la liberación de las personas. Los principios de la justicia social, los derechos humanos, la responsabilidad colectiva y el respeto a la diversidad son fundamentales para el trabajo social. Respaldada por las teorías del trabajo social, las ciencias sociales, las humanidades y los conocimientos indígenas, el trabajo social involucra a las personas y las estructuras para hacer frente a desafíos de la vida y aumentar el bienestar”(FITS y AITS). En ese sentido, se plantea que trabajo social, debe asumir un compromiso disciplinar y profesional con la construcción de paz; pues en ella convergen el ejercicio de los derechos humanos, la calidad de vida, la justicia social y es necesaria para el desarrollo social y cultural de los pueblos.

En el caso colombiano se requiere de un proceso sólido de atención por las características del conflicto

armado interno y por las problemáticas de convivencia existentes, en tanto es una sociedad que no ha conocido la paz en su historia, que quiere alcanzarla a través de la exterminación y la negación de los otros. Por eso este artículo de reflexión comparte la discusión sobre el quehacer del trabajo social en la construcción de paz desde la educación popular.

## **Trabajo Social, convivencia y Paz**

El trabajo social en la construcción de paz, se va a desarrollar cuatro apartes de interpretación, el primero va hacer una lectura del trabajo social desde la complejidad, el segundo aspecto es el marco problemático de intervención, el tercero es la fundamentación en la educación popular, y el cuarto es la discusión sobre la construcción de paz

### **Pensar el trabajo social**

Trabajo Social requiere atender las realidades específicas, principalmente de las poblaciones más vulnerables (Kisnerman, 1998).

La interpretación que se hace del trabajo social se desarrollará desde el pensamiento complejo, reconociendo que el mundo contemporáneo requiere una perspectiva interpretación amplia que permita procesos de transformación de la realidad enmarcados en la diversidad, los recursos escasos, el posmodernismo y la globalización.

En este sentido la complejidad constituye una perspectiva de ruptura con el positivismo tradicional, transformando la racionalidad científica occidental. La complejidad introduce, en el terreno de las ciencias, una racionalidad post-clásica que habilita e incorpora problemas ignorados o vedados por el pensamiento científico moderno. Estos problemas involucran, en un sentido no exhaustivo, cuestiones relativas al desorden, el caos, la no-linealidad, el no-equilibrio, la indecibilidad, la incertidumbre, la contradicción, el azar, la temporalidad, la emergencia, la auto-organización. La complejidad puede entenderse, por lo tanto, como un paradigma científico emergente que involucra un nuevo modo de hacer y entender la ciencia, extendiendo los límites y criterios de científicidad, más allá de las fronteras de la ciencia moderna, ancladas sobre los principios rectores del mecanicismo, el reduccionismo y el determinismo (Rodríguez & Aguirre, 2011)

Lo cual implica para el trabajo social la discusión sobre "... la cuestión epistemológica (tan poco frecuentada por los profesionales que han optado por un Trabajo Social tecnológico), es un campo promisorio, abierto a la trama de las relaciones sociales. Cada vez que nos planteamos interrogantes acerca de las características del objeto o de los hechos que se analizan, acerca de cómo aprehenderlos y transformarlos o realizar una lectura crítica de determinados aspectos de la realidad, estamos haciendo reflexión epistemológica. El acto de pensar sobre nuestra propia actividad tiene, entre sus objetivos, aclarar qué paradigmas están presentes en la producción de los conocimientos de nuestra profesión” (Kisnerman, 1998)

En esta cuestión epistemológica el tema de la paz y la convivencia generan variadas discusiones y obligan

a la profesión del trabajo social asumir una postura crítica y transformadora donde se aporte al desarrollo y en el caso colombiano haya avances concretos que beneficien a las familias y comunidades que tradicionalmente han sido víctimas del conflicto armado; reconociendo más allá de que el acuerdo con la guerrilla de las FARC, el proceso de paz, implica prácticas pedagógicas para atender a las personas, familias y comunidades que sufren las consecuencias de la guerra y requieren de procesos de atención y transformación de su vida con la garantía de los derechos y su dignidad.

Por lo tanto “...Un Trabajo Social desde la complejidad, es una profesión para el presente, para intervenir profesionalmente en el aquí y el ahora, pues el presente es una extensa gama de opciones abiertas para la acción y la imaginación, lo cual implica necesariamente para el trabajador social, redefinir los vínculos entre teoría científica, intervención social y construcción del futuro desde el presente”. (Alvarado , 1997, pág. 64)

Por eso se presenta la reflexión de la educación popular como una alternativa metodológica para construir prácticas de paz que respondan al marco problemático generado por la guerra, pues en diversos campos de acción disciplinar se ha visto que esta metodología permite desde sus características avanzar en la construcción de desarrollo y calidad de vida para la población.

## **El marco problemático**

Al interpretar las consecuencias del conflicto armado colombiano, es necesario reconocer aspectos significativos del contexto; entre ellos que Colombia es un país de Suramérica, con una población de 48.223.405 habitantes, según cifras anunciadas por el DANE en el año 2015, de las cuales 8.115.153 son víctimas del conflicto armado interno, según el registro único de víctimas (RUV, 2017), esto ubica al número de víctimas por encima de la población de Singapur, país del continente de Asia con 5.696.000 habitantes. (Naciones Unidas, 2016).

En este escenario son diversos los problemas que se presentan así como las formas en que afectan a las poblaciones (Encolombia.com , 2017)

Violación de los derechos humanos. Desplazamiento interno forzado, la explotación de los recursos naturales , falta de respeto por los derechos fundamentales a la vida, la integridad personal y la libertad individual; en donde las personas más vulnerables son los niños y niñas, las mujeres cabeza de familia, los jóvenes, los adultos/as mayores y las minorías étnicas.

La crisis humanitaria que vive Colombia, agravada por el fenómeno del desplazamiento forzado, es considerada como la peor crisis humanitaria del hemisferio occidental y la tercera en el mundo después de la República Democrática del Congo y Sudán.

Más pobreza y menos educación. Deterioro del sistema educativo formal tanto en su calidad como en su gestión.

La violencia extendida, incluso perpetrada por menores de edad, ha dado lugar a una sufrida inseguridad ciudadana, especialmente en las grandes ciudades con el auge delictivo y narco-guerrillero.

Represión política generada por el enfoque de cada grupo armado, que les da el dominio de un territorio en particular y concreto; forzando con esto a la población de dicho territorio a apoyarlos, y esto se ve

reflejado en las elecciones políticas.

Se ve una pérdida de la relación entre los sectores: rural y urbano, donde los sectores rurales se encuentran aislados y por lo tanto fuera de los avances tecnológicos, se nota un gran atraso en la educación y en la cultura y una gran cantidad de inseguridad y violencia.

La fragmentación del tejido social, afectando sus vínculos vitales, pues es desde sus redes sociales es donde se configura su modo de vida, la satisfacción de sus necesidades y la construcción de su proyecto vital. (Chadi, 2000).

La pérdida del proyecto de vida, que tiene una construcción socio relacional en tanto, "El proyecto de vida sólo es posible como consecuencia de un vínculo con los otros". (Moffat, 2002, pág. 48). Y ese proyecto de vida es fundamental

Aunque es usual que los impactos y daños causados por las guerras se midan por el número de muertos y la destrucción material que estas provocan. Pero la perspectiva de las víctimas pone en evidencia otros efectos incuantificables e incluso intangibles. Estos daños han alterado profundamente los proyectos de vida de miles de personas y familias; han cercenado las posibilidades de futuro a una parte de la sociedad y han resquebrajado el desarrollo democrático. ( Grupo de Memoria Histórica, 2013)

Así mismo para el Estado en su organización y funcionamiento el conflicto ha traído consecuencias de diversa índole (Restrepo & Aponte , 2009), entre las cuales destacan las consecuencias de la intensificación y expansión del conflicto:

Un mayor debilitamiento de la justicia, un menor cumplimiento de la ley e instituciones de protección de los derechos de propiedad más débiles que se tradujeron en crimen y violencia.

Interrupción en el buen funcionamiento de las instituciones; entre otros, de los sistemas electoral y de partidos (fundamentalmente a nivel regional y local), de los mecanismos de participación de la sociedad civil (como los comités de acción comunal) y de la asignación de recursos fiscales a través de servicios públicos.

Dificultades adicionales en la provisión de bienes públicos y reducción en el acceso a educación, salud y otros servicios públicos.

Obstáculos para la actividad económica y reducción en el empleo y el crecimiento.

Esta breve aproximación al marco problemático, implica para el trabajo social el reto de desarrollar procesos de intervención significativo que respondan a escenarios multi problemáticos históricos, que permitan una práctica esperanzadora de transformación de condiciones y que aporten a la paz desde el pedagogía de lo de la esperanza y la libertad. Lo cual implica apostarle a la cultural de paz desde la educación popular

## **La Educación popular**

“La educación popular es una pedagogía para la transición social, y por tanto define su actividad educativa como una acción cultural cuyo objetivo central puede resumirse en el término concientización” (Torres, 2002, págs. 36-37)

La educación popular, entiende la educación como un proceso participativo y transformador, en el que

el aprendizaje y la conceptualización se basan en la experiencia práctica de las propias personas y grupos. Partiendo de la autoconcienciación y comprensión de los participantes respecto a los factores y estructuras que determinan sus vidas, pretende ayudarles a desarrollar las estrategias, habilidades y técnicas necesarias para que puedan llevar a cabo una participación orientada a la transformación de la realidad. (Eizagirre, 2017) Algunas características de la educación popular son las siguientes:

Se fundamenta en diversas teorías humanistas

Es importante la práctica en el proceso de aprendizaje, complementándola con los saberes teóricos

Requiere creatividad para la generación de instrumentos pedagógicos con metodologías didácticas que respondan a la realidad de las personas que se dirige.

Orientación consciente y permanente de su práctica educativa hacia el reforzamiento de los procesos organizativos de los sectores populares, y su contribución al desarrollo de nuevas formas organizativas (comunitarias, cooperativas, sindicales, etc.), complementada en la afirmación de la dimensión político-pedagógica de su intervención educativa. (Rodríguez X. , 2017)

La Educación Popular, consecuente con su historia y con su intencionalidad asume y plantea el diálogo (diálogo de saberes, diálogo cultural), como propuesta metodológica. El diálogo que reconoce e incluye los saberes populares, los saberes de las minorías, los saberes hegemónicos, unos y otros deconstruidos críticamente es un aporte a la educación que tendrá que seguirse enriqueciendo en lo conceptual, en lo metodológico y didáctico con la práctica de los educadores y con el aporte de otras disciplinas. (CEAAL, 2003)

La reflexión de la educación popular, parte de entender que el trabajo social que debe responder a contextos diversos que implican realidades múltiples, donde las personas más afectadas por el conflicto armado interno aunque son las más vulnerables tienen saberes y conocimientos valiosos y significativos que además de haberles permitido sobrevivir a los horrores de la guerra, les permite un reconocimiento en el mundo desde la transformación de la realidad desde una lectura esperanzadora.

“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”. (Brito, 2008, pág. 31)

En este sentido se requiere acercarse los diversos contextos de la realidad, principalmente a los que históricamente han sido olvidados, excluidos y relegados por concepciones de desarrollo que tienen a homogeneizar que desconocen las capacidades y calidades de grupos poblacionalmente olvidados como los indígenas, los afro descendientes y los campesinos entre otros, que además del conflicto armado interno han sido víctimas del Estado y la sociedad que en muchos casos “los ha olvidado los ha dejado en la mano de los actores armados”

“La educación es un hecho intencional; y en el caso de la Educación No Formal que se hace desde la Educación Popular, su intención es potenciar las capacidades materiales, institucionales, organizativas y culturales de las personas y los grupos con los cuales se

realiza el trabajo; por una parte, proporcionando nuevas formas de relación, espacios donde sea posible vivenciar la participación, la democracia, la solidaridad; por otra, cuestionando estilos de ejercer la autoridad y el liderazgo social contrarios a los valores anteriores y, además, apoyando la construcción y el fortalecimiento de experiencias e iniciativas encaminadas a reivindicar las demandas sociales, culturales y económicas, así como la participación en la toma de decisiones”. (Mariño & Sendales, 2004, pág. 12)

### **El reto de construir cultura de paz**

“La cultura de paz es una tarea educativa que pasa por educar en y para el conflicto, en desenmascarar la violencia cultural y el patriarcado, en educar para la disidencia, el inconformismo y el desarme, en responsabilizarnos, en movilizarnos, en transformar los conflictos, en llevar a cabo el desarme cultural, en promover una ética global y en buscar un consenso fundamental sobre convicciones humanas integradoras, entre otras cosas” (Fisas, 2011, pág. 3)

Desde la interpretación propuesta, uno de los retos para el trabajo social es aportar a la construcción de una cultura de paz; como Fisas lo plantea, la cultura de paz implica transformaciones socioculturales donde la equidad, el reconocimiento de los otros y las otras y la diversidad estén presentes en las relaciones interpersonales que permitan la construcción de un proyecto de vida con libertad y esperanza. En este mismo sentido Naciones Unidas plantea la cultura de paz como:

“Es el conjunto de valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y estilos de vida basados en el respeto a la vida, el fin de la violencia y la promoción y práctica de la noviolencia por medio de la educación, el diálogo y la cooperación; el respeto pleno de los principios de soberanía, integridad territorial e independencia política de los Estados y de no injerencia en los asuntos internos; el respeto pleno y la promoción de los derechos humanos y las libertades fundamentales que incluye la igualdad de derechos y oportunidades de mujeres y hombres, el derecho a la libertad de expresión, opinión e información; el compromiso con el arreglo pacífico de los conflictos; los esfuerzos para satisfacer la necesidades de desarrollo y protección del medio ambiente de las generaciones presentes y futuras; la adhesión a los principios de libertad, justicia, democracia, tolerancia, solidaridad, cooperación, pluralismos, diversidad cultural, diálogo y entendimiento a todos los niveles de la sociedad y entre naciones” (Organización de las Naciones Unidas, 1999, págs. 3-4)

A partir de la lectura de Naciones Unidas, se identifica que la cultura de paz implica diversos aspectos de la realidad de los sujetos, de sus contextos, de los recursos con los que cuenta y que va más allá de la ausencia de guerra, lo cual implica para el trabajo social una visión de desarrollo social incluyente, participativa y esperanzadora de la realidad. En este sentido emergen retos como educadores en el aporte a la construcción de paz; así como lo plantea Jairo Muñoz. (Muñoz, 2005)

**La educación de los sectores populares organizados, para su participación.** Desde la conciencia y el reconocimiento de las prácticas democráticas, sumado

**La formación en Derechos,** formando en su exigibilidad, reconociendo los derechos humanos, los derechos económicos sociales culturales y los derechos sexuales y reproductivos, enmarcando su ejercicio en la construcción de las políticas públicas

**El tratamiento y resolución de conflictos**, es necesario educar sobre los aspectos positivos del conflicto y su importancia en el desarrollo sociocultural, es importante el uso de los mecanismos alternativos de resolución de conflictos y la concientización sobre la importancia de dialogar y construir acuerdos y respetar los acuerdos

**La violencia intrafamiliar y comunitaria que, entre otros factores, se nutre de la violencia política y social y del autoritarismo como modelo y óptima forma de dirimir los conflictos.** El reto ha sido el construir colectivamente, con agentes educativos, modelos pedagógicos de impacto para la prevención de este problema y encaminados a la construcción de una cultura de la convivencia en los espacios familiares y comunitarios.

**Comunicación y arte y su papel en el empoderamiento de diferentes sujetos y en contextos de diversidad cultural.** Surge el reto del uso de la informática en la construcción de organizaciones sociales con incidencia local y nacional, y el sentido del papel de lo simbólico en las luchas sociales. En este orden de ideas está el trabajo sobre la dimensión cultural de y en las prácticas educativas, por la composición multidiversa, heterogénea y compleja de los movimientos sociales.

**La Economía solidaria como marco de iniciativas productivas populares.** El reto más importante se refiere a la formación para el emprendimiento dentro del enfoque de desarrollo humano y gestión empresarial y de su sostenibilidad sin detrimento del medio ambiente.

**Educación formal.** Se requiere que la educación formal responda más a los contextos y que no se instrumentalice en la estandarización de los saberes, pues muchas veces los conocimientos básicos propuestos por el Ministerio de Educación no aplican en espacios de la realidad del país, requiriendo de otro tipo de saberes que respondan al reconocimiento del conflicto armado y sus consecuencias. Se reconoce el avance con la cátedra de la paz en abordar el tema, pero en muchos casos se convierte en una asignatura sin fundamentación teórico metodológica para su abordaje.

Además de lo anterior es necesario tener en cuenta que por las características del proceso actual de Colombia se requiere también manejar procesos de educación relacionados con:

**Educación en la no violencia**, lo cual implica que “aprender la no violencia quiere decir entrar en una lógica de transformación. Se basa fundamentalmente en la concepción de desaparecer la guerra, como sistema de destrucción organizada. Desaparecer ese espíritu de destrucción en las microestructuras sociales por medio de una cultura de paz que llegue hasta la estructura de la conciencia personal de cada uno de nosotros y nosotras” (Mas Solé, 2004, pág. 384)

**Educación para el posconflicto.** Entendido como “una oportunidad que nos ofrece la historia a los colombianos para emprender una gran transformación social e institucional que deje atrás y para siempre un pasado trágico y doloroso de confrontación humana violenta y a la vez elimine las causas estructurales que originaron el conflicto armado y se corrijan sus nefastas consecuencias para así hacer irreversible y sostenido el proceso de reconciliación y transición para la paz” (Morales & Nieto, 2015)

“El escenario y el proceso societario de movilización y capacitación para la construcción, institucionalización y afianzamiento de la paz y la reconciliación, no solo por parte de los combatientes sino de toda la institucionalidad y la sociedad colombiana. Y todo esto debe

estar indispensable abonado con el conocimiento de la verdad sobre los promotores y beneficiarios del conflicto, la identificación y reparación de las víctimas y la aplicación de una justicia transicional, para que puedan cicatrizar las heridas y reconstruirse los espíritus” (Garzon Galiano, Parra Gonzales, & Pineda Neisa, 2003).

Esta perspectiva obliga a repensar los paradigmas dominantes de la educación, que de alguna forma han mantenido la hegemonía en la interpretación del conflicto; pero por la coyuntura que atraviesa el país requieren ser redefinidos en la construcción de la cultura de paz, donde el trabajo social está en capacidad de aportar una práctica educativa para la transformación de la realidad.

“..., el principal aporte de la educación popular a la paz, es el de ser fuente e instrumento de conciencia y de práctica alternativa a los poderes establecidos. O de ser la posibilidad abierta a todos los sectores de ir transformando el ejercicio político. En otras palabras, de ir modificando las formas como se ha hecho política, o como han actuado los políticos y políticas de nuestros pueblos. (INCEP, 2002, pág. 5)

## Conclusiones

“Jamás acepté que la práctica educativa debería limitarse sólo a la lectura de la palabra, a la lectura del texto, sino que debería incluir la lectura del contexto, la lectura del mundo”. Paulo Freire

A modo de conclusión la paz y la convivencia son una construcción colectiva que requiere responder a diversos contextos de la realidad del país, reconociendo que las consecuencias de la guerra en su afectación al tejido social, a la salud mental, a la pérdida del proyecto de vida, la generación de discapacidades, el dolor, el miedo, el sufrimiento y la pérdida de la esperanza se convierten en el escenario de la intervención del trabajo social, que requiere trabajo intersectorial, interdisciplinar, interinstitucional y del accionar mancomunado con la sociedad civil para construir escenarios de encuentro de transformación colectivos.

Asimismo para superar la paz como un discurso se requiere de prácticas pedagógicas esperanzadoras que se enfoquen a las realidades de los contextos y que permitan nuevas formas de relacionarse que superen las secuelas de la guerra y que permita la construcción de un proyecto de vida pensado individual y colectivamente para la paz

Desde esta perspectiva de cultura de paz y con la educación popular como eje de intervención, son varios los retos que existen en la Colombia actual para avanzar en una cultura de paz, que supere tres componentes críticos:

La recreación histórica generada por el conflicto armado interno, pues no hay un camino esperanzador hacia la paz.

La reconstrucción del tejido social, educando en el fortalecimiento de los vínculos, la generación de confianza, los procesos colectivos y la reconstrucción de comunidades, con una visión de desarrollo sociocultural participativo que responda los diversos contextos. Desde el tejido social es donde se

permite la definición del proyecto de vida, la satisfacción de las necesidades, la realización personal y se convierte en eje de análisis en la intervención de trabajo social. (Maya, 2007)

Atención de víctimas y victimarios, educando a la sociedad colombiana a repensar en las afectaciones del conflicto armado para víctimas y victimarios, poroto requieren de atención psicosocial que permita transformar su proyecto vital superando las consecuencias del conflicto armado.

La educación en derechos, se hace necesario la educación para una nueva ciudadanía, con un actuar crítico y propositivo sobre la realidad que afronta con la capacidad de asumir la responsabilidad de sus derechos aprendiéndolos, reivindicándolos, ejerciéndolos y exigiendo del Estado su garantía y de la sociedad civil su conciencia sobre su importancia.

Fortalecimiento de la organización comunitaria, es necesario educar sobre la participación, el liderazgo y el emprendimiento desde la búsqueda del desarrollo social, enmarcado procesos de beneficio colectivo, de recuperación histórica, de proyectos de vida como sociedad y sin el temor a ser asesinados. Esto implica pedagogía de valoración de la participación y de re-significación del ser líder de movimientos sociales en el país.

## Referentes bibliográficos

- Grupo de Memoria Histórica. (2013). ¡Basta ya! Colombia: Memorias de guerra y dignidad . Bogotá: Imprenta Nacional.
- Alvarado , S. (1997). La complejidad: la savia del Trabajo Social. Revista de Trabajo Social, 64.
- Brito, Z. (2008). Educación popular, cultura e identidad desde la perspectiva de Paulo Freire. En M. Moacir, & J. Gomez, Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía (págs. 29-45). Buenos Aires: CLACSO,.
- CEAAL. (2003). desafíos para la educación popular en Colombia. Bogotá : CEAAL Colombia.
- Chadi, M. (2000). Redes sociales en el Trabajo Social. Buenos Aires: Espacio.
- Eizagirre, M. (16 de Mayo de 2017). Educación popular. Obtenido de Diccionario de acción humanitaria y cooperación para el desarrollo: <http://www.dicc.hegoa.ehu.es/listar/mostrar/83>
- Encolombia.com . (10 de Mayo de 2017). Violencia y Grupos Armados: Consecuencias Sociales y Culturales. Obtenido de Encolombia.com : <https://encolombia.com/economia/info-economica/violencia-colombia/conseguenciassocialesyculturales/>
- Fisas, V. (2011). Educar para la Paz. En Quadern de Construcció de Pau N° 20. Barcelona : Escola de Cultura de Pau.
- Garcia. (2011). Desarrollo de la ciudad de San José de Cúcuta en el marco de la integración Colombo venezolana. Medellín: Universidad Nacional de Colombia.
- Garzon Galiano, J., Parra Gonzales, A., & Pineda Neisa, A. (2003). El posconflicto en Colombia; Coordinadas para la paz. Bogota: Pontificia Universidad Javeriana. Facultad de Ciencias Jurídicas.
- INCEP. (2002). Educación Popular y los Formadores Políticos. Guatemala: Instituto Centroamericano de Estudios Políticos.
- Kisnerman, N. (1998). Pensar el Trabajo Social . Buenos Aires: Paidós.
- Kisnerman, N. (1998). Pensar el Trabajo Social: Una introducción desde el construccionismo. Argentina: Lumen.

- Mariño, G., & Sendales, L. (2004). La Educación No Formal y la Educación Popular: hacia una pedagogía del diálogo cultural. Caracas: Federación Internacional de Fe y Alegría.
- Maya. (2007). Estrategias de intervención psicosocial casos prácticos. . . . Madrid: Pirámide.
- Moffat, y. o. (2002). Política social en tiempos de cambio. Argentina: Postosur Editores.
- Molina. (2013). Proceso de atención en salud mental a la población víctima del conflicto armado: una mirada desde el campo de la salud mental. En B. ASSY, Cátedra Unesco Y Cátedra Infancia : Derechos Humanos Y Políticas Pública (págs. p. 221-236). Bogota: Universidad Externado de Colombia.
- Morales, & Nieto. (2015). ¿Qué es el postconflicto?. Colombia despues de la guerra. Bogotá: Ediciones B Grupo Z.
- Morin, E. (1998). Una nueva civilización para el siglo XXI. Madrid: Assessment Comunicación y Prospectiva S.L.
- Muñoz, J. (2005). Las encrucijadas y retos actuales de la educación popular. Foro de Educación Popular en Lima. Lima.
- Organización de las Naciones Unidas. (1999). Declaración y programade acción sobre una Cultura de Paz. Nueva York: ONU.
- Restrepo, & Aponte . (2009). Guerra y violencias en Colombia : herramientas e interpretacione. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Rodriguez, & Aguirre. (2011). Teoría de la complejidad en las ciencias sociales: nuevas estrategias teóricas y metodológicas. Nómadas. Revista Crítica de Ciencias sociales y jurídicas 30, 56-84.
- Rodriguez, X. (17 de Mayo de 2017). Concepto y características de educacion popular. Obtenido de <https://sites.google.com/site/conceptosdeeducacionpopular/concepto-de-educacion-popular>
- RUV. (10 de mayo de 2017). Unidad para la Víctimas . Obtenido de Registro Único de Víctimas: <http://rni.unidadvictimas.gov.co/RUV>
- Torres, C. (2002). Grandezas y miserias de la educación latinoamericana del siglo veinte. En C. Torres, Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI. Buenos Aires: Buenos Aires.
- Ubieta. (2012). La construcción del caso de trabajo social en red: teoría y práctica. Cataluña : Universitat Oberta de Catalunya.
- Vargas. (2006). Fronteras: espacios conceptuales y materiales en el contexto de la geografía. Medellín : Universiad de Antioquia .

---

## Mirada reflexiva a la labor docente

**Madelein Johanna Velasco Rivera**

[madelein\\_0686@hotmail.com](mailto:madelein_0686@hotmail.com)

Universidad Francisco De Paula Santander

### Resumen

La presente reflexión acerca de la labor docente, abarca un análisis de conceptos relevantes dentro de la práctica pedagógica como, pedagogía, saber pedagógico, aula, entre otros, para contrastarlos frente a las problemáticas actuales que emergen del contexto social. Se observa al docente como agente transformador, se cuestiona quienes son los estudiantes desde su actuar grupal y su participación individual, sus necesidades en colectivo pero también particularidades, cómo influye el contexto y el ambiente para la convivencia y la construcción de una cultura de paz. Este es un ejercicio de reflexión centrado en la práctica pedagógica desde una mirada crítica con el fin de motivar a un cambio social desde el aula.

**Palabras claves:** *Práctica Docente, Pedagogía, cambio social.*

### Introducción

En la realidad de un contexto educativo violento, sumergido en múltiples problemas sociales, se debe reflexionar en torno a procesos de formación, prácticas pedagógicas y relaciones educativas del saber con el poder, con base en las representaciones sociales construidas por los estudiantes en cuanto a temas de conflicto armado como la guerra y la paz, para comprender el fenómeno y trabajar desde el aula en una transformación social. Una pedagogía de resistencia, que trascienda promoviendo conciencia social.

La emancipación, resistencia, liberación, concientización, problematización, participación y transformación no surgen como acciones separadas, pues todas son articuladas en la dinámica de la pedagogía crítica: no hay emancipación sin acciones de resistencia, ni resistencia que no pretenda la liberación aunque sea como deseo. La pedagogía crítica surge como medio alternativo para la autoliberación de los oprimidos, o al menos como elemento posibilitante de la resistencia y la transformación de las formas de enseñanza bancaria, autoritarias y excluyentes. (Gomez Torres & Gomez Ordoñez, 2011, pág. 6)

Reflexionar es el ejercicio que permite hacer cambios, y al realizarla en el plano escolar debe iniciar desde la lectura del contexto, es decir, conocer la población, su cultura, actividades económicas, entre otros, en donde se analiza la observación participante que hace el maestro, describiendo sus experiencias en campo, para finalmente lograr encontrar los sucesos significativos dentro del quehacer pedagógico. Es a partir de la reflexión que se perciben las problemáticas que afectan los procesos formativos, esta tarea es función del maestro, pues es, este ejercicio, el medio para mejorar su rol.

No obstante, el docente se construye de conocimientos y técnicas aprendidas en su quehacer cotidiano dentro del aula y de la escuela, pero también de conocimientos teóricos y de los resultados de la

investigación educativa confirmados en múltiples contextos. El quehacer pedagógico conlleva a un proceso de reflexión y autocrítica, se convierte en la mejor vía de formación permanente y perfeccionamiento docente especialmente cuando se hace con rigor e instrumentos válidos que permitan valorar en realidad la práctica y con ello implementar medidas correctivas que ayuden a un desarrollo pleno de la docencia. Hacer realmente una reflexión del rol docente como bien la realiza Freire,

Soy profesor en favor de la esperanza que me anima a pesar de todo. Soy profesor contra el engaño que me consume y me inmoviliza. Soy profesor en favor de la belleza de mi propia práctica, belleza que se pierde si no cuido del saber que debo enseñar, si no peleo por este saber, si no lucho por las condiciones materiales necesarias sin las cuales mi cuerpo, descuidado, corre el riesgo de debilitarse y de ya no ser el testimonio que debe ser de luchador pertinaz, que se cansa pero no desiste. (Freire, 1997, p.99, como se citó en Ortega, 2009, pág. 3)

Por lo anterior, la reflexión de la labor docente debe abarcar un análisis de conceptos claves dentro del campo de acción, como por ejemplo, qué se entiende por pedagogía y su construcción, saber pedagógico, para contrastar con la realidad del docente, estudiante y la institución, como se muestra a continuación.

### **La Pedagogía referente para el cambio social**

Los gestores responsables en la construcción del cambio social, son aquellos que trabajan en la formación de sujetos, transmitiendo y orientando conjuntos de saberes que mejoran la calidad de vida, con el fin de dignificar al individuo.

Algunos teóricos definen a la Pedagogía como ciencia, puesto que su objeto de estudio radica básicamente en los fenómenos educativos socioculturales y específicamente humanos. Es esta ciencia la que vuelve el quehacer del docente no simplemente en el arte de la educación sino lo transporta al campo investigativo. Hace que el docente reflexione sobre sus experiencias vividas dentro y fuera del aula frente a las necesidades educativas, que surgen en su contexto social.

Es preciso aclarar que no existe un concepto general que defina a la pedagogía, pero independiente de cualquier enfoque epistemológico, esta apunta a generar una práctica reflexiva.

La Pedagogía del nuevo milenio, despliega una variedad de concepciones, con diferentes elementos a considerar, todo ello apunta metafóricamente hablando, hacia una “texturización pedagógica” o hacia una pedagogía que se presenta con diferentes relieves donde cada uno de éstos pareciera dirigirse a un fin particular, dilucidando fundamentos de utilidad para la práctica reflexiva, que es la principal necesidad de la educación. (Romero de Castillo, 2002, pág. 8)

La pedagogía debe comprenderse como un proceso dinámico en constante reinicio en el análisis y estructuras de soluciones educativas que surgen a partir de los problemas actuales de la realidad del sujeto para poder lograr cambios individuales, colectivos y sociales. La escuela o las Instituciones deben fortalecer sus proyectos en la formación integral del estudiante. Trabajar en el ámbito cognitivo y a su vez en fortalecimientos de valores. La educación es natural en el ser humano y es la pedagogía la que

hace que su calidad de vida mejore al pretender volverlo integral. Es así que surgen las preguntas: ¿Qué estrategias educativas se deben implementar para lograr la Paz? Y también *el gran interrogante, está realmente la sociedad preparada para asumir el posconflicto, llegar a reconciliarnos, a perdonar y empezar juntos a construir la Paz.* Francisco Barbosa Ph. D. en Derecho Público (Universidad de Nantes, Francia), profesor de la Universidad Externado de Colombia, en un artículo del periódico el Tiempo (2015) afirma,

No pueden pensarse caminos distintos para el posconflicto que los de la educación y la cultura. Una de las grandes contradicciones que plantea el conflicto armado es que nos ha evitado entrar en debates esenciales para definirnos como nación. Así pues, la cultura y la educación sirven no solo para terminar el conflicto sino para desintegrar nuestro carácter confrontacional.

La tarea actual de la escuela es crear una cultura de paz, tiene el reto de guiar a los caminos del dialogo, por lo cual, el rol principal del docente en este siglo es de agente transformador.

### **El maestro como agente transformador**

Algunos estudios culturales sobre educación realizados en el País muestran resultados en la implementación de nuevas prácticas pedagógicas, basadas en una reflexión teórica y en la interpretación del contexto social. Como bien lo expone Ortega (2014):

El maestro interpreta las prácticas educativas en los marcos político y social: en lo político, por cuanto recupera el análisis del comportamiento intelectual que desarrolla el sujeto frente a unas condiciones culturales de existencia, y en lo social, dado que interpreta una opción pragmática y aplicada del saber reconstruido en la escuela. (p.2)

El concepto de práctica pedagógica se asocia principalmente con la enseñanza en el aula, para comprender la finalidad del rol social que desarrolla el maestro, es necesario abordar la historia. Las prácticas pedagógicas se dan en un contexto históricamente capitalista, donde el Estado es dueño de los medios de producción. Así pues los cambios de políticas pueden afectar y modificar planes de estudio. El maestro tiene una función como movilizador de fuerzas de resistencia, de asumir una postura crítica y de promover cambios en la forma como se construye el conocimiento, encaminado siempre a la reflexión de su quehacer educativo.

### **Construcción del Saber Pedagógico**

El proceso educativo se establece por relaciones de interacción e interdependencia entre estructuras políticas, realidades del contexto y conductas de los actores del aprendizaje. Así que el conocimiento que se orienta dentro del aula está condicionado por fuerzas externas que dominan el saber pedagógico. Por otro lado el oficio del docente es vivido como puesta a prueba de las problemáticas sociales y un distanciamiento de lo que es su quehacer. Esta es una verdad que está afectada por las reglas del sistema, generando tensión en la práctica pedagógica, pues de cierta manera afecta el rol de maestro – estudiante ya que el docente debe limitarse a desarrollar un currículo diseñado netamente a fines de gobierno, a producir sujetos calificados, expertos en mano de obra; el papel del estudiante es sujetarse a lo que el

gobierno espera que sean.

La educación es la gran herramienta para fomentar nuevas relaciones sociales mediante la enseñanza de valores, actitudes, habilidades y comportamientos para construir resiliencia al conflicto, (Buckalnd, 2009,p13 como se citó en Infante, 2013, pág. 7)

El saber pedagógico es la transformación del saber disciplinar que posee el maestro al adaptarlo a las necesidades de sus estudiantes, con apoyo de la didáctica, estrategias y metodologías.

El saber pedagógico son los conocimientos, construidos de manera formal e informal por los docentes; valores, ideologías, actitudes, prácticas; es decir, creaciones del docente, en un contexto histórico cultural, que son producto de las interacciones personales e institucionales, que evolucionan, se reestructuran, se reconocen y permanecen en la vida del docente. (Díaz, 2001, como se citó en Díaz, 2006, pag. 9)

Este también implica promover valores, humanizar a los estudiantes y sembrarles un pensamiento crítico de su realidad, es decir, orientar el conocimiento y para qué usarlo en la comunidad, ejemplo, cuando se enseñan los recursos naturales, se debe cuestionar sobre la contaminación ambiental.

La educación es más que promover la habilidad de escribir y leer. Es también aprender sobre la vida, el crecimiento junto a los demás miembros de la sociedad, cultivar la mente y el cuerpo, comprender la diversidad del mundo y adquirir una mente abierta que ayude a fomentar la democracia, la paz y la prevención de la violencia y los conflictos. (Jimenez, 2008, p24, como se citó en Infante, 2013, pág. 8)

El saber pedagógico se construye dentro de la escuela con la práctica docente, dentro de una institución que está certificada para enseñar, este lugar debe cumplir con ciertas características en su estructura física, pero va más allá en generar ambientes de aprendizaje es su función crear espacios de interacción.

### **Ambientes de Aprendizaje como espacios de cambio**

La escuela se ha transformado en una institución que moldea ciudadanos para una sociedad disciplinaria, en donde estos cambios culturales dificultan trabajar en condiciones de igualdad social (Ortega 2014, p.7). Por lo cual, deben transformarse desde el ámbito de la pedagogía crítica, donde el actuar del maestro sea por el camino del dialogo y la reflexión entre la comunidad educativa y el contexto social, permitiendo espacios de formación diferentes a las políticas educativas actuales.

Las transformaciones políticas, económicas y sociales, en el marco de unas relaciones, cada vez más globales, imponen a la educación un conjunto de cambios que interpelan nuevas formas de comprender la escuela (CASCANTE, GONZALEZ, 2008, p10)

Por consiguiente, los ambientes de aprendizaje tienen el poder desde el aula para la construcción de la convivencia, como lo exponen los investigadores Amstutz, J. Mazzarantani E, Paillet M, 2005, plantean la siguiente definición del aula:

- El aula es el espacio público en el que los niños y jóvenes transcurren la mayor parte del tiempo de su permanencia en la vida escolar, con un grupo de pertenencia y de referencia que se mantiene estable, al menos, la totalidad de un ciclo lectivo.

Es necesario abrir los espacios para la reflexión, el debate, la discusión y estar permanentemente informado de lo que acontece. Es un aprendizaje que lleva tiempo y que sólo se logra en la medida en la que los sujetos tienen la experiencia de ser protagonistas. Involucra tanto a adultos como a estudiantes.

### **¿A quién se enseña?**

El acto educativo tiene un fin, el de enseñar, orientar al conocimiento, mediar entre el estudiante y el saber. Todos los esfuerzos que se hacen en este proceso son en busca de transformación social, entonces es importante hacer una mirada de los sujetos que aprenden, desde dos ámbitos: analizarlos en colectivo e individualmente.

El primero, como lo menciona Philippe Meirieu cuando propone una taxonomía de grupos, argumentando que se pueden agrupar los enseñantes según características particulares, ya sea por interés en conocimiento, necesidad, nivel. Por otro lado, la teoría del aprendizaje social, plantea que se debe considerar aspectos del contexto que influye en la forma de adquirir los conocimientos, en la medida que observamos las actuaciones de otros para tomar decisiones (Armando, 2009)

En un segundo aspecto, se debe analizar al estudiante desde la individualidad, pues “El aprendizaje es una experiencia personal; la individualidad fija dicha experiencia” (Armando, 2009, pág. 8), si bien el sujeto que aprende pertenece a un grupo social que le genera influencia, es él quien decide si aprende o desecha el conocimiento. El estudiante tiene el reto de buscar su autonomía y libertad o asumir una posición de sumiso, aceptando los modelos que se le imponen para que los imite.

El resultado del quehacer pedagógico se refleja en la motivación que tienen los estudiantes, sin pretender evadir la responsabilidad que tiene frente a sus propios logros académicos. Como se expone en el artículo de La Pedagogía en Phillippe Meirieu: Tres momentos y educabilidad,

La difícil libertad de aprender está vinculada en su discurso con el problema del logro escolar y sus condiciones metodológicas. Su lucha intelectual durante este momento –aprendizajes– consiste en demostrar que el fracaso escolar tiene su génesis en las malas metodologías, la ausencia del consejo metodológico, la incapacidad que tiene la institución escolar de promover la situación problema. (Zambrano, 2009, pág. 220)

Un factor que influye en fomentar la desmotivación escolar, son los profesores que no tienen vocación y sumado a esto no están capacitados para ejercer, muchos profesionales de diversas disciplinas, han llegado a la escuela como maestros por pasar el concurso docente pero no por vocación. Algunos de estos docentes vienen desmotivados a impartir conocimientos pero al no contar con el saber pedagógico frustran a sus estudiantes, acabando con el futuro de ellos, cortan sueños, al desconocer algunos temas como realizar anamnesis para identificar las inteligencias múltiples, algún tipo de necesidades educativas especiales que se presente, los distintos estilos de aprendizajes entre otros. Este desconocimiento en el campo pedagógico se traduce a maltrato escolar, violencia educativa, al no garantizar una persona idónea

en el dominio de grupo, planeación de actividades, objetividad al realizar evaluaciones, pues muchos de estos profesionales que juegan a ser docentes imitan patrones de cómo fueron educados, implementando una pedagogía tradicional y desactualizada.

La educación es una actividad utópica e inacabable. Siempre se puede hacer más, siempre se puede hacer mejor. Siempre se puede discutir si los resultados podrían mejorarse; si los métodos podrían modificarse; si, además de lo alcanzado, podrían haberse añadido otros mil aprendizajes importantes. (Esteve, 2007, como se citó en Esteve, 2009, pág. 23)

Estos aspectos son claves para la enseñanza, pero no garantizan que se logre el proceso de enseñanza – aprendizaje, puesto que aun aplicando estas técnicas muchas veces no se adquieren los conocimientos. Y esto es porque los estudiantes no son máquinas que traen un manual de instrucciones, son seres humanos que se ven afectados emocionalmente o físicamente, como por ejemplo, sufrir algún tipo de vulneración de derechos. Un estudiante al que en su hogar no se le garantiza la alimentación, o que enfrenta la separación de sus padres, o un duelo familiar, entre otras situaciones, será difícil motivarlo dentro del acto educativo. Así pues que ser docente es ponerse en el lugar del discípulo, para comprender que está obstaculizando el desarrollo de los estudiantes en las diferentes asignaturas.

## Conclusiones

La práctica pedagógica me confronta como maestra frente a la realidad y lo que se ve desde la teoría. Llevando a una reflexión pedagógica sobre la vocación del docente, más que dar una jornada académica es saber que estoy formando seres humanos para la vida.

Se puede decir que la promoción de la autonomía, la reflexión y la autocrítica se han constituido para las experiencias educativas en valores pedagógicos que guían las prácticas de los docentes. Para finalizar qué metodología emplearán los docentes para dar solución a los problemas asociados con la convivencia escolar, la democratización de la escuela, la formación de la personalidad moral, el aprendizaje ciudadano, el aprender el sentido de la legalidad y la justicia, y la resolución de conflictos.

El docente tiene un gran compromiso social y el reto de educar para la paz en tiempo de posconflicto, así mismo las instituciones públicas y privadas el de trabajar para solucionar las causas generadoras de la violencia, donde reine el respeto y el reconocimiento del otro. Pues Docentes y directivos docentes deberán estar preparados para incluir en las aulas a adolescentes y jóvenes que abandonen las armas. Se piensa que una educación de calidad inspirada en la paz produce estudiantes integrales, conocedores de su entorno y de una adecuada preparación para la vida, el desarrollo del pensamiento crítico, la capacidad de tomar decisiones, la comunicación, la negociación, la resolución de conflictos y la capacidad para hacerles frente, y una actitud personal aplicable a contextos específicos, entre otros: la construcción de la paz, la prevención de la violencia, la higiene y el saneamiento, las prácticas saludables y nutricionales, la prevención de enfermedades y la protección del medioambiente. (guiaacademica.com, 2015)

## Referencias

- Barbosa, F. (15 de Agosto de 2015). La educación y la cultura del posconflicto. EL TIEMPO.
- Cascante Gómez, Lode E.; González Alvarado, Francisco; (2008). Repensar la educación y la pedagogía: algunas reflexiones críticas. *Revista Electrónica Educare*, Sin mes, 47-64. Recuperado de <http://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=194114586006>
- Díaz Quero, Víctor (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. *Laurus*, . 88-103. Recuperado de <http://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=76109906>
- Esteve, J. (2009). La formación de profesores: bases teóricas para el desarrollo de programas de formación inicial. *Revista de Educación* (350) 15-29. Recuperado de <http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350.pdf>
- Gómez Torres, J., & Gómez Ordoñez, L. (2011). Elementos teóricos y prácticos de la pedagogía crítica: más allá de la educación, metáfora, escena y experiencia. *Revista PRAXIS*, 0(66), 181-190. Recuperado de <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/praxis/article/view/3983>
- Infante Márquez, A. (2013). El papel de la educación en situaciones de posconflicto: estrategias y recomendaciones. *Hallazgos*, 11(21). doi: <http://dx.doi.org/10.15332/s1794-3841.2014.0021.13>
- Ortega Valencia, P. (2009). La Pedagogía Crítica: Reflexiones en torno a sus prácticas y sus desafíos. *Pedagogía y saberes* (31), 26-34. Recuperado de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/viewFile/659/651>
- Ortega Valencia, P. (2014). Pedagogía Crítica en Colombia: Un estudio en la escuela de sectores populares. *Revista Sophia*, 10(2), 50-63. Recuperado de <http://revistas.ugca.edu.co/index.php/sophia/article/view/255/371>.
- Romero de Castillo, C. (2002). Reflexión del docente y pedagogía crítica. *Laurus*.
- Zambrano Leal, Armando; (2009). Aprendizajes y pedagogía en Philippe Meirieu. *Praxis Educativa* (Arg), 13 Marzo-Sin mes, 10-24. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=153114254002>
- guiaacademica.com*. (23 de Enero de 2015). Obtenido de [http://www.guiaacademica.com/educacion/personas/cms/colombia/articulos\\_de\\_expertos/2013/ARTICULO-WEB-EEE\\_PAG-15139777.aspx](http://www.guiaacademica.com/educacion/personas/cms/colombia/articulos_de_expertos/2013/ARTICULO-WEB-EEE_PAG-15139777.aspx)

---

## La práctica pedagógica en el diseño arquitectónico

**Rubén Darío Rodríguez Angarita**  
Universidad Francisco de Paula Santander

### Resumen:

El presente ensayo tiene como fin, elaborar un análisis sobre la importancia de la asignatura de Taller de diseño arquitectónico en la Universidad Francisco de Paula Santander sede Central de la ciudad de San José de Cúcuta. La cual establece el Taller de diseño como una de las herramientas didácticas para la enseñanza y formación de los arquitectos y futuros profesionales del programa ofertado en la UFPS, pues es en este espacio académico donde se establecen los escenarios pedagógicos propios de la disciplina para establecer y fomentar el desarrollo de la creatividad por parte de los estudiantes, a través, de la materialización de los ejercicios propuestos a lo largo de su devenir formacional, basados en la aplicación de la creatividad y la innovación. Este ensayo lo baso en la práctica desarrollada a lo largo de mi experiencia profesional y pedagógica en la UFPS.

**Palabras claves:** *Docencia, arquitectura, teoría, práctica y creatividad.*

### Introducción

La presente investigación aborda como tema principal las relaciones existentes entre la práctica y el desarrollo del diseño arquitectónico por parte de los docentes y los estudiantes de arquitectura de la Universidad Francisco de paula Santander, a partir de las experiencias vividas en el aula de clase. Es por esta razón, que la realidad que enmarcan los desarrollos del conocimiento a lo largo de este nuevo siglo, está exigiendo innumerables cambios con respecto a los paradigmas tradicionales presentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje, fruto de los procesos de globalización y las nuevas tecnologías de las comunicaciones, los procesos industriales y las conductas e identidades culturales del nuevo mundo, las cuales se conectan de manera directa a los avances tecnológicos y científicos presentes en las tecnologías de punta, los cuales inciden directamente sobre los contextos sociales en la gestión del conocimiento; los cuales presentan un gran interés y una alta demanda en los ambientes académicos y universitarios.

Autores como (Vasco Uribe, Martínez Boom, & Vasco Montoya, 2008) afirman que en la antigüedad se entendía que un libro o capítulo sobre “Filosofía de la educación”, se entendían como un manifiesto sobre los fines de la educación y el modelo del hombre que se pretendía formar a lo largo del proceso educativo. Buscando a su vez, establecer las diferencias y precisiones entre la educación y conceptos como enseñanza, aprendizaje, pero que, a su vez, carecían de un enfoque epistemológico.

En lo concerniente a aspectos como la educación y la didáctica, se puede afirmar que mediante la implementación de las prácticas formativas se pretende lograr la configuración de las nuevas generaciones para la supervivencia y la convivencia, basadas en el sistema social establecido. Es así, que en las primeras prácticas formativas se establecen en el seno de la familia, por tal razón, estas prácticas en la educación se refieren a las prácticas institucionales. Basados en la definición de educar, vista como la capacidad que tiene un sujeto de autodeterminarse, es decir, de gobernar su instinto.

Para (Zambrano Leal, 2015), la pedagogía moderna es el dispositivo que permite transmitir los elementos de saber para que el individuo sea capaz de ser libre y autónomo, conduciendolo a una autorreflexión en su búsqueda del sentido de su experiencia en el mundo moderno. La modernidad pedagógica apunta hacia la libertad del ser humano como su fin y para ello, cada individuo elabora un proyecto colectivo que le permite establecer lazos de cohesión con su grupo o colectivo inmediato. Basado en conceptos como innovación, experiencia y la razón. Entendiéndose el concepto de libertad como la capacidad de todo individuo de servirse en su propio entendimiento.

Aprender es una manera de controlar y de suspender la libertad. Aprender es la libertad en si misma, pero se suspende en la actividad, la acción y el resultado. La libertad se irrumpe cuando se transmite la información y se retoma cuando se efectúa la práctica del saber. Los métodos y técnicas pedagógicas retienen al alumno y a su vez postulan su libertad.

Autores como (Pérez Ramirez, 2009) aseguran que el ideal racionalista, en la Ilustración del siglo XVIII se concibe al hombre guiado por sus propias luces: la Razón. En esta época de ascenso de la burguesía como clase dominante, la noción de los ideales del hombre se pudiera resumir en la consigna de la Revolución Francesa: **Libertad, igualdad y fraternidad, y en la declaración de los Derechos del Hombre y el Ciudadano.**

Dicho lo anterior, se hace necesario generar reflexiones en torno al desarrollo y estudio de las herramientas pedagógicas que complementen de forma multidisciplinaria los nuevos procesos de enseñanza- aprendizaje en relación a conceptos y teorías dirigidas a carreras como la arquitectura.

## **Fundamentos teóricos**

Autores como (Fierro, Fortoul, & Rosas, 1999) afirman que la práctica docente es una praxis social, objetiva e intencional en la cual intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso docente, alumno, autoridades educativas, familia, así como los aspectos políticos- institucionales, administrativos y normativos que, según el proyecto educativo de cada país, definen la función del docente.

(Gamboa Suarez, 2016) afirma que la docencia tiene su fundamento en el conocimiento especializado de las disciplinas y las profesiones. Sus propósitos consisten en formar profesionales, promover el ejercicio de la ciudadanía y el desarrollo integral de las personas que desempeñan el rol de estudiantes. Los modos de actuar frente al conocimiento, a los estudiantes y al contexto social, se pueden estudiar bajo la denominación de docencia cuyos propósitos educativos consisten en la contextualización de las características de la ciencia contemporánea y las tendencias de la época actual, coherentes con la formación integral y proyectada a largo plazo.

Por esta razón, debemos tomar la idea de que la práctica pedagógica está definida como el proceso que se desarrolla en el contexto del aula, en el cual se pone de manifiesto una determinada relación docente- conocimiento- alumno, la cual se encuentra basada en el enseñar y el aprender. De esta manera se puede

afirmar que dentro de la práctica docente está inmersa la actividad diaria que desarrollan los docentes en el aula de clase, orientada por un currículo y que tiene como fin la formación de los alumnos, siendo esta, la práctica pedagógica (Díaz Quero, 2006).

Es por esto que, en la actualidad, la academia exige la formación de profesionales que deben adaptarse a los cambios constantes que se presentan en la sociedad y el mundo global aptos para enfrentar la complejidad e incertidumbre propias de la actualidad, lo que implica una constante toma de decisiones para resolver los problemas que a diario se presentan. Cambios que no solo se deben afrontar, sino, que además es preciso instruirse de manera adecuada para participar de una manera activa y directa en los procesos de su generación, lo cual se logra desarrollando actividades como la creatividad, mediante el dominio de las nuevas herramientas técnicas para la estimulación y producción de oportunidades, ventajas y soluciones.

La disciplina de la arquitectura ha estado siempre suspendida entre métodos científicos y humanísticos, entre la práctica y la teoría. El taller de diseño en la mayoría de los casos es visto como el lugar para ejercer los conocimientos prácticos, para ejecutar; sin embargo, en lugar de facilitar el camino a través de la sistematización del proceso de diseño, proponemos estrategias educativas que obliguen al estudiante a reflexionar y reaccionar positiva y emergentemente para así determinar su propio proceso a través de la construcción de argumentos ejecutando la práctica a partir de un pensamiento razonado, como lo bien lo señalaba desde la antigüedad Vitruvio. (Díaz Moreno, 2014).

Es preciso cuestionarnos sobre las diferentes formas y métodos de enseñanza del diseño arquitectónico y la manera en que se ofrece al estudiante una visión integral de la arquitectura como ciencia, en la cual los estudiantes puedan analizar los fundamentos del taller de diseño en el que se encuentren inscritos, logrando así, potencializar la enseñanza del diseño arquitectónico en el aula de clase en especial cuando esta se articula con la teoría y la praxis durante el proceso de desarrollo de la creatividad, la cual nace del saber y del hacer del ejercicio propuesto.

Es por esto, que al docente se le permite mediante esta experiencia, integrar la teoría y la práctica en su quehacer diario, lo que constituye a lo teórico en el eje fundamental de la construcción de la búsqueda y la crítica del objeto de estudio del diseño formulado en el ejercicio arquitectónico y lo práctico, está vinculado a la acción y producción guiada al diseñar. Es así como desde este punto de vista teórico, la teoría dentro del quehacer de la práctica docente, conduce al saber y la práctica al hacer y es así, como durante la práctica del diseño arquitectónico, nos conduce a la creación y/o formulación del saber hacer basados en la creatividad, la cual surge como el resultado de la práctica establecida por el docente titular de la cátedra de diseño arquitectónico.

Para autores como (Pérez Ramírez, 2009) El concepto de arquitectura ha evolucionado históricamente, en la antigüedad se incluía hasta la fabricación de aparatos como relojes, y en el Renacimiento se muestra como el producto de la construcción. En el siglo XIX la arquitectura se definió como el arte de construir y en el siglo XX la conceptúan por su objetivo, el cual se resume en: un medio para lograr las condiciones espaciales requeridas para el desarrollo de la actividad vital humana, la cual debe satisfacer tanto a las

necesidades practico- materiales como a las estético- lineales. Apuntando mediante esta idea a la naturaleza humanística propia de la arquitectura. Estableciendo que, si la arquitectura está causada por necesidades especialmente de tipo espacial, su diseño estará definido como una acción erudita y practica cuyo propósito será el de lograr formular y establecer modelos arquitectónicos y de carácter urbano ambiental que le den respuesta a las misma, estableciendo así, que las leyes que la rigen se ubican también en lo social.

Durante el Siglo XX aparece la gran reforma de las escuelas de arquitectura, conocida como la Bauhaus. Surge como un paradigmático exponente en el cual se plantea la necesidad de adaptar la enseñanza de la arquitectura a las situaciones históricas. A partir de estos hechos que fueron truncados por la intransigencia de la época, se han venido implementando distintos modelos de enseñanza en las escuelas de arquitectura, las cuales han intervenido en la evolución de la arquitectura contemporánea.

Históricamente, las dinámicas que se suceden en los cambios de siglo generan una evolución o “re-evolución” que son determinantes sociales a nivel global, como lo fue la revolución industrial en el cambio entre el siglo XIX y XX, o como lo ha sido la Informática y La Internet en los últimos años. Siendo consciente de la problemática que se plantea en el contexto histórico en el que nos encontramos, se debe plantear que la enseñanza de la arquitectura se debe ver como un espacio de reflexión donde las prácticas poseen características específicas: actitud investigativa, de revisión y transformación de las mismas, las cuales debe generar propuestas tendientes a solucionar las diferentes problemáticas del entorno en el cual se está desarrollando el ejercicio del taller de diseño, no olvidando que el usuario y principal exponente es el ser humano.

La interdisciplinaridad, los nuevos soportes de la comunicación artística, fruto de las nuevas tecnologías, la reflexión y el debate en el nuevo contexto intelectual y la ampliación de los límites de la concepción de arquitectura tradicional, los nuevos límites que aparecen a partir de la globalización, entre otros, son los conceptos fundamentales que se deben tener en cuenta en nuestro diario quehacer del docente de arquitectura de la Universidad Francisco de Paula Santander, por lo cual debemos considerar una práctica académica flexible cuyo objetivo principal debe ser el de proporcionar a los estudiantes la suficiente formación de manera integral y con un sentido crítico y social para enfrentarse a los retos propuestos por la sociedad actual.

Para autores como (Velazquez Rozo, 2009) La experiencia docente ha demostrado que las materias teóricas presentes en las mallas curriculares de los programas de arquitectura, están generando una gran presión y a su vez una desmotivación en el estudiante que incide directamente en el índice de deserción estudiantil. Situación que a diario se presenta porque el estudiante no ha alcanzado durante su proceso cognitivo, las capacidades o aptitudes apropiadas de aprendizaje que lo conduzcan a ser propositivo a lo largo de su proceso de estudio en la educación superior y que pueda enfocar su formación profesional hacia la búsqueda de hábitos de lectura y conceptualización de teorías y el manejo e interpretación de conceptos claves para el correcto desarrollo de los ejercicios propios del quehacer del estudiante de arquitectura. Por diversos motivos, normalmente este proceso no se logra de forma inmediata y se presenta como un proceso casi nunca se cumple con los resultados esperados por las facultades y/o programas de arquitectura.

Este proceso se presenta con un sinnúmero de inconvenientes y dificultades en los estudiantes de arquitectura, ya que, en la mayoría de los casos, en el momento de expresar y representar de manera coherente lo que escriben y sustentan verbalmente, al igual que lo que sucede en el momento de materializar sus ideas y conceptos en el ejercicio práctico de la arquitectura. Lo que a diario expone la baja comprensión, análisis e interpretación de textos, su capacidad de reflexión y crítica y la materialización de ideas y aplicación de conceptos, lo que se ve reflejado en un bajo índice de Investigación que se hace necesario fortalecer en el estudiante durante todo su proceso de formación académica.

Autores como (Loredo Cancino, Martín Gutiérrez, & Durán Rodríguez, 2009) afirman que con la llegada de las nuevas tecnologías de comunicación, información y medios, el rol del docente, del alumno y del profesional, relacionado con el quehacer arquitectónico y en general del proceso creativo, deben entrar en un proceso de transformación significativa, en el cual no podemos seguir pensando que el estudiante deba continuar basando su proceso de formación en técnicas y prácticas pedagógicas obsoletas, para lo cual, se hace necesario asumir al alumno dentro del contexto actual vigente para así dar respuestas oportunas ante la aparición de este nuevo paradigma.

## **Metodología**

Con el fin de desarrollar una investigación reflexiva y analítica dentro de esta propuesta se ha tomado como pauta metodológica la utilización de la investigación documental o bibliográfica, descrita como un procedimiento científico, un proceso sistemático de indagación, recolección, organización, análisis e interpretación de información o datos en torno a un determinado tema. Al igual que otros tipos de investigación, éste es conducente a la construcción de conocimientos (Alfonzo Perdomo, 1994).

Se toma como referente el uso de esta metodología de investigación teniendo en cuenta que a través de la misma se puede profundizar en el tema objeto de investigación por medio de la implementación de fuentes primarias como textos en documentos impresos, audiovisuales y electrónicos; así como otras fuentes derivadas de los protagonistas de los hechos o especialistas en el tema (Kaufman & Rodríguez, 2001).

Desde esta perspectiva, el marco metodológico gira en torno a la interpretación, la crítica, la argumentación racional, favoreciendo la generación de una postura teórica que contribuya a la construcción de un argumento que tenga como fuente principal de conocimiento el entorno social (Botero Bernal, 2003). Con base en esto, esta investigación de tipo documental o bibliográfica se presenta como una herramienta coherente que utiliza procedimientos mentales y lógicos, previstos de una producción analítica basada en la síntesis, la deducción y la inducción, llevada a cabo a partir de etapas como la investigadora, la sistematización y la expositiva (Repilado Parrero) .

## **Resultados**

Una de las principales características de las ciudades actuales afectadas por el posconflicto son las inquietudes generadas por las secuelas sociales del crecimiento urbano desahogado de las ciudades actuales, las cuales se ven afectadas entre otras, por la desigualdad en materia de salud, la Planificación

Urbana del Territorio, el déficit en materia de prestación de servicios básicos, la falta de equipamientos urbanos y colectivos, que insiden en la calidad de vida y en los procesos de habitabilidad. Por tal razón, autores como (Roldan Vargas, Naurobis Giraldo, & Sánchez Palacio, 2014) aseguran que las iniciativas de construcción de paz ven en los procesos de reconciliación una posibilidad de mirar hacia atrás para recordar el pasado, con la intención de descubrir en las raíces del desencuentro y los estragos de su tramitación violenta, para avanzar en la construcción de una base de memoria activa que conscientemente se niega a vivir de nuevo los acontecimientos dolorosos del pasado, mientras reivindica la paz como derecho y horizonte común compartido.

Autores como (Ayala García, Rodríguez Angarita, & Osorio Sánchez, 2016) aseguran que desde esta perspectiva, la arquitectura y el arte deben comprender el importante papel que pueden desempeñar en la construcción de condiciones propicias que fortalezcan la convivencia pacífica entre las personas que habitan el territorio colombiano, a fin de ayudar en el proceso de reconciliación, recordación o memoria de la comunidad, y para que los hechos que generaron la vulneración de los derechos humanos no se repitan.

Desde esta óptica, la arquitectura y el arte, como medios de expresión y construcción artística, se presentan como mediadores entre los discursos construidos desde el ámbito jurídico-político y la sensibilidad de las víctimas, que propician una percepción más significativa, real y acorde a la naturaleza humana, a través de la materialización de proyectos que reivindiquen a las víctimas y que favorezcan la generación de la identidad, la memoria, el arraigo y la territorialidad.

### **Conclusiones:**

La labor del docente demanda un constante avance y perfeccionamiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje, todo esto bajo parámetros como el enfoque histórico-hermenéutico del tema de investigación y la importancia de los procesos pedagógicos y los marcos teórico-conceptuales presentes en la malla curricular del programa de arquitectura. Para lo cual, se hace necesario la construcción e implementación constante de herramientas didácticas que fortalezcan las estrategias que ayuden a la comprensión y la creatividad propias de la arquitectura.

Las nuevas perspectivas en el campo de la didáctica deben estar dirigidas hacia el tratamiento de aspectos y/o componentes personales, debido a que generalmente esta disciplina se ha mostrado como algo instrumental y es en este campo que los docentes se deben vincular más en el aspecto socio-psicológico en el desempeño de su labor.

Los planes de estudios de arquitectura, diseño y urbanismo, se deben basar en análisis detallados del entorno socio-económico y competitivo de las ciudades y la incorporación de los nuevos conocimientos, deben basarse en un análisis detallado del nuevo entorno económico competitivo de la ciudad y, asimismo, deben vincularse con las nuevas políticas y economías urbanas. A su vez, deben incorporar asignaturas centradas en torno al espíritu de la nueva modernidad –aceleración de la movilidad, compresión tiempo-espacio, nuevas tecnologías– y a su impacto sobre la organización espacial de las ciudades. Así mismo, en la contribución de la construcción de la Colombia del postacuerdo.

Para finalizar vale la pena traer a colación un aparte del prefacio de la obra la muerte de las catedrales de Marcel Proust que cita lo siguiente:

Cada día atribuyo menos valor a la inteligencia. Cada día me doy más cuenta de que solo desde fuera de ella puede volver el escritor a captar algo de nuestras impresiones, es decir, alcanzar algo de sí mismo y de materia única del arte. Lo que nos facilita la inteligencia con el nombre de pasado no es tal. En realidad, ocurre con las almas de los difuntos en ciertas leyendas populares, cada hora de nuestra vida, se encarna y se oculta cuando muere en algún objeto. Por él la reconocemos, la invocamos, y se libera.

## Referencias:

- Alfonzo Perdomo, I. M. (1994). *Técnicas de investigación bibliográfica*. Caracas: Contexto Ediciones.
- Ayala García, E. T., Rodríguez Angarita, R. D., & Osorio Sánchez, E. G. (2016). Arquitectura y arte como medios para construir y fortalecer la Colombia del postacuerdo. *Dearq*, 46 - 55.
- Botero Bernal, A. (2003). La metodología documental en la investigación jurídica: alcances y perspectivas. *Opinión Jurídica*, 109 - 116.
- Ching, F. (2000). *Arquitectura, forma, espacio y orden*. Mexico: Gustavo Gili.
- Diaz Moreno, F. (2014). "Los diez libros de arquitectura" de Vitruvio, en la traducción de José Ortiz y Sanz (1787). Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.
- Diaz Quero, V. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. *Laurus, Revista de educación*, 88 - 103.
- Fierro, C., Fortoul, B., & Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación acción*. Mexico: Paidós.
- Gamboa Suarez, A. A. (2016). *Calidad de la Educación Superior. Pretensiones y realidades institucionales*. Bogotá, Colombia: Ecoe.
- Kaufman, A. M., & Rodríguez, M. E. (2001). *La Escuela y los Textos*. Argentina: Santillana.
- Loredo Cancino, R., Martín Gutierrez, J. R., & Duran Rodríguez, H. (2009). Prácticas pedagógicas innovadoras en la enseñanza del Diseño Arquitectónico. El Diseño como Netadiscurso. *Revista electrónica Nova Scientia*, 130 - 143.
- Pérez Ramírez, E. (2009). LA formación socio humanística del estudiante de arquitectura como campo de reflexión pedagógica. *Revista Iberoamericana de Educación*.
- Pérez Ramirez, E. (2009). La formación sociohumanística del estudiante de arquitectura como campo de reflexión pedagógica. *Revista Iberoamericana de Educación*(49/8).
- Repilado Parrero, R. A. (s.f.). *Metodología de la Investigación Bibliográfica* (Vol. 2). La Habana: Pueblo y Educación.
- Roldan Vargas, O., Naurobis Giraldo, T., & Sánchez Palacio, F. (2014). Apuestas por la paz: Iniciativas con niños, niñas y jóvenes de Medellín. *Anales*, 31- 49.
- Vasco Uribe, C. e., Martínez Boom, A., & Vasco Montoya, E. (2008). Educación, pedagogía y didáctica: una perspectiva epistemológica. *Filosofía de la educación*, 99-128.
- Velazquez Roza, B. E. (2009). Importancia de los procesos pedagógicos "en la ENSEÑANZA y el APRENDIZAJE teórico conceptual y práctico en carreras de ARQUITECTURA, DISEÑO y ARTES". *Alarife: Revista de arquitectura*, 38 - 50.
- Zambrano Leal, A. (2015). Libertad y saber en el discurso pedagógico moderno. Elementos de análisis crítico de un discurso hegemónico. *Pedagogía y saberes*(42), 30.

## **El aprendizaje basado en problemas como estrategia metodológica para el mejoramiento de las prácticas pedagógicas en Ciencias Naturales en la Institución Educativa Jorge Gaitán Duran de San José De Cúcuta.**

**Marlon Martínez Sarmiento**

[marlon010785@hotmail.com](mailto:marlon010785@hotmail.com)

Docente Ciencias naturales y Educación ambiental  
Instituto Técnico Jorge Gaitán Duran Lic. en Biología y Química  
UNIVERSIDAD FRANCISCO DE PAULA SANTANDER

### **Resumen**

La presente ponencia muestra los avances de una investigación titulada: El aprendizaje basado en problemas como estrategia metodológica para el mejoramiento de las prácticas pedagógicas en ciencias naturales en la institución educativa Jorge Gaitán Duran de san José de Cúcuta. El trabajo de investigación se desarrolló mediante el enfoque cualitativo, en el marco de la Investigación Acción pedagógica, por medio de métodos fenomenológicos y complementada con análisis estadísticos. La investigación, desde la noción metodológica de práctica pedagógica y la complementariedad de métodos se desarrolló en tres etapas: la deconstrucción, la re-construcción y la evaluación, permitiendo la visibilización del saber pedagógico, al proponer al aprendizaje basado en problemas como estrategia pedagógica alternativa al método tradicional, generando mejorías sustanciales en las prácticas pedagógicas, promoviendo el desarrollo de competencias, incrementando la motivación y autonomía en los estudiantes.

**Palabras claves:** *Práctica pedagógica, saber pedagógico, Aprendizaje basado en problemas, investigación-acción pedagógica.*

### **Introducción**

El presente trabajo de grado es el resultado de una investigación cualitativa, desde el enfoque de la investigación acción pedagógica, que permite la implementación de la estrategia metodológica denominada Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), como acción de mejoramiento de las prácticas pedagógicas en la enseñanza de las ciencias naturales con estudiantes de grado 6° de la Institución Educativa Jorge Gaitán Duran, sede Jaime Cárdenas Moncada de la zona rural de Cúcuta.

En el marco de la investigación acción pedagógica, se llevan a cabo tres fases, la deconstrucción de la práctica pedagógica, la implementación de mejoras y la evaluación de la efectividad de esta mejora contrastándola con la caracterización inicial. Se propone la implementación del aprendizaje basado en problemas como una estrategia de mejoramiento, basado en el principio de usar problemas como punto de partida para la adquisición e integración de los nuevos conocimientos, Barrows (citado en Servicio de Innovación Educativa de la Universidad Politécnica de Madrid (UPM), 2008, p. 4). Para Exley y Dennick (citados en Servicio de Innovación Educativa de la Universidad politécnica de Madrid (UPM), 2008), el ABP implica un aprendizaje activo, cooperativo, centrado en el estudiante, asociado con un aprendizaje independiente muy motivado.

Las prácticas tradicionales del docente exigen implementar transformaciones sustanciales, dar

protagonismo al estudiante en la construcción de su aprendizaje, ser consciente de los logros de sus alumnos, ser un guía y facilitador del aprendizaje, ofrecer a los alumnos diversas oportunidades de aprendizaje, Ayudar a sus alumnos a que piensen críticamente orientando sus reflexiones y realizar sesiones de tutoría. Con respecto al estudiante, su papel implica: asumir su responsabilidad ante el aprendizaje, ser autónomo, Servicio de Innovación Educativa (2008).

## **Fundamento teórico**

### *Antecedentes*

Actualmente, la educación en Colombia requiere avanzar hacia una sociedad de conocimiento que responda a las necesidades del contexto, mediante estrategias de innovación docente que favorezcan los procesos de enseñanza para el aprendizaje, destacando el rol del profesor como guía y del alumnado como protagonista de su aprendizaje, metodologías, con una organización modular, continua y coordinada que atienda la diversidad de los ritmos de aprendizaje, así como el impulso de métodos activos con el apoyo de recursos didácticos orientados a la tarea (Sánchez-Santamaría & Morales, 2014). En el marco de una estrategia de enseñanza aprendizaje en la solución de problemas (ABP), el juego de roles favorece la toma de decisiones, la comunicación de ideas y el aprendizaje auto dirigido (Henao y Tamayo, 2013).

Estudios comparativos han demostrado la eficacia de estrategias pedagógicas activas frente al modelo tradicional, la estrategia ABP fomenta la constancia y el interés en los alumnos, aportando mejores resultados y un cambio en la motivación de los estudiantes. Estos expresan mayor interés, esfuerzo, atienden y trabajan con más constancia. (Méndez-Coca, 2015; Roca, Reguant y Canet, 2015), así mismo, se evidencia mejoras en las competencias relacionadas con la solución de problemas de situaciones reales (Fernández y Duarte, 2013).

En la actualidad, el sistema educativo afronta nuevos retos relacionados con el desarrollo de competencias de los estudiantes del siglo XXI, debido a los cambios en los ambientes de estudio, la tecnología y hasta la forma de actuar y pensar de los mismos (Méndez, 2015). En consecuencia, el Aprendizaje Basado en Problemas se ha convertido en una metodología activa de enseñanza para el aprendizaje, utilizada por docentes constructivistas o de aquellos que ven cómo sus prácticas tradicionales son de poca trascendencia. El constructivismo educativo implica la autonomía del alumno para que se produzca un aprendizaje activo y significativo. Que el alumno no se limite a la recepción de contenidos por parte del docente. De ahí, la importancia de combinar tanto la metodología tradicional como el aprendizaje Basado en problemas para mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje (Abadías, 2014).

Así mismo, con el objetivo de disminuir los problemas que conlleva la enseñanza tradicional de la ciencias, (Pantoja y Covarrubias, 2013) encuentran una opción posible en su investigación basada en los principios y procedimientos del método aprendizaje basado en problemas (ABP), como alternativa metodológica de enseñanza útil, que permite el desarrollo de habilidades cognitivas y la integración de los miembros de un equipo, por lo que los autores recomiendan su utilización como método

complementario a la enseñanza, es decir, combinar las clases magistrales con el aprendizaje cooperativo y el ABP. Combinar la metodología de ABP con trabajo cooperativo en actividades interdisciplinarias favorece el desarrollo de competencias, tales como la responsabilidad, el trabajo autónomo, el liderazgo y el compromiso con el grupo (Amo, Jareño, Lagos y Tobarra, 2014).

Coincidiendo con lo anterior, (Aguilar, Parra & Inciarte, 2011) dicha integración influye eficazmente en los estudiantes, permitiéndoles desarrollar un pensamiento crítico e integral del contenido aprendido (Molina-Pascual, 2015; Saiz y Fernández 2012; Olivares y Heredia 2012). Dicha metodología induce a los alumnos a preguntar y a criticar.

Dicha propuesta metodológica repara las deficiencias en el proceso enseñanza aprendizaje y evita la deserción. Lo anterior, obedece al vínculo afectivo que se establece entre los integrantes del equipo (Sandoval, 2013). El ABP se utiliza para que los estudiantes aprendan a resolver un problemáticas propias de la vida real, partiendo de la indagación y el pensamiento reflexivo. Los docentes son facilitadores poniendo a prueba, cuestionando y desafiando de forma creativa a sus estudiantes para lograr niveles elevados de comprensión (Matute, López y Anzola, 2015).

### *Referente Teórico*

Los referentes teóricos desde donde se aborda esta investigación están definidos por el grupo historia de las prácticas pedagógicas, el cual introduce elementos arqueológicos y genealógicos sobre la pedagogía, la escuela y el maestro en Colombia.

**Práctica pedagógica:** “El maestro como sujeto del saber llamado pedagogía, se relaciona con el conocimiento a través de la práctica pedagógica” (Zuluaga, 2005,p.22), desde esta perspectiva la práctica pedagógica es definida como: una noción metodológica que designa: 1) Los modelos pedagógicos, tanto teóricos como prácticos, utilizados en los diferentes niveles de enseñanza. 2) Una pluralidad de conceptos pertenecientes a campos heterogéneos de conocimiento, retomados y aplicados por la pedagogía. 3) Las formas de funcionamiento de los discursos en las instituciones educativas donde se realizan prácticas pedagógicas. 4) Las características sociales adquiridas por la práctica pedagógica en las instituciones educativas de una sociedad dada que asigna unas funciones a los sujetos (maestros y alumnos) de esa práctica. 5) Las prácticas de enseñanza en diferentes espacios sociales mediante elementos del saber pedagógico. (Zuluaga, 2005, p.22).

**Saber pedagógico:** Zuluaga (2005), señala 7 precisiones acerca del saber pedagógico: (a) Saber pedagógico es primero que todo un concepto metodológico para reunir discursos a propósito de la enseñanza y la educación; es por tanto un conjunto de elementos dispares. No reúne para conformar un cuerpo conceptual sino para reconstruir un conjunto de discursos agrupados por reglas que le confieren especificidad; (b) Se debe agregar que, el saber constituye la condición de existencia, al interior de la práctica específica...Por esto, no existe saber pedagógico sin una práctica definida que le confiere materialidad, es la manera como los conocimientos entran en acción con la sociedad; (c) Todo saber está conformado por elementos que lo hacen identificable en su propio momento histórico y posteriormente asequible y reconstruible al trabajo arqueológico y genealógico; (d) Los diferentes objetos en torno a los cuales giran los discursos y las practicas, comprenden tanto aquellos que inicialmente se insertan en la

práctica, como los que se van produciendo en su transcurrir; (e) los conceptos que aparecen, se definen, se aplican y se transforman, pertenecen a los conocimientos agrupados en la práctica; (f) es a nombre del saber que los sujetos pueden referirse a los objetos y que utilizan conceptos, métodos y procedimientos en sus acciones al interior de la práctica; (g) las posibilidades de utilización y apropiación están dispuestas por el discurso mismo o por regulaciones externas a la práctica (p.24-26).

Por otro lado, Vasco (1996), se adentra en el análisis del saber del maestro caracterizándolo a partir de 4 preguntas relacionadas con su quehacer. Estos cuestionamientos son ¿Qué enseña el maestro?, ¿a quién enseña? ¿para que enseña? y ¿cómo enseña?. La autora afirma “el maestro no piensa su quehacer de enseñar sin un objeto de enseñanza, sin un saber que se enseñe, tampoco lo piensa sin unos sujetos a quienes se enseñe” (p.27).

Bajo estas 4 dimensiones del saber pedagógico, Vasco (1996), propone una aproximación conceptual, definiéndola como: “el origen y condición de posibilidad de la pedagogía: el saber pedagógico” (p.17).

Para Restrepo (2004), saber pedagógico es considerado como: “la adaptación de la teoría pedagógica a la actuación profesional, de acuerdo con las circunstancias particulares de la personalidad del docente y del medio en el que debe actuar” (p.47).

**Aprendizaje Basado en Problemas:** se puede definir como “un método de aprendizaje basado en el principio de usar problemas como punto de partida para la adquisición e integración de los nuevos conocimientos” Barrows (citado en Servicio de Innovación Educativa de la Universidad Politécnica de Madrid (UPM), 2008, p. 4).

Para el Servicio de Innovación Educativa (2008), el Aprendizaje Basado en Problemas es “una metodología centrada en el aprendizaje, en la investigación y reflexión que siguen los alumnos para llegar a una solución ante un problema planteado por el profesor” (p. 4).

Según Barrows (citado por Morales y Landa, 2004) el ABP presenta las siguientes características: (a) El aprendizaje está centrado en el alumno; (b) El aprendizaje se produce en grupos pequeños de estudiantes; (c) Los profesores son facilitadores o guías; (d) Los problemas forman el foco de organización y estímulo para el aprendizaje; (e) Los problemas son un vehículo para el desarrollo de habilidades de resolución de problemas clínicos; (f) La nueva información se adquiere a través del aprendizaje autodirigido. (p. 147-149).

De manera semejante y enfocado a la educación, la Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo (2004) describe otras características del ABP:

(a) Es un método de trabajo activo donde los alumnos participan constantemente en la adquisición de su conocimiento; (b) El método se orienta a la solución de problemas que son seleccionados o diseñados para lograr el aprendizaje de ciertos objetivos de conocimiento; (c) El aprendizaje se centra en el alumno y no en el profesor o sólo en los contenidos; (d) Es un método que estimula el trabajo colaborativo en diferentes disciplinas, se trabaja en grupos pequeños; (e) Los cursos con este modelo de trabajo se abren a diferentes disciplinas del conocimiento; (f) El maestro se convierte en un facilitador o tutor del aprendizaje (p. 5).

Para Exley y Dennick (citados en Servicio de Innovación Educativa de la Universidad politécnica de Madrid (UPM), 2008), “el ABP implica un aprendizaje activo, cooperativo, centrado en el estudiante, asociado con un aprendizaje independiente muy motivado” (p. 6).

**EL ABP como estrategia educativa,** Para Hidalgo, Gallegos, Sandoval y Sempértegui (2008) el ABP se puede concebir desde tres perspectivas: Primera perspectiva: El ABP como filosofía del proceso educativo, Segunda perspectiva: Paradigma curricular, y Tercera perspectiva: Estrategia educativa, desde esta ultima el ABP es entendido como Proceso que a partir del enfoque de problemas, permite crear o recrear conocimientos y desarrollar habilidades, destrezas, actitudes y valores éticos, concernientes al aprendizaje significativo de una asignatura, en particular, o a un grupo de áreas de estudio, integrando sus objetivos y contenidos interdisciplinariamente (p.48).

## Metodología

La presente investigación está enmarcada dentro del método Investigación Acción en el aula propuesta por Miguel Martínez Miguélez, se complementa con métodos fenomenológicos, y se apoya en análisis estadísticos. En esencia esta metodología permite mejorar la eficiencia docente a partir de la reflexión crítica, el autocuestionamiento, la identificación de problemáticas, elaboración de planes de acción y la evaluación de los mismos (Martínez, 2000, p.31). En este sentido, se llevaron a cabo tres fases: (1) la deconstrucción de la práctica, (2) Diseño e implementación de la propuesta y (3) evaluación de la intervención, las cuales fueron apoyadas en los métodos fenomenológicos (Martínez, 2004).

## Fases de la Investigación Acción en el aula

### Deconstrucción de la práctica

La primera fase del estudio consistió en llevar a cabo una primera reflexión sobre las prácticas del docente, se planteó entonces en su primera fase la deconstrucción, con el propósito de examinar las prácticas, llevar a cabo la autocrítica e identificar de los problemas más importantes.

**Tabla 1. Métodos y técnicas aplicados en la deconstrucción**

<b>OBJETIVO ESPECIFICO</b>	<b>METODO</b>	<b>TECNICA</b>	<b>INSTRUMENTO</b>	<b>INFORMANTE</b>
Deconstruir las prácticas pedagógicas del docente identificando la estructura (ideas, herramientas)	Fenomenológico	Observación participativa	Diarios de campo	Investigador
	Fenomenológico	Observación “Videograbación”	Matriz de observación	Investigador

, ritos) en la enseñanza de las ciencias naturales.	Fenomenológico	Observación No Participativa	Rejilla de observación “reporte de resultados ECDF”	Par evaluador MEN
	Estadístico	Encuesta	Cuestionario tipo Likert	Estudiante

Se aplicó la técnica observación directa con la toma de notas, durante y posterior a los momentos pedagógicos de la asignatura biología de grado sexto del tercer periodo académico del presente año. La información obtenida fue transcrita a través de un procesador de texto llamado Microsoft Word, se diligencio una matriz diario de campo, donde posteriormente se categorizo la información. De igual forma, se usó la videograbación, por ser la técnica más adecuada para llevar a cabo la autoobservacion, permitiendo al docente observar muchos aspectos de su desempeño aportando información precisa (Martínez 2004).

En la aplicación de la técnica observación no participativa, se usó el reporte de resultados de la evaluación diagnostico formativa del Ministerio de Educación nacional, llevada a cabo por un par evaluador, en donde se analizó el desempeño docente con la observación de una videograbación de un momento pedagógico de la asignatura biología de grado sexto (ECDF, 2015). Dicho resultado se consignó en una rejilla de observación estandarizada por el Ministerio de Educación Nacional.

Se aplicó la encuesta tipo Likert llamada Anexo 3 “Modelo de encuesta a estudiantes” de la guía metodológica N° 31 usada como instrumento para la evaluación anual de desempeño de docentes y directivos docentes del estatuto de profesionalización docente regidos bajo el decreto Ley 1278 de 2002 (MEN,2011), la cual se complementó con la aplicación de tres preguntas abiertas. La encuesta se aplicó a un total de 21 estudiantes de grado sexto del Instituto Jaime Cárdenas Moncada. La información se sistematizo con el software SPSS statistic.

### **Re-construcción de las prácticas pedagógicas**

Esta segunda fase, llamada de Re-construcción de la práctica, consistió en la propuesta de una práctica alternativa más efectiva (Restrepo, 2004), con el diseño y ejecución de una secuencia lógica de pasos (Martínez, 2004), a partir de lo encontrado en el diagnostico se determinó la elaboración de una guía de aprendizaje basada en problemas (ver anexo) siguiendo las 8 etapas del ABP según Morales y Landa (2004), esta mejora se implementa como respuesta a las problemáticas halladas en la primera fase.

### **Evaluación de la intervención**

La tercera fase correspondió a la validación de la efectividad de la práctica alternativa o reconstruida, en esta última, se comparó la información dada por el par académico, el docente investigador y los estudiantes en general a través de las entrevistas semiestructuradas, la información obtenida se apoyó en lo obtenido en el cuestionario tipo *Likert* “Cuestionario evaluación ABP”, aplicado por Elisabet Molina Pascual en un estudio similar en el año 2015 a estudiantes de 4° año de la ESO en Montblanc.

**Tabla 2. Métodos y técnicas utilizados en la evaluación**

<b>OBJETIVO ESPECÍFICO</b>	<b>MÉTODO</b>	<b>TECNICA</b>	<b>INSTRUMENTO</b>	<b>INFORMANTE</b>
Evaluar los resultados obtenidos a partir de las nuevas prácticas pedagógicas, mediante el contraste de la caracterización inicial con los resultados obtenidos de la intervención.	Fenomenológico	Observación participativa	Diarios de campo	Investigador
	Fenomenológico	Entrevista	Cuestionario	Estudiante
	Fenomenológico	Observación No Participativa	Rejilla de observación	Par evaluador
	Estadístico	Encuesta	Cuestionario tipo Likert	Estudiante

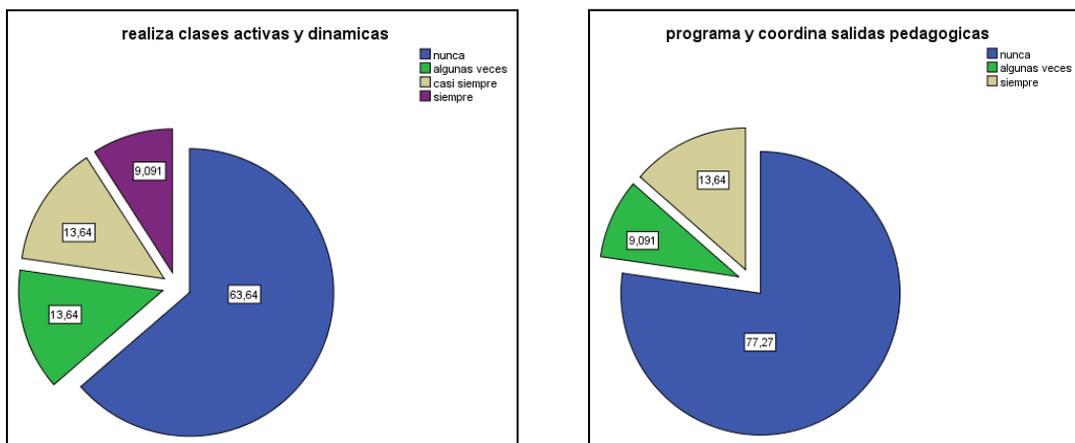
**Avances de la investigación**
**Tabla 3. Fase 1: Deconstrucción de la práctica**

<b>Fortalezas</b>	
<b>CATEGORIAS</b>	<b>INFERENCIA (triangulación)</b>
<b>Currículo</b>	Se identificó como fortaleza del docente la planificación de su trabajo, la definición de propósitos de forma articulada, con la organización de una secuencia didáctica.
<b>Exploración de ideas previas</b>	Se identificó como fortaleza la capacidad del docente para la exploración de ideas previas a partir de preguntas, permitiendo conocer el nivel de conocimiento que tienen los estudiantes. Así mismo, es una fortaleza estimular la participación de los estudiantes, la discusión y un mejor acercamiento al conocimiento científico.
<b>Clima del aula</b>	Se identificó como fortaleza que el docente mantiene un clima de aula que permite el normal desarrollo de sus clases, enseña y mantiene normas de comportamiento, fomenta el respeto por la palabra, emplea un lenguaje que favorece los procesos de enseñanza-aprendizaje.

**Tabla 4. Debilidades**

<b>Debilidades</b>	
CATEGORIAS	INFERENCIA (triangulación)
<b>Estrategia pedagógica</b>	Se identificó como debilidad la falta de implementación de estrategia pedagógica que promueva el aprendizaje significativo en el estudiante, su participación activa, así como el trabajo cooperativo. El uso de mejores estrategias de aprendizaje se espera incrementen la motivación y autonomía en los estudiantes, así como el desarrollo de competencias propias de las ciencias naturales.
<b>Desarrollo de contenidos</b>	Se reconoce como una debilidad de las prácticas pedagógicas del docente, la aplicación de guías de aprendizaje como material didáctico que solo transmiten saberes, no promueven el aprendizaje significativo ni contribuyen a la generación de competencias en los estudiantes.
<b>Recursos audiovisuales</b>	El escaso uso de equipos y recursos didácticos y audiovisuales en el desarrollo de los momentos pedagógicos es otra debilidad en las prácticas pedagógicas del docente.

### Análisis estadístico

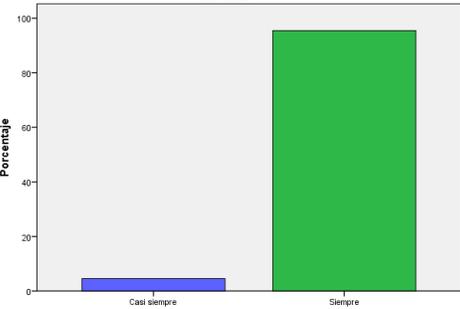
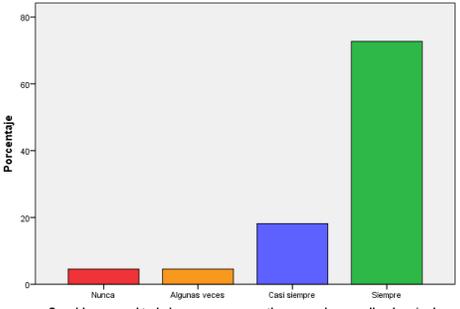
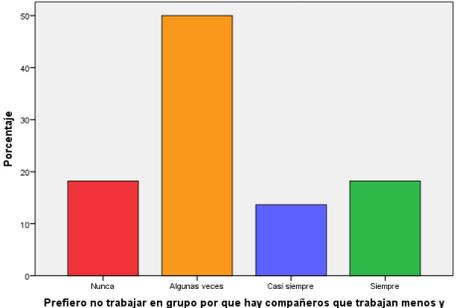


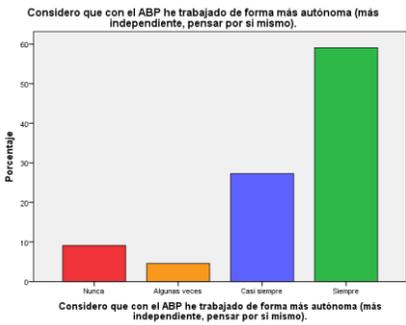
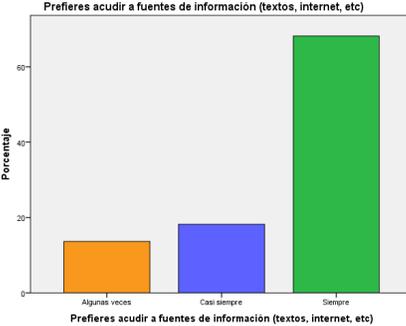
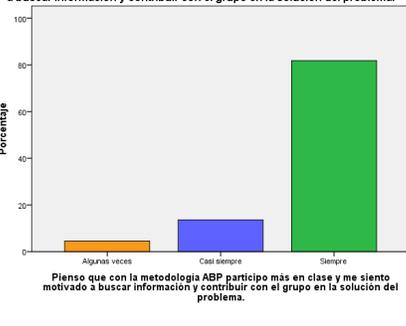
Los cuadros muestran que el 63,64% de los estudiantes cree que el docente no realiza clases activas ni dinámicas. Un 77,27% de los estudiantes afirma que el docente no programa salidas pedagógicas.

### Segmento a intervenir

Atendiendo las debilidades encontradas en las prácticas pedagógicas del docente, se hace de vital importancia la intervención con la implementación de una estrategia pedagógica que exija un cambio radical en el rol del docente y estudiante, que ceda protagonismo al estudiante en la construcción de su aprendizaje, donde sea el docente un facilitador y no un desarrollador de contenidos. A su vez, esta estrategia debe promover en el estudiante el desarrollo de competencias específicas de las ciencias naturales. El aprendizaje basado en problemas surge como una alternativa usada en diferentes lugares del mundo como estrategia metodológica para contrarrestar el método tradicional.

**Tabla 5. Fase 3: Evaluación de la intervención.**

CATEGORIA	INFERENCIA (triangulación)	ANALISIS ESTADISTICO																				
<b>INNOVACION</b>	Con respecto a la implementación de la estrategia de aprendizaje ABP, con las técnicas Observación directa y entrevista, se evidencio la satisfacción de los estudiantes frente a esta nueva metodología, porque se cambia el método tradicional de trabajo, no se desarrollan cuestionarios, talleres ni pruebas escritas, coincidiendo con lo encontrado por el par evaluador, en donde se evidencia la planeación de una estrategia pedagógica que promueve el desarrollo de competencias y no de contenidos.	<p>Considero que el método ABP es mas entretenido que el método habitual del docente.</p>  <table border="1"> <caption>Data for 'Considero que el método ABP es mas entretenido que el método habitual del docente.'</caption> <thead> <tr> <th>Categoría</th> <th>Porcentaje</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Casi siempre</td> <td>~5%</td> </tr> <tr> <td>Siempre</td> <td>~95%</td> </tr> </tbody> </table>	Categoría	Porcentaje	Casi siempre	~5%	Siempre	~95%														
Categoría	Porcentaje																					
Casi siempre	~5%																					
Siempre	~95%																					
<b>APRENDIZAJE COOPERATIVO</b>	Con las técnicas Observación directa y entrevista, se evidencio que, con la implementación del ABP se promueve el aprendizaje cooperativo, con la conformación de grupos pequeños de trabajo los cuales favorecen el alcance de los objetivos propuestos; así mismo con estas dos técnicas se evidencio el inconformismo de ciertos estudiantes con la distribución de los grupos de trabajo. Con la técnica observación no participativa, se pone en evidencia que la promoción del trabajo en equipo se da por la distribución de grupos según la diversidad de los estudiantes y es llevada a cabo por el docente.	<p>Considero que el trabajo en grupo me motiva a seguir aprendiendo más de las ciencias naturales.</p>  <table border="1"> <caption>Data for 'Considero que el trabajo en grupo me motiva a seguir aprendiendo más de las ciencias naturales.'</caption> <thead> <tr> <th>Categoría</th> <th>Porcentaje</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Nunca</td> <td>~5%</td> </tr> <tr> <td>Algunas veces</td> <td>~5%</td> </tr> <tr> <td>Casi siempre</td> <td>~18%</td> </tr> <tr> <td>Siempre</td> <td>~72%</td> </tr> </tbody> </table> <p>Prefiero no trabajar en grupo por que hay compañeros que trabajan menos y se aprovechan de los que si trabajan.</p>  <table border="1"> <caption>Data for 'Prefiero no trabajar en grupo por que hay compañeros que trabajan menos y se aprovechan de los que si trabajan.'</caption> <thead> <tr> <th>Categoría</th> <th>Porcentaje</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Nunca</td> <td>~18%</td> </tr> <tr> <td>Algunas veces</td> <td>~50%</td> </tr> <tr> <td>Casi siempre</td> <td>~14%</td> </tr> <tr> <td>Siempre</td> <td>~18%</td> </tr> </tbody> </table>	Categoría	Porcentaje	Nunca	~5%	Algunas veces	~5%	Casi siempre	~18%	Siempre	~72%	Categoría	Porcentaje	Nunca	~18%	Algunas veces	~50%	Casi siempre	~14%	Siempre	~18%
Categoría	Porcentaje																					
Nunca	~5%																					
Algunas veces	~5%																					
Casi siempre	~18%																					
Siempre	~72%																					
Categoría	Porcentaje																					
Nunca	~18%																					
Algunas veces	~50%																					
Casi siempre	~14%																					
Siempre	~18%																					

<p><b>APRENDIZAJE CENTRAL EN EL ESTUDIANTE</b></p>	<p>En las tres técnicas aplicadas, la Observación directa, la entrevista, y la observación no participativa, se evidencio que, con la implementación del ABP se promueve el aprendizaje autónomo de los estudiantes, la motivación y la indagación.</p>	<p>Considero que con el ABP he trabajado de forma más autónoma (más independiente, pensar por si mismo).</p>  <table border="1"> <thead> <tr> <th>Categoría</th> <th>Porcentaje</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Nunca</td> <td>10</td> </tr> <tr> <td>Algunas veces</td> <td>5</td> </tr> <tr> <td>Casi siempre</td> <td>28</td> </tr> <tr> <td>Siempre</td> <td>60</td> </tr> </tbody> </table>	Categoría	Porcentaje	Nunca	10	Algunas veces	5	Casi siempre	28	Siempre	60
Categoría	Porcentaje											
Nunca	10											
Algunas veces	5											
Casi siempre	28											
Siempre	60											
<p><b>ROL DEL ESTUDIANTE</b></p>	<p>En las tres técnicas aplicadas, la Observación directa, la entrevista, y la observación no participativa, se evidencio que, con la implementación del ABP se promueve el aprendizaje autónomo de los estudiantes, con la clara definición de funciones al interior de cada equipo de trabajo, la cooperación de los mismos para resolver el problema planteado, así como la resolución de conflictos.</p>	<p>Prefieres acudir a fuentes de información (textos, internet, etc)</p>  <table border="1"> <thead> <tr> <th>Categoría</th> <th>Porcentaje</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Algunas veces</td> <td>15</td> </tr> <tr> <td>Casi siempre</td> <td>18</td> </tr> <tr> <td>Siempre</td> <td>70</td> </tr> </tbody> </table>	Categoría	Porcentaje	Algunas veces	15	Casi siempre	18	Siempre	70		
Categoría	Porcentaje											
Algunas veces	15											
Casi siempre	18											
Siempre	70											
<p><b>ROL DEL DOCENTE</b></p>	<p>En las tres técnicas aplicadas, la Observación directa, la entrevista, y la observación no participativa, se evidencio que, con la implementación del ABP, el papel del docente busca dar protagonismo al estudiante dentro de su proceso de aprendizaje, se convierte en un guía, acompañante del proceso, y busca mejores formas par que este aprenda.</p>	<p>Pienso que con la metodología ABP participo más en clase y me siento motivado a buscar información y contribuir con el grupo en la solución del problema.</p>  <table border="1"> <thead> <tr> <th>Categoría</th> <th>Porcentaje</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Algunas veces</td> <td>5</td> </tr> <tr> <td>Casi siempre</td> <td>15</td> </tr> <tr> <td>Siempre</td> <td>80</td> </tr> </tbody> </table>	Categoría	Porcentaje	Algunas veces	5	Casi siempre	15	Siempre	80		
Categoría	Porcentaje											
Algunas veces	5											
Casi siempre	15											
Siempre	80											

<p><b>MOTIVACION</b></p>	<p>En las tres técnicas aplicadas, la Observación directa, la entrevista, y la observación no participativa, se evidencio que, con la implementación del ABP, los estudiantes se sienten más motivados, mejora la disposición para el trabajo, crece el interés hacia las ciencias naturales.</p>	<p>La metodología ABP ha hecho aumentar mi interés por las asignaturas del ambito científico.</p> <table border="1"> <tr><th>Categoría</th><th>Porcentaje</th></tr> <tr><td>Nunca</td><td>~5</td></tr> <tr><td>Casi siempre</td><td>~15</td></tr> <tr><td>Siempre</td><td>~80</td></tr> </table> <p>La metodología ABP ha hecho aumentar mi interés por las asignaturas del ambito científico.</p> <p>Las actividades realizadas en estas asignaturas me han permitido aumentar mi espíritu critico hacia los contenidos, mi creatividad, y mi curiosidad.</p> <table border="1"> <tr><th>Categoría</th><th>Porcentaje</th></tr> <tr><td>Algunas veces</td><td>~5</td></tr> <tr><td>Casi siempre</td><td>~25</td></tr> <tr><td>Siempre</td><td>~70</td></tr> </table> <p>Las actividades realizadas en estas asignaturas me han permitido aumentar mi espíritu critico hacia los contenidos, mi creatividad, y mi curiosidad.</p>	Categoría	Porcentaje	Nunca	~5	Casi siempre	~15	Siempre	~80	Categoría	Porcentaje	Algunas veces	~5	Casi siempre	~25	Siempre	~70
Categoría	Porcentaje																	
Nunca	~5																	
Casi siempre	~15																	
Siempre	~80																	
Categoría	Porcentaje																	
Algunas veces	~5																	
Casi siempre	~25																	
Siempre	~70																	
<p><b>INDAGACION</b></p>	<p>En las tres técnicas aplicadas, la Observación directa, la entrevista, y la observación no participativa, se evidencio que, con la implementación del ABP, los estudiantes desarrollan la competencia indagación con la búsqueda, selección, organización e interpretación de la información, así como la búsqueda de solución al problema planteado.</p>	<p>Prefieres acudir a fuentes de información (textos, internet, etc)</p> <table border="1"> <tr><th>Categoría</th><th>Porcentaje</th></tr> <tr><td>Algunas veces</td><td>~15</td></tr> <tr><td>Casi siempre</td><td>~20</td></tr> <tr><td>Siempre</td><td>~70</td></tr> </table> <p>Prefieres acudir a fuentes de información (textos, internet, etc)</p> <p>Pienso que con la metodología ABP participo más en clase y me siento motivado a buscar información y contribuir con el grupo en la solución del problema.</p> <table border="1"> <tr><th>Categoría</th><th>Porcentaje</th></tr> <tr><td>Algunas veces</td><td>~5</td></tr> <tr><td>Casi siempre</td><td>~15</td></tr> <tr><td>Siempre</td><td>~80</td></tr> </table> <p>Pienso que con la metodología ABP participo más en clase y me siento motivado a buscar información y contribuir con el grupo en la solución del problema.</p>	Categoría	Porcentaje	Algunas veces	~15	Casi siempre	~20	Siempre	~70	Categoría	Porcentaje	Algunas veces	~5	Casi siempre	~15	Siempre	~80
Categoría	Porcentaje																	
Algunas veces	~15																	
Casi siempre	~20																	
Siempre	~70																	
Categoría	Porcentaje																	
Algunas veces	~5																	
Casi siempre	~15																	
Siempre	~80																	

**Referencias**

Abadías-Ibarbia, R. (2015). Investigación sobre la importancia de combinar el método de enseñanza

tradicional junto con el Aprendizaje Basado en Problemas en la asignatura de Física y Química en Secundaria. Recuperado de

<http://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/2715/abadias%20irabia.pdf?sequence=1>

Aguilar, M. D. V., Parra, Y. D. J., & Inciarte, A. D. J. (2011). Integración del aprendizaje basado en problemas con el aprendizaje cooperativo para la enseñanza de la química. *REDHECS*, 1(1), 199-219. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4172199>

Amo, E., Jareño, F., Lagos, M. G., & Tobarra, M. A. (2014). Las nuevas metodologías docentes y su repercusión en los planes de estudio. *Innovar*, 24(54), 231-249. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/inno/v24n54/v24n54a16.pdf>

Barragán, D. F., Gamboa, A.A. y Urbina, J. E. (2012). *Práctica pedagógica, perspectivas teóricas*. Bogotá, Colombia: eco ediciones.

CID. (2008). *Métodos cuantitativos aplicados 2, Antología*. Chihuahua.

De Zubiría, J. (2008). ¿Qué son las competencias?. Una mirada desde el desarrollo humano. Ensayo publicado por el Centro de Investigación y Desarrollo Educativo (CEIDE). Ciudad de México, México. Recuperado de <http://www.pedagogiadialogante.com.co/documentos/libros/que-son-las-competencias-una-mirada-desde-el-desarrollo-humano.pdf>

Días Barriga Arceo, F., Hernández Rojas, G., & Frida Díaz Barriga Arceo, G. H. (2001). *Estrategias docentes para el aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. Recuperado de [http://estudiaen.jalisco.gob.mx/cepse/sites/estudiaen.jalisco.gob.mx.cepse/files/estrategias\\_docentes\\_para\\_un\\_aprendizaje\\_significativo.pdf](http://estudiaen.jalisco.gob.mx/cepse/sites/estudiaen.jalisco.gob.mx.cepse/files/estrategias_docentes_para_un_aprendizaje_significativo.pdf)

Dirección de investigación y desarrollo educativo. Vicerrectorado Académico, Instituto Tecnológico y Estudios Superiores de Monterrey (2004). *El Aprendizaje Basado en Problemas como técnica didáctica*. [Disponible en <http://www.ub.es/mercanti/abp.pdf>]

ECDF. (2015). Evaluación diagnóstico formativa. Mineducación. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-244742.html>

Espinoza-Melo, C. C., & Sánchez-Soto, I. R. (2014). Aprendizaje basado en problemas para enseñar y aprender estadística y probabilidad. *Paradigma*, 35(1), 103-128. Recuperado de <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/paradigma/article/viewFile/1557/647>

Fernández, F. H., & Duarte, J. E. (2013). El Aprendizaje basado en Problemas como Estrategia para el Desarrollo de Competencias Específicas en Estudiantes de Ingeniería. *Formación Universitaria*, 6(5), 29-37. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5381794>

García, M., Segovia, Y., & Sempere, J. M. (2013). Aprendizaje basado en problemas en Biología Celular: una forma de explorar la ciencia. *Revista de Educación en Biología*, 16(2), pp-67. Recuperado de <http://revistaadbia.com.ar/ojs/index.php/adbia/article/viewFile/216/pdf>

González Hernando, Carolina; Carbonero Martín, Miguel Ángel; Lara Ortega, Fernando; Martín Villamor, Pedro; (2014). *Aprendizaje Basado en Problemas y satisfacción de los estudiantes de*

Enfermería. *Enfermería Global*, Julio-Sin mes, 97-103.

Henaó García, J. J., & Tamayo Alzate, Ó. E. (2013). *Enseñanza y aprendizaje del concepto naturaleza de la materia mediante el aprendizaje basado en problemas* (Doctoral dissertation). Recuperado de <http://search.proquest.com/openview/679f148a39b4a5191c61cb4514ed5ae2/1?pq-origsite=gscholar>

Hidalgo R, Gallegos P, Sandoval G, Sempértegui M (2008). Aprendizaje Basado en Problemas: Un salto de calidad en educación médica. Facultad de ciencias de salud Eugenio Espejo. Revista equinoccio. Series académicas. Quito-equador. pp. 45-68.

Jiménez, J. J., Lagos, G., & Jareño, F. (2013). El Aprendizaje Basado en Problemas como instrumento potenciador de las competencias transversales. *Revista electrónica sobre la enseñanza de la Economía Pública* Págs, 44, 68. Recuperado de <http://www.uclm.edu/profesorado/fjareno/DOCS/133JIMENEZVF-1.pdf>

Landa, V; Morales, P; (2004). Aprendizaje basado en problemas. *Theoria*, 13( ) 145-157. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29901314>

Lorenzo, Rosa A, Fernández, Purificación, & Carro, Antonia M. (2011). Experiencia en la Aplicación del Aprendizaje Basado en Problemas en la Asignatura Proyecto de Licenciatura en Química. *Formación universitaria*, 4(2), 37-44. Recuperado en 01 de mayo de 2016, de [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-50062011000200005&lng=es&tlng=es.10.4067/S0718-50062011000200005](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-50062011000200005&lng=es&tlng=es.10.4067/S0718-50062011000200005).

Matute, S., López, B., & Anzola, Y. (2015). Estrategias de enseñanza basadas en el estudiante a partir del aprendizaje de las reacciones químicas. *EDUCACION Y HUMANISMO*, 13(20). Recuperado de <http://publicaciones.unisimonbolivar.edu.co/rdigital/ojs/index.php/educacion/article/viewFile/920/916>

Melo Manrique, L. J., & Malagon, A. (2015). *El aprendizaje por resolución de problemas una estrategia para el desarrollo de la competencia uso comprensivo del conocimiento científico en estudiantes de grado octavo del colegio El Porvenir. Sede B. Jornada tarde* (Doctoral dissertation). Recuperado de [http://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/19784/Lady%20Johanna%20Melo%20Manrique%20%20\(tesis\).pdf?sequence=1](http://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/19784/Lady%20Johanna%20Melo%20Manrique%20%20(tesis).pdf?sequence=1)

MEN (2008). Guía N° 31. (2008). GUÍA METODOLÓGICA Evaluación Anual de Desempeño Laboral Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-246098.html>

Méndez, O. (2015). Diseño de una guía didáctica para la enseñanza de la química a ingenieros civiles en formación desde el enfoque de ABP (ABP: Aprendizaje basado en problemas). *Revista Educación en Ingeniería*, 10(19), 39-48. Recuperado de <http://www.educacioneningenieria.org/index.php/edi/article/viewFile/481/254>

Miguélez, M. M. (2004). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*.

Molina-Pascual, E. (2015). Uso del Aprendizaje Basado en Problemas como metodología para la mejora del proceso de Enseñanza-Aprendizaje de las ciencias en 4º de la ESO. Recuperado de <http://reunir.unir.net/handle/123456789/3285>

Moreira, M. A. (2012). ¿ Al final, qué es aprendizaje significativo?. *Curriculum: Revista de teoría, investigación y práctica educativa*, (25), 29-56.

Mozo-Ayuso, M. (2013). Estudio experimental sobre el enfoque metodológico utilizado en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias. Uso del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) para Biología y Geología de 4º de ESO. Recuperado de <http://reunir.unir.net/handle/123456789/2055>

OCDE, B. M. (2016). Evaluaciones de políticas nacionales de Educación: La Educación en Colombia. Recuperado de [http://www.mineducacion.gov.co/1759/articulos-356787\\_recurso\\_1.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1759/articulos-356787_recurso_1.pdf)

Olivares Olivares, Silvia Lizett, & Heredia Escorza, Yolanda. (2012). Desarrollo del pensamiento crítico en ambientes de aprendizaje basado en problemas en estudiantes de educación superior. *Revista mexicana de investigación educativa*, 17(54), 759-778. Recuperado en 01 de mayo de 2016, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662012000300004&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662012000300004&lng=es&tlng=es).

Pantoja Castro, Julio César, & Covarrubias Papahiu, Patricia. (2013). La enseñanza de la biología en el bachillerato a partir del aprendizaje basado en problemas (ABP). *Perfiles educativos*, 35(139), 93-109. Recuperado en 11 de marzo de 2016, [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982013000100007&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982013000100007&lng=es&tlng=es).

Paredes-Curin, C R; (2016). Aprendizaje basado en problemas (ABP): Una estrategia de enseñanza de la educación ambiental, en estudiantes de un liceo municipal de Cañete. *Revista Electrónica Educare*, 20(1)-26. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194143011006>

Restrepo, G. B. (2004). La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. *Educación y educadores*, 7.

Restrepo Gómez, B; (2005). Aprendizaje basado en problemas (ABP): una innovación didáctica para la enseñanza universitaria. *Educación y Educadores*, 8(1) 9-19. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83400803>

Roca, J., Reguant Á., & Canet, O. (2015). Aprendizaje Basado en Problemas, Estudio de Casos y Metodología Tradicional: Una Experiencia Concreta en el Grado en Enfermería. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 196, 163-170. Recuperado de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S187704281504015X>

Rodríguez, María Luz (2004). La teoría del Aprendizaje Significativo. Trabajo presentado en la Primera Conferencia Internacional sobre Mapas Conceptuales. Pamplona, Spain. Disponible en <http://cmc.ihmc.us/papers/cmc2004-290.pdf>

Sáez de Cámara Oleaga, E., Guisasola Aranzabal, J., & Garmendia Mujika, M. (2013). Implementación y resultados obtenidos en una propuesta de Aprendizaje Basado en Problemas en el Grado en Ingeniería Ambiental. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 11(extra.), 85-112. Recuperado de <http://red-u.net/redu/index.php/REDU/article/view/625/pdf>.

Saiz, C. y Rivas, S.F. (2012). Pensamiento crítico y aprendizaje basado en problemas. *Revista de*

Docencia Universitaria. REDU. Vol.10 (3) Octubre-Diciembre. Pp. 325-346 Recuperado de <http://www.red-u.net/>

Sandoval, M. J. y col. (2013). Estrategias didácticas para la enseñanza de la química en la educación superior. Educ. Educ. Vol. 16, No. 1, pp. 126-138. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v16n1/v16n1a08>

Servicio de Innovación Educativa, S. Universidad Politécnica de Madrid.(2008). Aprendizaje basado en problemas. Guías rápidas sobre nuevas metodologías. Recuperado de [http://innovacioneducativa.upm.es/guias/Aprendizaje\\_basado\\_en\\_problemas.pdf](http://innovacioneducativa.upm.es/guias/Aprendizaje_basado_en_problemas.pdf).

Vasco, E. (1996). Maestros, alumnos y saberes. Investigación y docencia en el aula. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

VILLALOBOS DELGADO, V; ÁVILA PALET, J E; OLIVARES O., S L; (2016). APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS EN QUÍMICA Y EL PENSAMIENTO CRÍTICO EN SECUNDARIA. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21() 557-581. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14045395009>

Zuleta Araújo, O; (2005). La pedagogía de la pregunta. Una contribución para el aprendizaje. *Educere*, 9() 115-119. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35602822>

Zuluaga, O. L. (1999). Pedagogía e historia. La historicidad de la pedagogía, La enseñanza, un objeto de saber. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Anthropos, Editorial Universidad de Antioquia.

Zuluaga, O. L. (1999). Pedagogía e historia: La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber. Bogotá, Colombia: Anthropos.

Zuluaga, O. L. *et al.* (2005). Foucault, la pedagogía y la educación: pensar de otro modo. Bogotá, Colombia: Magisterio.

Zuluaga, O. L. (2005). Foucault, la Pedagogía y la Educación. Pensar de otro modo. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

---

## Uso de software educativo, para fortalecer el desarrollo de competencias matemáticas.

**Johana Blanco Hernandez**

[joblahe@hotmail.com](mailto:joblahe@hotmail.com)

Grupo de Investigación: GIESPPAZ

Universidad Francisco De Paula Santander

### Resumen

El presente artículo tiene como objetivo mostrar el proceso parcial que se ha llevado a cabo en la búsqueda de la transformación de las prácticas pedagógicas abordadas en el grado preescolar realizando esta primera fase de deconstrucción, basado en referentes teóricos que permiten determinar el impacto de dicha estrategia en el proceso de enseñanza aprendizaje, desarrollando un proceso investigativo enmarcado en el método cualitativo con enfoque de investigación acción pedagógica bajo el cual se diseñaron y aplicaron diversos instrumentos de recolección de la información, que mediante un procedimiento secuencial y estructurado arrojó información clara y pertinente, que permitió determinar fortalezas y oportunidades de mejora en el grado preescolar. Las cuales conllevan a implementar una estrategia de transformación de las prácticas pedagógicas utilizando como recurso lúdico pedagógico software educativo que permitan incentivar y desarrollar competencias matemáticas en los niños de la edad inicial.

Palabras clave: *Prácticas pedagógicas, tecnologías educativas, software educativos, primera infancia, lúdica, competencias matemáticas.*

### 1. Introducción

En el presente artículo se presenta los avances parciales de un proceso investigativo que se está desarrollando que hace parte de un macro proyecto cuyo objetivo general es visibilizar el saber pedagógico de los maestros mediante la investigación acción pedagógica de sus prácticas es así que se presenta la primera fase que es el proceso de deconstrucción de la práctica pedagógica de la docente del grado preescolar realizando un análisis riguroso acerca de cada uno de los elementos que la contienen como son las ideas herramientas y ritos. Encontrando que se necesario buscar una estrategia para el desarrollo de competencias matemáticas por lo tanto la estrategia a utilizar será el uso de software educativos como estrategia lúdico pedagógica, destacando que desde hace un par de décadas las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) han sido incorporadas en los sistemas educativos del mundo entero con la promesa de brindar mejoras en el sistema escolar, por tanto, lo que se busca es hacer un cambio en las prácticas pedagógicas que hoy día se están impartiendo en el grado preescolar, abordadas desde una perspectiva innovadora e interactiva que permita despertar el interés por el aprendizaje y mostrar mejores desempeños en los educandos en el desarrollo de competencias matemáticas y dar de esta manera cumplimiento a los lineamientos curriculares propuestos por el MEN.

## 2. Fundamento Teórico

### Formación basada en competencias en el grado preescolar

La etapa de la primera infancia es considerada como un periodo en el que el niño cuenta con las herramientas, habilidades y capacidades para asimilar mejor cualquier conocimiento que se ponga a su alcance, que le permiten tener un mejor conocimiento de sí mismo y de su entorno inmediato.

Por tal motivo, y buscando un adecuado desarrollo cognitivo en el niño al empezar su vida escolar, se le deben brindar espacios y herramientas que le permitan relacionarse, actuar y transformar la realidad, enfocada a tratar de explicar el cómo empieza a interactuar con su mundo, como empieza a conocerlo, la manera como conoce cuando llega a la escuela, los procesos mentales que logra desarrollar para alcanzar un aprendizaje significativo, que a la vez permita desarrollar su capacidad simbólica, manifestada en la capacidad de realizar 20 acciones en ausencia de modelos, realizar gestos o movimientos que observe en otros y pasar a jugar con imágenes o representaciones que tienen de estos modelos. (MEN, 1997). Según Almanza (2014) En la educación para el nivel Preescolar la formación por competencias se asume como la capacidad de construcción y reconstrucción de saberes, situados, contextualizados, reflexionados que responden a la demanda del medio en que se desenvuelven los niños. Con miras de aportar a dicha formación, se hace necesario repensar y enriquecer los propósitos y prácticas educativas de éste nivel de acuerdo con diversas condiciones como las necesidades, intereses y el mismo contexto en que se encuentre inmerso el niño.

Cabe resaltar que es necesario conocer y entender las capacidades cognitivas del niño de preescolar, por tal razón se debe tener en cuenta lo que éste sabe y hace en cada momento, su relación y acción con los objetos del mundo y la mediación que ejercen las personas de su contexto familiar, escolar y comunitario para el logro de conocimientos en una interacción en donde se pone en juego el punto de vista propio y el de los otros, se llega a acuerdos, se adecúan lenguajes y se posibilita el ascenso hacia nuevas zonas de desarrollo. (MEN, 1997, p. 19)

Por lo tanto, es ahí donde el docente debe demostrar sus capacidades de innovación, interés y motivación por la reconstrucción de sus prácticas pedagógicas enfocándolas a responder y estimular estos procesos, que permitan apoyar al niño y crear ambientes de confianza, estimulación y motivación, para que el niño demuestre plenamente sus capacidades, que le posibiliten lograr un mejor y útil conocimiento.

### Principio de lúdica para la enseñanza en el nivel preescolar

En la búsqueda de la transformación y reconstrucción de las prácticas educativas se debe tener en cuenta que el educando es el eje central del proceso educativo y por ende es indispensable trabajar por la formación integral del mismo.

De este modo, el Ministerio de Educación en Colombia en el Decreto 2247 de 1997 y que hoy día se encuentra vigente establece algunos principios a los cuales deben responder las prácticas pedagógicas que se implementen en el nivel preescolar como son los principios de integralidad, participación y lúdica. El primero, supone que toda acción educativa debe responder a todas las dimensiones del desarrollo del niño, con el fin de contribuir a su formación integral; el segundo implica la vinculación permanente y activa de todos los entes que conforman la comunidad educativa, además de la participación del estado,

en donde se le propicien espacios a los niños para que se involucren y compartan sus experiencias y sin limitaciones. (MEN, 1997)

El tercer y último principio es el de la lúdica, que puede verse como un eje transversal que involucra y responde tanto a los otros principios como a todas las dimensiones propias a desarrollar en el nivel preescolar, ya que, se puede reconocer como una de las actividades de mayor interés y motivación para los niños.

### 3. Metodología

Teniendo en cuenta el método cualitativo con diseño de investigación acción pedagógica abordada en este proceso investigativo y para dar cumplimiento al primer objetivo de identificar la estructura (ideas, herramientas y ritos) de las prácticas pedagógicas de la maestra, y mediante la primera fase de deconstrucción de las mismas se tuvieron en cuenta diversas técnicas e instrumentos de recolección de la información tales como la observación de clase, instrumento para el acompañamiento en el aula, diligenciado por un par académico y finalmente la aplicación de una entrevista semiestructurada, una vez recogida la información se realizó un proceso de categorización, estructuración y contrastación, a partir de la triangulación de técnicas e informantes.

### 4. Resultados/Discusión

Después de aplicados los instrumentos acordes al enfoque cualitativo de investigación acción participativa, organizar y analizar la información recolectada y realizar un proceso de triangulación y contraste con los referentes teóricos expuestos se puede afirmar la veracidad y confiabilidad de los resultados, que permitió definir hasta el momento algunas categorías que orientan el objetivo mismo del trabajo investigativo llevado a cabo, tales como:

- **Gustos e intereses de los niños en edad preescolar**
- **Prácticas pedagógicas abordadas en preescolar**
- **Fortalezas y oportunidades de mejora en prácticas pedagógicas aplicadas.**

#### **Gustos e interés de los niños en edad preescolar**

Esta categoría permite identificar los principales gustos e intereses de los niños cuando se enfrentan a un contexto educativo, información que se obtuvo después de llevar a cabo la observación participativa y la entrevista semiestructurada, en donde los niños manifiestan en un 80% que les agrada venir a la escuela, agregando que cuando mejor la pasan es cuando están jugando con sus compañeros, ya que les divierte y los hace felices. Dichas afirmaciones permiten ratificar lo expuesto en los Lineamientos curriculares establecidos por el Ministerio de Educación Nacional donde resaltan la importancia del juego como principio fundamental que responde a las necesidades e intereses de los educandos. MEN, (2006),

Por otra parte, al preguntar a los niños por el área de su mayor agrado, el 70% manifestó más interés por pre-escritura o español, argumentando que la pre-matemática les parecía aburrida o difícil. Además expresaban que las actividades que más le gustaban era cuando salían al patio a armar o desarrollar juegos con los compañeros y lo que a la mayoría más se le dificultaba era el desarrollo de las fichas

situación confirmada por la información obtenida durante la observación, ya que los niños cuando se les colocaba a desarrollar actividades en el cuaderno se distraían mucho y mostraban apatía por los mismos. Mientras que al utilizar material didáctico o enfrentarse a un computador todos estaban más concentrados y motivados, situación reflejada en sus caras.

Atendiendo a lo anterior, se refleja poco interés por el desarrollo de habilidades matemáticas, haciéndose necesaria la reconstrucción de las prácticas pedagógicas abordadas de tal manera que se vinculen herramientas y estrategias más lúdicas que permitan motivar al estudiante, en donde el docente se ve obligado a innovar aprovechando el gusto por las tecnologías tendientes a promover mejores prácticas de enseñanza y aprendizaje con uso de tecnologías, basándose en las potenciales ventajas que éstas ofrecen. Abarzúa, A. & Cerda, C (2011).

### **Prácticas pedagógicas abordadas en preescolar**

Las prácticas pedagógicas deben ser planeadas y ejecutadas según las condiciones propias del contexto en el cual se encuentra inmerso el sujeto fuente de aprendizaje, por tal razón, se busca que estas se planteen desde los intereses de los educandos y cada vez se planteen objetivos de aprendizaje alcanzables durante la misma.

De esta manera y atendiendo a la observación hecha por el par académico, invita a una reflexión permanente del quehacer docente. Durante la clase observada y después de recopilar y analizar la información se obtienen los siguientes resultados:

- Planeación y preparación de clase: El docente planea la clase teniendo en cuenta parte de los lineamientos establecidos para la clase, conoce y hace buen uso de los materiales del salón en especial de los textos asignados, los cuales se alinean directamente con los resultados de aprendizaje esperados.
- Ambientes para el aprendizaje: El docente propicia la sana convivencia y la armonía dentro del aula. Incentiva a sus estudiantes por el aprendizaje y su importancia, sin embargo se refleja cierta apatía por parte de algunos niños por las actividades desarrolladas, lo cual impide un buen resultado en los objetivos planteados para la clase.
- Prácticas pedagógicas: El docente utiliza el lenguaje académico adecuado, comunica claramente las metas de aprendizaje a los estudiantes de tal manera que sepan que aprendieron, aclara los conceptos y además brinda instrucciones claras para las actividades de clase de tal manera que los estudiantes saben qué hacer, sin embargo las estrategias utilizadas, no son lo suficientemente atractivas para el niño, lo cual genera desinterés por el desarrollo de las mismas, reflejándose poco dominio en el aprendizaje.
- Evaluación: se lleva a cabo una evaluación permanente y acorde al objetivo determinado para la clase, sin embargo los resultados no son satisfactorios debido a las falencias presentadas por algunos niños durante el proceso.

Atendiendo a las situaciones descritas se puede evidenciar que aunque las prácticas pedagógicas

programadas ejecutadas por el docente están basadas en lineamientos y exigencias planeadas por el gobierno nacional, no están respondiendo de manera satisfactoria a las necesidades de los niños de edad preescolar.

### **Fortalezas y oportunidades de mejora en prácticas pedagógicas aplicadas.**

Todo proceso educativo siempre implica que haya un objetivo de aprendizaje tanto para los estudiantes como para el docente. De esta manera y atendiendo a los resultados obtenidos a través de los diversos instrumentos aplicados se evidencian muchas fortalezas en las prácticas pedagógicas abordadas en el grado preescolar como que las clases son planeadas y ejecutadas de acuerdo a los lineamientos curriculares establecidos para tal grado, la docente muestra dominio curricular y manejo de grupo, se plantean actividades acorde a la edad del niño entre otras. Sin embargo toda práctica pedagógica siempre debe estar abierta a un proceso de reconstrucción, por tanto las prácticas que se desarrollan en preescolar deben transformar su enfoque buscando centrar su atención en el niño quien está en proceso de construcción del aprendizaje, siendo la oportunidad para planear y diseñar las estrategias desde los intereses, necesidades y el contexto mismo en el cual se encuentra inmerso el estudiante.

Por tanto las tecnologías de la información y la comunicación pueden ser una gran herramienta que pueda contribuir a motivar a los educandos por el proceso de aprendizaje y por ende obtener mejores resultados en el mismo, ya que como lo afirma MEC, (2007) las posibilidades que ofrecen las TIC, en cuanto al desarrollo de competencias o habilidades preferentemente en edad temprana, que según el Ministerio de Educación y ciencia de España, entre sus múltiples beneficios puede favorecer: La estimulación de la creatividad, La experimentación y manipulación, El respeto por el ritmo de aprendizaje del estudiante entre muchas otras condiciones o aptitudes necesarias de trabajar en los niños para el desarrollo de competencias y por ende obtener mejores resultados en los procesos de enseñanza aprendizaje.

## **5. Conclusiones**

Con el desarrollo de esta primera parte de la investigación acción pedagógica como es la deconstrucción de las prácticas pedagógicas de la docente- investigadora y después de haber aplicado algunos instrumentos de recolección de la información se encontraron avances significativos que permiten evaluar las prácticas pedagógicas abordadas en preescolar, dichas prácticas son evaluadas para llegar a implementar alternativas de reconstrucción de las mismas, que permitan conseguir mejores resultados tanto en actitudes, habilidades, fortalezas de los educandos que contribuyan a su formación integral.

### Referentes bibliográficos

- Abarzúa, A., & Cerda, C. (2011) Integración curricular de TIC en educación parvularia Curriculum integration of ICT in preschool education. *Revista de Pedagogía*, 32(90), 13-43.
- Ministerio de Educación Nacional (1998). Matemáticas. Lineamientos curriculares. MEN. Bogotá.

---

## La investigación como agente permeabilizador en los procesos de formación del licenciado.

**Diana María García**  
Universidad Del Quindío

**Juan Carlos Sánchez Muñoz**  
Universidad Del Quindío

**Monica Alexandra Ramírez Escobar**  
Universidad Del Quindío  
[maramirez@uniquindio.edu.com](mailto:maramirez@uniquindio.edu.com)

### Resumen

Este trabajo tiene como objetivo general develar el sentido que tiene la investigación para los estudiantes del Programa de Licenciatura en Educación Física y Deportes de la Universidad del Quindío; para lo cual este estudio se signó bajo los parámetros del enfoque metodológico de investigación cualitativo, y el método hermenéutico, lo que llevó a que se aplicara la entrevista en profundidad a 8 estudiantes que son los sujetos de estudio dentro de este trabajo; estos fueron elegidos de manera aleatoria e intencionada en relación a su nivel académico, a saber: promedio más bajo incluso pérdida del espacio académico- y el promedio más alto según la escala de 0 a 5 establecida en el estatuto estudiantil de la universidad. Todo esto coadyuvado con los presupuestos teóricos de autores como: Deleuze (s.f.), Frankl (1991), Berger y Luckmann (1996), Restrepo (s.f., 2003a, 2003b.), Arias (2006, 2012), Aldana (2012) Abello y Baeza (2007), entre otros tanto. Por otra parte, este trabajo tuvo sus resultados marcados por las siguientes categorías: 1. Investigación como requisito en estudiantes y docentes. 2. Investigación como vocación en estudiantes y docentes. 3. Investigación para la vida.

**Palabras claves:** *Sentido; investigación; formación; Licenciatura en Educación Física y Deportes.*

### Introducción

Desde los albores de la humanidad, el ser humano ha tenido una curiosidad voraz e insaciable; razón por la cual, muchos han sido los que se han encargado, en variadas formas, de investigar, intentando siempre aprehender todos los misterios de la naturaleza. Primero con la magia y las religiones, después con la investigación científica, que es, en últimas la que ha dado las mayores respuestas, y ha abierto la ventana a grandes preguntas. Asimismo, no se ha tenido un método universal para hacerlo; eso sí, todos han convergido en puntos en común: el uso de la razón y la objetividad como brújulas para llegar, paulatinamente, a librarse de unicornios y hadas.

Se puede decir, de lo anterior, que lo que ha movido al hombre, a estudiar y a investigar, es el deseo por saber cómo funcionan las cosas del mundo en su esencia misma. Por lo tanto, la primera forma de investigar es a través de la experiencia; sin embargo, la aspiración de saber no se detuvo allí, puesto que el hombre pretende conocer y aprehender la intimidad de las cosas: la manera cómo se desenvuelven y porqué se desenvuelven de esa forma; por lo cual, este se ha valido de diversos instrumentos para investigar. Por otra parte, considerar a la investigación desligada de un constructo histórico es impensado, ya que la investigación es el resultado del ser humano en su trasegar por el tiempo, y que se reafirma en el siglo XIX con el positivismo.

---

## Fundamento Teórico

### *Investigación*

En la investigación, como es de esperar, se amalgaman una multiplicidad de situaciones que posibilitan que esta se enriquezca y se acreciente de forma perenne; entre ellas el sentido que le dan las personas. Para aclarar esto, es importante antes darle una acepción al término investigación; en este sentido Arriaga (2006) postula que la investigación "...es la actividad de indagar, o bien buscar los indicios de los hechos y de las cosas por medio de un camino ordenado, convencional, válido y fiable para llegar al conocimiento de las leyes que rigen la naturaleza." (p. 39) Es así, que la investigación se convierte en una fuente confiable e inagotable de explicación de los fenómenos que implican dar respuesta a estos últimos.

### *Investigación científica*

La investigación es, como se hace tácito, uno de los más importantes motores que posibilitan que en una sociedad haya bienestar para todos sus integrantes, de suerte que la investigación científica es aquel camino dinámico que permite llegar a dar respuestas a problemas cotidianos o un poco más trascendentales y a plantear nuevas preguntas a estos (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). En tal sentido, la investigación científica es entendida como factor preeminente dentro de cualquier contexto humano, pues permite objetivar situaciones y problemas que requieren miradas atentas y profundas de fenómenos que así lo requieren.

De allí que la investigación científica se entienda como el camino que se abre para que los individuos se perciban dentro un mundo cambiante, y conozcan, de la mejor forma posible, esas transformaciones. Pero, para llegar a ese conocimiento hay un proceso que permitan hacer asequible estas respuestas:

La ciencia (...) se define como un conjunto de conocimientos razonados, sistematizados y verdaderos que requieren, para alcanzar tal rigor, ser obtenidos mediante un proceso (denominado la investigación científica) que, a su vez, considera una serie de procedimientos y técnicas que garantizan que este conocimiento obtenido posee los elementos necesarios para considerarse científico. (Coria, Pastor y Torres, 2013, p. 3)

### *Investigación formativa*

La investigación formativa es aquella en la que se dan los insumos epistémicos y metodológicos para emprender trabajos científicos; o sea muestra el camino para abordar trabajos investigativos. Por lo tanto, la investigación formativa se direcciona hacia los estudiantes en su quehacer universitario, y se piensa en el mejoramiento y la calidad de la educación superior. Pero también se refiere a la puesta en marcha de proyectos de investigación. (Restrepo, s.f.) En este orden de ideas, la investigación formativa obedece a un marco en el que se adquiere el conocimiento para emprender la investigación científica. En este sentido, la investigación formativa se encuadra con mayor fuerza en las Instituciones de Educación Superior en su nivel de pregrado:

...la investigación formativa y a la investigación científica en sentido estricto, más ligada la

primera al pregrado y a la especialización, y la otra más propia de la maestría y el doctorado y de la materialización de la misión investigativa de la universidad. (Restrepo, 2003, p. 196)

Por supuesto que la investigación formativa no se puede encasillar solo en el pregrado, puesto que en el nivel de posgrado también se da esta; empero, es insoslayable que es en el nivel de pregrado en el que se debe acentuar con mayor peso este ejercicio. Toda vez que les ampliará el vademécum de perspectivas metodológicas a los estudiantes y les entregará las bases epistémicas para sus subsecuentes estudios posgraduados, así lo afirma Núñez y Vega (2011):

La formación de un investigador, si bien es cierto, es un objetivo definido, explícito, y claro en el perfil profesional y el currículo de los estudios de posgrado: maestría y doctorado; no se puede soslayar la etapa formativa inicial en la línea de investigación del currículo y el perfil profesional de pregrado... (p. 37)

Aunado a esto, García et al. (2009) plantean que:

...la investigación educativa suministra al profesor elementos necesarios para reconsiderar su práctica, reconocer acontecimientos y sucesos dignos de atención y teorización, así como habilitarlo para llevar registros adecuados de cada una de las etapas de la investigación e iniciar al maestro y a los estudiantes en el uso de las formas de trabajo propias de los científicos, lo cual conlleva, además, a una cualificación de su oficio. (p. 115)

## Metodología

### Método de investigación Hermenéutico

Si el enfoque metodológico es cualitativo, se debe ser coherente con el método de investigación; por ello, el camino más propicio para alcanzar el objetivo propuesto es el método hermenéutico. Puesto que, si se intenta entender, de forma holística, el sentido de los sujetos de estudio, en relación a la investigación, es imperante que a todos estos supuestos subjetivos se les dé un tratamiento objetivo sin soslayar, en ningún momento y bajo ninguna circunstancia, que el sentido es de cada uno de los sujetos de estudio.

**Población:** La población fueron 135 estudiantes, inscritos en los espacios académicos correspondientes al campo investigativo: fundamentos de investigación I, fundamentos de investigación II, proyecto investigativo I y proyecto investigativo II, del programa de Licenciatura en Educación Física y Deportes de la Universidad del Quindío.

**Unidad de Trabajo:** Ocho (8) estudiantes que se escogen de manera aleatoria e intencionada con respecto al nivel académico, esto es: promedio más bajo incluso pérdida del espacio académico- y el promedio más alto según la escala de 0 a 5 establecida en el estatuto estudiantil de la universidad.

## Hallazgos

### *Investigación como Requisito en Estudiantes y Docentes*

La investigación, en el nivel superior de educación, precisamente en el pregrado, tiene varios objetivos, entre ellos está, indudablemente, que se debe realizar como requisito, ya sea para obtener el título académico, para los estudiantes; o para cumplir con las horas cátedra, en los profesores. En este orden de ideas, se debe recordar lo que plantea Akyeampong (1998) al decir que la investigación se ha instituido como requisito para obtener el grado académico universitario. En este mismo tenor, Arias (2012) dice que la investigación: "...se presentan en un contexto educativo como requisito para optar por un título académico". (p. 96) Es, por lo mismo, que la investigación se puede tomar, de forma insulsa, como tal para optar por el título universitario; así lo entiende uno de los sujetos de investigación:

J1: Listo; creo que algunos profesores están en la parte de investigación, o sea... como que se encaminan por este lado de la investigación, pues primero como, por así decirlo, un requisito para ellos mismos e ir aumentando como su nivel, ¿sí? Tanto en la parte laboral, como en su nivel intelectual, ¿sí?; pero, hay profesores, desde mi punto de vista y mi conocimiento empírico, y lo que he vivido en las dos Universidades y eso, hay profesores que quedan ahí. Ahí, o sea estudian y no se ve el fruto de ese estudio, sino se ve más bien el título; ¿sí me hago entender? ... es como lo que sucede en pregrado, hay estudiantes que, bueno, hacen su estudio de pregrado, hacen su proyecto de investigación, pero llega hasta ahí, ya, no hay nada más.

Esto es lo que deja ver uno de los entrevistados, la investigación se queda solo, como lo dice él, en un punto de llegada, en una meta cumplida, y con esta la obtención del título de pregrado, para los estudiantes, y para los docentes, más en el mejoramiento de su parte laboral; con lo que se desvirtúa la investigación científica de base; Se hace evidente que la investigación, tomada tan descarnadamente, solo trunca el sentido que tiene esta, como generadora de conocimiento. Por otra parte, Sabino (2006), en el prólogo del libro de Arias Mitos y errores en la elaboración de tesis y proyectos de investigación, menciona que la investigación, en el pregrado, tiene serios problemas, que son verdaderos inconvenientes si lo que se espera con la investigación es enriquecer lo conocido y transformar lo no conocido, así lo escribe Sabino (2006) al pensar en el trabajo de grado o tesis:

Su realización supone, por cierto, un desafío singular. Se trata de un esfuerzo intelectual ante el cual el estudiante se siente siempre mal preparado, pues obviamente no tiene experiencia al respecto, y sobre todo para el que no recibe, normalmente, el apoyo y la asesoría adecuada, ya que la masificación de la enseñanza superior propia de nuestros tiempos impide que obtenga la atención personalizada y constante que es necesaria. Muchas veces y esto es lamentable, pero es una realidad que es preciso reconocer ni sus preceptores ni sus maestros poseen el conocimiento suficiente para actuar como guías, pues no tienen la experiencia como investigadores que se requiere para orientar al tesista en su empeño. De allí que tanto proliferen los recetarios metodológicos esquemáticos e inflexibles, las normas que parecen más salidas de los cuarteles que de la academia, las orientaciones dogmáticas que pronto desembocan en un culto ritual por formas y modelos muy alejados de la verdadera práctica científica. De esto, sin duda, surgen errores y los mitos que tan difundidos están en nuestro medio; que ejercen una influencia particularmente negativa sobre el estudiante porque hacen más difícil una tarea que de hecho no tiene nada de sencilla. (p. 8)

Por supuesto, esto no es una generalización, ni por mucho la norma, pero sí es una cuestión que ensombrece, más de lo que se quisiera o se pudiera admitir, a la investigación científica dentro de la Alma Mater. Es desde estos presupuestos que la investigación se macula con un barniz de incertidumbre y de complejidad. En concordancia, la investigación se reviste de un numen conspicuo y sagrado, una especie de demiurgo que obstaculiza la investigación, así valen más las posturas impostadas o esnobistas que la verdadera investigación; posturas que nada tienen de rigor metodológico o epistemológico. Posturas en las que priman la contradicción. De tal suerte, para el educando importa más la nota que el producto final. De todo esto, Restrepo (2003) propone, mediando entre Stenhouse, Elliot y Kemmis, quienes sostienen que sí se puede investigar al tiempo que se es docente formador de investigadores; y la perspectiva de Aracelly de Tezzanos, quien dice que no se puede ser docente e investigador a la vez, Restrepo (2003) tiene un punto medio que se centra, de forma intrínseca, en reivindicar la labor del docente-investigador, ya que este debe tener claridad sobre su propia praxis; además el autor inmediatamente referenciado expone las características de un docente formador en investigación:

...dominio amplio y profundo del saber por enseñar, pues de estas características depende el dominio que el estudiante adquiera con respecto a dicho saber; experiencia teórica y práctica en el saber en cuestión; destreza discursiva, en la que cuentan dosis significativas de lógica y retórica para hacer agradable la exposición; y capacidad recursiva para dar variedad a la exposición. (Restrepo, s.f.)

Desde lo dicho, se destaca que el docente juega un papel prominente en la formación y subsecuente sentido que le otorgue el estudiante –futuro Licenciado- a la investigación; es así como la investigación, en los estudios en pregrado, adopta un sentido únicamente de requisito universitario que se acentúa coadyuvado por las prácticas pedagógicas que se instauran dentro del aula de clase, en las que la creatividad y las posturas críticas son remplazadas por los diálogos horizontales y las formulas esquemáticas.

### *Investigación como vocación en estudiantes y docentes*

La vocación es, según la Real Academia Española: “Inclinación a cualquier estado, una profesión o carrera.” Dicha inclinación es natural o se puede adquirir. En el sentido de la investigación, si se tiene en cuenta lo que menciona Ruiz (1999): “...lo esencial en la investigación es la pasión de quien tiene la ciencia por vocación. (p. 121) De acuerdo a Ruíz (1999) la pasión por la investigación es vital para que esta adquiera el cariz de ensanchadora del horizonte intelectual de la humanidad.

En la investigación hay varios factores que permiten que esta tenga vitalidad, viabilidad, pertinencia, vigencia y proyección, todas estas condiciones ineluctables de un trabajo investigativo serio, objetivo y coherente. Factores, todos ellos, que se conjugan en una sinergia coadyuvadora para el investigador; por supuesto, entre estos factores la vocación tiene un lugar destacado, ya que la investigación debe gustar, atraer y seducir a quien la aborde, de lo contrario se convertirá en un lastre, en un obstáculo; en resumen, en un requisito más para obtener el título profesional, como ya se mencionó en la anterior categoría.

Un estudiante es una pieza más de ese inmenso archivo de “las cosas ya dichas” de que habla Michel Foucault en La arqueología del saber. Se ha iniciado desde pequeño, en su mundo familiar y social y, al ingresar en los sistemas formales de educación, se adentra cada vez más en los laberintos del saber. Su llegada al mundo universitario implica mirar más detenidamente una parte de ese archivo, la propia de

la disciplina que ha escogido. Investigará por necesidad, por presión académica o por simple vocación natural. (Escorcía, 2010, p. 5)

Entonces, según Escorcía (2010), en la universidad se investiga por tres razones; las dos primeras son inherentes a la facultad y visión de la educación superior; la última es la que tiene su génesis en la subjetividad y que es enriquecida por la academia. En torno a la vocación en la investigación, uno de los sujetos participantes, en este trabajo, deja entrever que este es un punto axial, pues la investigación debe tener un componente alto de motivación:

J2: ...hay mucha población que es comprometida con el espacio, por lo que le gusta, porque le llama la atención y también digamos, los mecanismos que utilizan esos docentes para... para digamos, motivar a los alumnos.

Desde esto, la vocación no se puede desligar del quehacer investigativo, pues esta hace accesible y asequible todo el acervo de posibilidades que se abren para el estudiante, tanto en el campo académico, como en el laboral y en el personal. Vázquez y Manassero (2009) a este respecto exponen que:

La elección vocacional surge del conocimiento que tiene cada persona de sí mismo y de la carrera o profesión, así como de la representación que se construye sobre ambos, donde las expectativas personales (creencias acerca de la probabilidad de alcanzar una profesión), creadas por la información situacional, juegan también un papel esencial (p. 214)

En la investigación se hace imperiosa la necesidad que se emprendan sus caminos metodológicos desde esa subjetividad, más que desde la obligatoriedad demandada por las características propias del constructo universitario; toda vez que los frutos arrojados por trabajos motivados por la vocación pueden ser más enriquecedores para el investigador, que aquellos que emanan de la responsabilidad implicada en el nivel universitario; más aún en la docencia unida a la investigación, estas dos vocaciones, así lo exhibe Hernández (2003):

...los docentes que han alcanzado el dominio suficiente de su campo de trabajo para proponer perspectivas posibles de acción en un mundo tan cambiante deben ser personas activas en el ejercicio permanente de la apropiación de los conocimientos y lo suficientemente apasionadas por su trabajo para preguntarse, de manera sistemática, por los nuevos aportes de la comunidad académica y por los vínculos posibles con otras comunidades. Deben ser profesionales que han hecho de su trabajo una “habitación propia”. Esto no es posible sin la actitud de indagación permanente, sin la disciplina del estudio sistemático y sin la vocación por el saber que enseña la investigación. Quizás sea posible formar profesionales aceptables en un espacio en donde falte la investigación; pero la existencia de un trabajo serio de investigación es un índice claro de calidad de una institución. (p. 188)

La investigación impulsada por el placer es el ideal -utópico, si se quiere de las propuestas metodológicas. De esto es un punto ineludible hacer un rastreo de aquellos estudiantes que tienen inclinación por la investigación, con el propósito de que sean propulsadas su curiosidad y sus capacidades intelectuales; por otra parte, a los educandos que se les dificulte un poco más, o que tengan algún tipo de reticencia marcada o velada para abordar aspectos teóricos o epistemológicos obligados en cualquier labor investigativa, se les debe dar mayor motivación para que inicien, continúen y culminen su proceso de investigación.

La vocación, en docentes y estudiantes, debe marcarse como imperativo en todo el proceso de

investigación, si esta no se tiene debe estimularse; porque de lo contrario se va llegar a realizar el trabajo investigativo solo como un requisito engorros y fangoso. Pero este motivar y estimular la vocación por la investigación científica es un tema en el que se deben comprometer todos los actores de la educación de los sujetos; esto con la firme convicción de hacer del individuo un ser activo, crítico, participativos, propositivo en el marco de una sociedad democrática y diversa, que exige, con mayor ahínco, la deferencia por la diferencia; este respeto se puede conseguir gracias al fomento de la investigación científica.

Es así como la vocación, concebida como un entramado del gusto por la investigación y la inclinación natural por esta, debe ser un componente imprescindible en toda la comunidad educativa desde el inicio de la educación de todo sujeto.

### *Investigación para la vida*

Como se hace tácito, la investigación es un factor impostergable en sociedades que avanzan gracias a su componente humano y científico. En este orden ideas, la investigación se debe desligar de su lastre de requisito obligatorio e igualmente se tiene que propulsar la vocación investigativa en el estudiante, y la adhesión voluntaria a los estudios metodológicos y epistemológicos sin los atavíos que deslegitiman su verdadero principio rector: ampliar el conocimiento frente a los fenómenos que se generan en la realidad; dar soluciones a los problemas que se presentan y proporcionar respuestas a condiciones ininteligibles. Por consiguiente, en esta categoría se tendrá la perspectiva de la investigación para la vida.

Esto es un imperativo por cuanto, como bien lo propone Escobar (2006), la investigación amalgama diversos constructos necesarios en sociedades que buscan ser más humanas, donde la crítica y la participación se interrelacionan con discursos propositivos en medio de contextos democráticos, en el que impera la diversidad y la heterogeneidad; por lo que la investigación es una obligación practicada más allá de los muros de las universidades. Obligación que es mucho más subrayada en los profesionales de la educación:

...las universidades de formación docente, tienen un papel fundamental en el desarrollo del país y de la sociedad en general. Están llamadas cada vez más a ser un instrumento eficaz de progreso cultural tanto para las personas como para la sociedad. Deben aportar, a través de la investigación, conocimientos tales que permiten analizar desde toda perspectiva, la dignidad de la vida humana, la promoción de la justicia para todos, la calidad de la vida personal y familiar, la diversidad cultural, la protección de la naturaleza, la búsqueda de la paz y la estabilidad política. En este entendido, es necesario repensar el significado de la investigación que se realiza en las universidades como aporte para la solución de los problemas educativos, sociales, políticos y económicos. (Escobar, 2006, p. 127)

La investigación, vista como parte indisoluble de la vida, rompe las ataduras de la imposición, para comprenderse más como un estilo de vida que se debe practicar en la cotidianidad; en este sentido, el participante “J3” expresó, en referencia a la importancia de la investigación en su vida, que:

J3: Uy, yo diría que es una importancia muy grande, ya que me permite conocer nuevas cosas,

me permite llegar a nuevos conocimientos, y también me da la oportunidad de crear, de argumentar y de proponer nuevos planes para mi vida (...) Me permite solucionar problemas cotidianos, no tanto... ya no tanto en la parte científica, también me da la oportunidad de en el diario vivir, sobresalir a mis problemas, a mis circunstancias, a través de unos métodos que me aporten algo a mi vida.

Con lo que “J3” responde, se confirma que la investigación va más allá de la academia, y se inscribe en un espectro humano incommensurable. Allí radica la importancia de la investigación. De suerte, que la investigación para la vida está íntimamente ligada al ser humano en su continuo trasegar, y en su circunstancia contingente, pues la curiosidad, los descubrimientos y el asombro son parte fundante de todo individuo. Por tanto, la investigación se erige como base que sostiene al ser crítico preocupado por su propio devenir como actor gregario y societal. En este orden de ideas, Hernández, Fernández y Baptista (2010), en el prólogo de su libro, mencionan que:

...la investigación es un proceso compuesto, a su vez, por otros procesos sumamente interrelacionados. (...) [es] algo cotidiano y no como algo que sólo le corresponde a los profesores y científicos. (...) es relativamente sencilla, sumamente útil y se encuentra muy vinculada a lo cotidiano. También puede ser divertida y significativa. (XXV).

De esto, pensar en un conocimiento intramural y canónico, encerrado en páginas de libros rebosantes de arcanos inaccesibles para una porción enorme de la población, que no tiene los medios para un acercamiento asertivo frente a ellos, es pensar en un conocimiento axiomático, desconectado del entorno inmediato al que verdaderamente pertenece a todos.

La investigación compenetrada en la vida de cada uno de los actores de la sociedad es el resultado de la urgencia de la especie por entender los fenómenos de su entorno y entenderse a sí mismo como fenómeno intrínseco de ese entorno.

Por tanto, en la investigación se encuentra una condición indudable para lograr que las personas comprendan y aprehendan su realidad. En concomitancia, la investigación es un instrumento que coadyuva a la explicación y justificación de los porqués que circundan el mundo de las ideas, pero no se puede separar de quienes están implícitos en ella; es decir, seres humanos que buscan interpretaciones del mundo que los rodea, para transformarlo en bien colectivo e individual y, a su vez, mejorar su calidad de vida y desarrollarse a plenitud. La investigación, en consonancia, se inmersa en la vida de cada persona, en lo particular, y de la sociedad, en lo general, así lo juzga Vessuri (2008):

Es ampliamente reconocido que la humanidad se enfrenta a tres retos principales en estos primeros años del siglo XXI: eliminar la carencia, eliminar el miedo y dar libertad para que las generaciones futuras vivan en este planeta. La ciencia, la tecnología y la innovación desempeñan papeles claves en el origen de estos tres retos del milenio y en las posibilidades de poder gestionarlos con éxito (p. 127)

Dicho de otra forma, la investigación científica es la encargada de hacerle cara a las problemáticas sociales más acuciadas en el estadio histórico de las que emergen. La investigación, vista así, está

entramada más allá del aspecto educativo o académico, para englobar particularidades que enfrentan a diario las personas. De ahí, que la investigación para la vida sea uno de los objetivos que la universidad se deba marcar como proyección para que los estudiantes emprendan los caminos metodológicos con mayor entusiasmo, y conscientes de su rol en la sociedad y del papel que la investigación científica juega en ella.

## Conclusiones

- Los estudiantes saben que la investigación es para ampliar el conocimiento sobre un fenómeno de la realidad, y que para hacerla se debe seguir un constructo epistemológico y metodológico crítico, objetivo y cohesionado, pero tienen a la investigación como una “cosa” compleja que es exclusiva de mentes brillantes.
- La investigación, para los estudiantes del Programa de Licenciatura en Educación Física y Deportes de la Universidad del Quindío, tiene un sentido de requisito académico para obtener el título profesional. Lo que conlleva, ineluctablemente, a que la investigación solo se vea como un obstáculo más a derrumbar hacia el camino de profesionalización y subsecuente contexto laboral.
- Los trabajos de investigación solo tienen sentido para los estudiantes de pregrado en la medida que esta signifique un número en una libreta; o sea, una nota más para ascender en el semestre. De suerte, que la investigación se convierte en una materia, casi de relleno, que se debe pasar para continuar hacia su meta.
- 

## Referencias bibliográficas

- Arias, F. (2012). *El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica*. Caracas, Venezuela: Episteme.
- Sabino, C. A. (2006). Prólogo. En F. Arias, *Mitos y errores en la elaboración de tesis y proyectos de investigación*. Caracas, Venezuela: Episteme.
- Restrepo, B. (s.f.). Conceptos y aplicaciones de la investigación formativa, y criterios para evaluar la investigación científica en sentido estricto. Recuperado el 15/10/2015. En: [http://www.cna.gov.co/1741/articles-186502\\_doc\\_academico5.pdf](http://www.cna.gov.co/1741/articles-186502_doc_academico5.pdf)
- Restrepo, B. (2003). Investigación formativa e investigación productiva de conocimiento en la universidad. *Nómadas*, (18), 195-202. Recuperado el 15/10/2015. En: [http://www.redalyc.org/pdf/1051/Resumenes/Resumen\\_105117890019\\_1.pdf](http://www.redalyc.org/pdf/1051/Resumenes/Resumen_105117890019_1.pdf)
- Restrepo, B. (2003). Aportes de la investigación-acción educativa a la hipótesis del maestro investigador. *Pedagogía y saberes*, (18), 65-69. Recuperado el 15/10/2015. En: [http://www.pedagogica.edu.co/storage/ps/articulos/pedysab18\\_09arti.pdf](http://www.pedagogica.edu.co/storage/ps/articulos/pedysab18_09arti.pdf)
- Aldana, G. M. (2012). La formación investigativa: su pertinencia en pregrado. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (35), 367-379.
- Ruiz, A. (1999). Investigación y Universidad. En C. Merino, *La investigación en la universidad*. (pp. 113-122). Madrid, España: Dykinson.
- Escorcía, O. (2010). Manual para la investigación. Guía para la formulación, desarrollo y divulgación de proyectos, Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Vázquez, Á. y Manassero M. A. (2009). La vocación científica y tecnológica: predictores actitudinales significativos. *Eureka*, 6(2), 213-231.

- 
- Hernández, C. (2003). Investigación e investigación formativa. *Nómadas*, 18, 183-193. Recuperado el 06/12/2015. En: <http://www.redalyc.org/pdf/1051/105117890018.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. P. (2010). *Metodología de la investigación*. México D.F., México: McGraw-Hill.
- Vessuri, H. (2008). El rol de la investigación en la educación superior: implicaciones y desafíos para contribuir activamente al desarrollo humano y social. *Mundiprensa*, 119-131. Recuperado el 20/04/2016. En: <http://upcommons.upc.edu/bitstream/handle/2099/7959/07%20%28119-131%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Guerrero, M, E. (2007). Formación de habilidades para la investigación desde el pregrado. *Acta colombiana de psicología*, 10(2), 190-192.

---

**Estamento docente en el programa de licenciatura en educación física y deportes de la Universidad del Quindío. Una reflexión pedagógica desde el quehacer profesional.**

**Oscar Eduardo Sánchez Muñoz**

[oesanchez@uniquindio.edu.co](mailto:oesanchez@uniquindio.edu.co)

Docente Universidad del Quindío; grupo de investigación GIFAS

**Andrés Felipe Cadena Montoya**

[afcadena@uniquindio.edu.co](mailto:afcadena@uniquindio.edu.co)

Docente Universidad del Quindío; Grupo de investigación Tejiendo Redes

**Resumen:**

Con el presente trabajo se pretende dar cuenta de una experiencia reflexiva titulada: “Estamento docente en el programa de Licenciatura en Educación Física y Deportes de la Universidad del Quindío. Una reflexión pedagógica desde el quehacer profesional” cuyo objeto fue comprender el desarrollo normal de un programa de licenciatura donde es necesario hacer énfasis en la formación de los futuros docentes. Docentes que, dentro de cualquier proceso evolutivo, pedagógico – académico, son pilar principal de la estructura de enseñanza aprendizaje para la vida de quienes pertenecen a la comunidad académica y la sociedad en general.

**Palabras clave:** Educación física, reflexiones pedagógicas, Docentes.

**Introducción:**

Para que un programa como el de educación física y deportes de la universidad del Quindío, que se mueve en la educación superior, tenga una buena calidad académica, necesita de docentes que tengan una buena preparación en los diferentes campos donde sus estudiantes necesiten mayor profundización. Los docentes, vistos como los cimientos en los que se soporta todo el andamiaje del programa, deben ser aquellos que por su preparación indiquen el camino adecuado para recorrer. Para garantizar eso, las convocatorias en los diferentes espacios académicos, se han hecho pensando en el perfil que sea el adecuado y que pueda cumplir con las expectativas tanto de los estudiantes como de la administración y demás colegas, pues de un gran grupo interdisciplinario, salen buenos presupuestos. A través de la investigación se encontró que los docentes se mueven dentro de los procesos del programa de acuerdo a su situación, en este caso se puede encontrar dos tipos de situaciones o imágenes que hay de cómo debería ser un mejor docente

**Análisis y discusión:**

Docente ser humano. Hoy en día en el programa, los docentes están interesados en adelantar estudios de posgrados (maestrías), que pueda ayudar en su formación y en las de sus estudiantes, sin embargo, esto no asegura que haya calidad, pues los estudiantes piden un docente que además de su calidad académica, también haya calidad humana: “el maestro que se predispone a servir, solo sabe que cumplió su tarea de educador cuando al final de la clase, aprendió más y participo con los alumnos, de la alegría de compartir el conocimiento” (Martinelli,2003 p.13).

La cercanía que buscan los estudiantes con los docentes, es con el fin de crear lazos de amistad que además de compartir experiencia académica, compartan experiencia de

Vida, al fin y al cabo puede ser más lo que tomen de la persona, que de él docente y eso también es importante en la vida profesional. *“Si es importante la capacitación docente, porque si usted me está enseñando a mí y no tiene una buena formación, entonces con que herramientas me va a enseñar y no hablo solo de lo académico, también del ejemplo como persona”* (A.E.E).

La particularidad que debe tener el docente de ejercer su profesión con seres humanos, es lo que debe imperar a la hora de tratar inculcar y de orientar sus conocimientos; como es sabido, somos el reflejo de lo que ha sido nuestra formación en el campo personal y profesional, inclusive, no es posible en algunos momentos poder separar las dos cuando se está en el ejercicio de sus funciones, pues puede interferir los problemas por ejemplo que a nivel personal se puedan presentar y eso es algo que suele suceder; de la misma forma le puede suceder a los estudiantes, cuando por diferentes circunstancias tienen problemas en su rendimiento académico por razones varias, comúnmente por los económicos, y no es comprendido; de tal forma que es importante que como seres humanos primero y luego como docentes, se atiendan las necesidades e inquietudes que a ellos le nacen y de esa forma poder mejorar la comunicación. *“el hombre es un ser axiológico; cada día tiene la oportunidad de pulirse, formarse, mejorarse a todos los niveles; esto lo va consiguiendo a partir de la práctica de valores. De allí que sea oportuno que al hombre se le brinden las ayudas, las orientaciones, las pautas que le favorezcan a su vida”* (Sánchez, 2007, p. 61).

*“El hombre por su condición de ser trascendente, reflexivo y libre, busca precisar y vivir principios que orienten y den solidez y sentido a su vida personal, a su acción comunitaria y a la vida de la sociedad. Por tanto, según sean los valores que se promuevan y se vivan, así será la forma y el sentido de la vida”* (Sánchez, 2007, p. 59).

En las instituciones educativas, el profesor de Educación Física es siempre el profesor asequible, el que da la posibilidad a sus alumnos de acercarse más y poder interactuar de una forma más amena, esto debido a las posibilidades que da la clase de ser diferente a las demás. Ese estatus de buena persona es una de las categorías destacadas en la investigación sobre los imaginarios de la Educación Física por parte de los escolares en Armenia, dando a entender que es el profesor principal en un sentido personal. *“El profesor tiene un gran espíritu de amistad con los otros docentes, ya que trata de hacer amigos, el se sabe ganar a las personas, pues porque el trata de acercarse más a la comunidad”* (López y Zuluaga, 2007, p. 137).

Si es así en el campo escolar, porque no ser así en el ámbito universitario. Hoy en día los estudiantes ingresan a las universidades a edades tempranas, necesitando personas que puedan guiarlos no solo desde el ámbito profesional, también en el ámbito afectivo y los docentes cumplen una función primordial en ese sentido, pues la mayoría del tiempo permanecen en la institución y el acompañamiento que se le pueda hacer, por muy poco que sea es importante. El acompañar al estudiante le brinda la posibilidad para que reencuentre en el reconocimiento y vivencia de los valores una forma de vida y permitirle la participación en los diferentes espacios del desempeño profesional y humano en relación con la comunidad hace que encuentre nuevas formas de integración, todo ello aprendido desde sus docentes que se convierten en ejemplo de vida y de trabajo.

*“En el programa tenemos docentes que demuestran que todos somos iguales y permiten un acercamiento en todos los ámbitos, y creo que es la mejor manera de enseñar” (A.E.E).* En las observaciones realizadas este aspecto era muy visible de forma tal que aquellos docentes que permiten que sus estudiantes se relacionen y compartan también en un ambiente diferente al de la clase, cuando entraban a las cátedras, por cuestiones como el respeto o la solidaridad, permitían la realización de la clase, haciéndola mucho más amena y enriquecedora. Ese afecto mutuo impide que de alguna forma se interrumpa la realización de la clase o que se disperse la atención, ya sea por el simple hecho de respetar al profesor en lo que hace o porque le parece que no hay razón para crear inconvenientes. “promover el respeto por el otro y por la individualidad en todos los campos....aprender a acercarse a los otros de forma desinteresada y con disposición de apoyo y de servicio” (Sánchez, 2007, p. 61).

Todo ser humano tiene un impacto sobre el otro y puede ser positivo o negativo, sin embargo, la actitud que los docentes demuestran por sus educandos a la hora de impartir conocimiento, va a estar mucho más valorada si se le proporciona algo más como una verdadera amistad, o un reconocimiento como su igual, pues los títulos son importantes, pero es mucho más importante, la obtención de unos buenos valores humanos y saberlos aplicar. “Si no ha habido formación integral, ética y moral, se adoptan valores de manera empírica y no siempre correcta y muchas veces después de haber sufrido en carne propia fracasos y sanciones; o lo que se hace es vivir en función de anti valores” (Sánchez, 2007, p. 52).

El docente y su formación académica hace parte de esta investigación como producto de todas las circunstancias que se presentan alrededor de esta situación. Para los estudiantes la preparación de los docentes a niveles de posgrados es importante, pues de alguna forma les garantiza la calidad académica, sin embargo opinan que esa capacitación debe ser más constante, porque se quedan con las especializaciones o las maestrías, y el tiempo sigue corriendo. “¿La verdad no sé cuántos estudios tienen, pero están actualizados? porque si tienen títulos, pero si no se actualizan no están en nada. Y se refleja en las clases, la debilidad esta en el enfoque que le dan a los espacios académicos” (A.E.E).

Algunos estudiantes manifiestan que de acuerdo a sus experiencias con los docentes que van encontrando en el camino, van formando un concepto de ellos; los estudiantes de los semestres más adelantados han sufrido las consecuencias por ser los primeros en iniciar los diferentes semestres con sus nuevos espacios académicos, interpretando que han sido ellos los encargados de hacer las correcciones de aquellos errores que a nivel de planteamiento de los microcurriculos se presenta y de la inexperiencia de los docentes, además de la juventud del programa, y al ser los que inauguran los semestres nuevos, permiten el ensayo y error con ellos. Se sienten insatisfechos, como los que han tenido que abrirle la puerta a los que vienen atrás para que no pasen por lo mismo: “Fuimos los conejillos de indias, en uno o dos espacios académicos hemos contado con suerte, hemos tenido docentes idóneos que nos han dado herramientas, pero hay docentes, y hablo por los que pase, pero también he visto docentes, que de acuerdo a lo que ya hemos experimentado no están bien preparados, muchas falencias” (A.E.E). Desde esta perspectiva, los docentes y administrativos tienen un sentido crítico, respecto a su formación como docentes, asumen esto como una debilidad que deben subsanar de una manera rápida, sin embargo, en oportunidades se sale de las manos, porque la contratación debe hacerse según los recursos que se destinan de la administración central y por ende no es posible destinar recursos propios para estudiar y prepararse mejor.

“La calidad de la enseñanza depende en gran medida de la calidad de los profesores que lo suministran; por otro lado, la calidad de los profesores depende en gran medida de la calidad de la formación y preparación que han recibido; finalmente, la calidad de la formación de profesores depende en gran parte

de la calidad del trabajo realizado por los formadores de formadores” (Barbero, 2006, p. 51). Es decir que se debe hacer énfasis en seguir preparándose académicamente, pues de esa manera será posible que nuestros estudiantes puedan adquirir una mejor formación y acorde con las exigencias del entorno.

En armenia, se presenta la situación particular de no tener licenciados en educación física preparados en áreas específicas que puedan asumir los espacios académicos, por eso es que han llegado docentes de otras regiones a ocupar esas plazas, esta debilidad de ser pocos los docentes que sean del Quindío tiene una razón de ser que nace desde las situaciones económicas que sufren la mayoría de docentes que no logran encontrar un buen empleo o en otras por la falta de compromiso con su formación profesional, que es posible ser solucionada a nivel de región con la buena preparación de los estudiantes que próximamente egresaran, brindándoles los espacios para que ello ocurra, pero queda evidenciado que desde el programa se deben hacer esfuerzos para que los que hoy en día están, se preparen y podamos contar con docentes idóneos.

La realidad presupuestal de la universidad no permite que sea posible abrir nuevos concursos para docentes de planta y ocasionales, razón por la cual la mayoría de los docentes son catedráticos; desafortunadamente esta situación da pie a que sea imposible ser estrictos en los concursos solicitando un mínimo de pregrado como el único requisito y no el de posgrado, de ahí que los estudiantes entiendan que se debe tratar entonces de fortalecer la preparación académica de los docentes catedráticos con el fin de mejorar. *“Una dificultad es que todos los docentes que se contratan deben ser por horas cátedra y ningún docente con una preparación académica, se viene de otra ciudad por horas” (A.E.A).*

En definitiva, la posibilidad de que semestre tras semestre y a medida que se abren nuevos espacios académicos, se puedan encontrar profesores que se encarguen de llevar a cabo la temática de forma adecuada, se vuelve cada vez más difícil por las dificultades que se dan; no es posible traer docentes con una gran hoja de vida, porque ninguno accede a trabajar por pocas horas y no es un buen proyecto de vida hacerlo, entonces queda la posibilidad de que solo los que viven en la región puedan asumir este compromiso de manejar las horas cátedras, pues se facilita más en cuanto a gastos, pero también se debe mejorar a nivel de calidad académica.

Los docentes que realizan su ejercicio en las instituciones de educación superior se clasifican en varias categorías de acuerdo a su nivel de formación y las intencionalidades que dinamizan su quehacer. Es así como es posible encontrar de acuerdo a una clasificación, a los intelectuales, los investigadores, los expertos, los indiferenciados y los profesores jóvenes. (Cardona y García 2008, citando a Misas, p. 91). En el caso del programa se abarcara a los jóvenes, pues son los que más hay en el programa. Este tipo de docente que se tiene, según Cardona y García (2008), se dividen en dos subgrupos, el primero con formación avanzada, experiencia docente, y muy a menudo con experiencia investigativa, el segundo por jóvenes recién graduados, muchos de ellos solo con título de pregrado, sin experiencia profesional ni docente e investigativa, su labor se especifica en la docencia y se caracteriza por la transmisión de saberes sin contextualizar y sin acompañamiento de una reflexión pedagógica y didáctica de acuerdo a las demandas de la institución” (Cardona y García, p.92).

Esta es una situación que debe ser manejada con mucha prudencia, pues de todas formas es necesario que los propios coterráneos que son los que conocen las debilidades del entorno, puedan llevar las riendas del programa. El aporte que desde su potencial académico hacen los docentes, es un punto de partida para que los estudiantes se sientan que están realmente teniendo una buena formación; los estudiantes advierten que hay mucho docente que por su poco recorrido no han logrado el objetivo de cautivar y llenar sus expectativas, pero que también existen profesores que han hecho que su carrera valga la pena

y se esmeren mas por sacarla adelante; en este caso, estos docentes han tenido la posibilidad de encontrarse con procesos más cercanos al programa, donde la investigación y la parte pedagógica se refleja de la manera como debería ser, además, con estudios a nivel de posgrados adelantados y que les ha permitido abrir sus horizontes frente al manejo que se le tiene que dar a una licenciatura. “Orientar nuestra reflexión en el contexto de la pedagogía significa poder identificar en todo proceso educativo lo que es fundamental: el proceso de formación” (Bedoya, 1998, p. 60).

*“Pienso que la formación es mala, hay mucho profesional de base en el programa y a nivel universitario deben estar a nivel de posgrado, tenemos que hacer escuela, mejorar en investigación” (A.E.D).* Según la administración, el programa debe ir consolidando el grupo de docentes, porque el registro calificado se aproxima y como es de conocimiento, para poder adquirirlo es necesario contar con una base de docentes de planta que se encargaran de darle desarrollo académico productivo que se necesita, sin embargo la realidad es otra y por tal razón es vital que los docentes que hoy día están vinculados, hagan esfuerzos y se acerquen mas a los procesos que se dan en el programa para que así mismo se puedan dar por enterado de las circunstancias por las que se atraviesa y de qué forma se puede hacer partícipe; esto sin olvidar que al hacer este acompañamiento, tendrá la posibilidad de reconocer y estructurar aun mas aquello que el programa exige, porque es inevitable no considerar que donde más desconocimiento y menos aportes hay, es de parte del grupo docente catedrático, quienes cumplen exclusivamente con sus cátedras, pues no tienen ningún otro incentivo por parte de la universidad y debe ser por iniciativa propia que lo hagan.

Por otra parte, tampoco es de desconocimiento que las políticas públicas a nivel de educación, han disminuido la posibilidad de adelantar estudios de posgrados, por la dificultad económica, los docentes que no tienen una estabilidad a nivel laboral, piensan más en las necesidades que tienen a nivel personal y suplirlas con el poco dinero que le ingresa y por ello el capital para invertir en estudios se hace cada vez más escaso.

Los docentes del programa de Educación Física y Deportes de la Universidad del Quindío no son ajenos a esta dificultad en la forma en que la universidad los contrata con el fin de ahorrar gastos, pues está impidiendo que la necesidad tan grande de formarse por parte de los profesores, sea cada vez más difícil y escasa de suplir, no es lo mismo hablar de un docente de planta a un docente que es ocasional o catedrático, las posibilidades para cada una de estas categorías de docentes, son totalmente diferentes y ahí radica una de las dificultades para que el programa pueda cumplir con las metas que se ha propuesto, pues en su mayoría los docentes adscritos a este programa son catedráticos y ellos por parte de la universidad no cuentan con un respaldo que los apoye a continuar con sus estudios y puedan ser unos mejores formadores de formadores, situación que no debe ser de menor importancia, ya que eso es lo que estamos formando, los futuros licenciados en educación física. “Es un deber ético y profesional de nosotros los formadores de profesores realizar un juzgamiento critico colectivo sobre la calidad del trabajo que estamos cumpliendo, así como sobre la orientación y la estructura curricular de los programas de formación donde intervenimos” (Carreiro 2006, p. 41).

Si no es posible integrar la labor del docente catedrático en el rol productivo del programa en cuanto a investigación y un fortalecimiento en el ámbito pedagógico, pues no será posible considerar la posibilidad de generar mejores procesos. Se reconoce que es una situación complicada pues deben aportar desde su propio tiempo, que no es valorado por la universidad, pero en la medida que se le puedan dar posibilidades de contribuir lo harán,

porque como se evidencia, el programa de Educación Física y Deportes de la Universidad del Quindío es su casa y los ha visto crecer en su mayoría y de acuerdo a sus apreciaciones, le gustaría verlo cada vez mejor. Por eso apuntan al hecho de querer seguir preparándose: *“Creo que debemos prepararnos más, si queremos aspirar a mejores sueldos y por supuesto, a mejorar la calidad del programa” (A.E.D).*

Y no solo por parte de los catedráticos está dada esta iniciativa, a pesar de las dificultades los ocasionales, reconociendo que hace falta mayor preparación, hacen esfuerzos que contribuyan en la parte personal y que a partir de eso, puedan también darle al programa lo mejor de sí. La idea está en poder hacer que los docentes que hoy en día hacen parte del programa, se comprometan a prepararse y fortalecer sus campos, pues de esa perspectiva será posible alcanzar los objetivos que se propone la dirección y el grupo en general, convertir al programa de educación física de la universidad del Quindío, en el mejor escenario de toda la región para preparar licenciados.

Las reflexiones tomadas de cada uno de los actores que hacen parte del programa de educación física de la universidad del Quindío, son aportes que se deben tener en cuenta toda vez que abren un espacio de discusión sobre la manera como se llevan a cabo los procesos curriculares en la carrera. La dirección que debe tomar el proyecto de formación, tiene que ser consecuente con las actitudes que tantos docentes, estudiantes y administrativos toman, reconociendo que hay aspectos institucionales, culturales, económicos, educativos y pedagógicos que la rigen y que de acuerdo a ello, es que se tiene que proceder. Se debe seguir en la senda de cada día fortalecerse para alcanzar los objetivos reales que están estipulados en los diferentes proyectos que dan vida y organización al programa.

Cuando hablamos de los arraigos conceptuales y demás aspectos relacionados en el programa de educación física y deportes de la Universidad del Quindío, nos referimos a la forma en que la comunidad educativa percibe su carrera y la razón de ser de la Educación

Física principalmente desde su lugar de desarrollo que es la educación básica y media, sin dejar de lado su intervención en otros campos como las escuelas de formación deportiva y lugares de formación no formales e informales. Desde ese punto de vista en cuanto a nuestra profesión, se desentrañan un sinnúmero de visiones que son las que nos ubican en el contexto estudiado y que nos permitió ir entendiendo el por qué de las diferentes posturas que se encuentran en el programa a pesar de este tener clara la intención de formación de sus egresados y los medios que tienen y utilizan para lograrlo. De allí que se entienda principalmente las diferentes tensiones que prevalecen entre lo que está estipulado y aquello que quisieran los diferentes estamentos (docentes, estudiantes, administrativos) se siguiera como un real referente.

Según la ley general de educación (ley 115 1994), la educación física es una disciplina pedagógica que permite el desarrollo integral del ser humano a través del movimiento, es así como esta disciplina, además de colaborar en el desarrollo físico (capacidades físicas, patrones básicos de movimiento etc.), también se involucra en otros ámbitos como el social y el cultural, prestando entonces un servicio tan amplio que no puede ni debe ser desconocida en nuestro medio por parte de la comunidad en general y mucho menos por aquellos que se encuentran involucrados directamente (docentes del área y docentes encargados de formar a los futuros docentes) Llevando este proceso.

Hoy en día estamos inmersos en una cultura donde lo estético hace parte fundamental de lo que es el ser humano; la conciencia se ha involucrado en un aspecto tan necesario para los niños, jóvenes y adultos, que se ven reflejados en estereotipos y humanos perfectos, que parecieran que no tuvieran ninguna necesidad. Los medios de comunicación han hecho de esto algo sumamente importante, solo los que

tienen la posibilidad de tener un cuerpo hermoso, bien estructurado, tienen la posibilidad de vivir en esta sociedad de la mejor manera, con mejores condiciones de ser aceptados e incluidos y hacer de su vida diaria mucho más fácil. Por supuesto es el pensar de algunas personas.

Todo esto se está viendo reflejado en los problemas físicos que se están obteniendo, por ejemplo las niñas que sufren de bulimia o anorexia, enfermedades que azotan cada vez más la condición de seres integrales que deberíamos ser, con la firme convicción que todo está direccionado a las formas de su cuerpo. El que todo dependa exclusivamente de cómo me veo está creando una necesidad en el ambiente de contrarrestar mediante una buena educación todo este dilema.

El estudiante común, que se encuentra en una institución educativa, también lleva a su práctica cotidiana y a su entender, que el mejoramiento del estado físico, el fortalecer sus músculos y tenerlo listo para desarrollar cualquier actividad que le exija una competencia, es el fin fundamental que tiene la educación física. "la E.F es para el estudiante un elemento que se relaciona con el movimiento humano, pero es un movimiento mecanicista, es un cuerpo en movimiento propicio para acondicionarlo físicamente" (Murcia y Jaramillo, 2005 pág. 249). Entonces hablamos de un cuerpo que se mueve, pero que ese movimiento está encaminado para acondicionarse físicamente y esta sería su función principal, lo netamente físico para mejorar su eficiencia y eficacia, eso sí teniendo en cuenta principalmente que con base a una disciplina deportiva se puede conseguir más fácilmente.

Lo netamente corporal y deportivo entra en la concepción de estos estudiantes. Sin embargo hoy en día se hace mucho debate sobre cómo debe ser manejada la Educación Física y como este desde su perspectiva debe incluir la concepción que el cuerpo no es solo un objeto para moldearse y estructurarse con el fin de mejorar su rendimiento, también para encontrar la forma de mejorar su calidad de vida, de posibilitar a las personas un desarrollo motor adecuado a sus necesidades, para su desarrollo social y cognitivo, para que de esa forma sean seres integrales, palabra utilizada con mucho fervor, pero poco ejecutada.

En la universidad del Quindío existe el programa de educación física y deportes; en él se están formando los futuros licenciados, que serán los encargados de llevar a cabo las diferentes alternativas curriculares que existen para ofrecer su asignatura; ellos han sido estudiantes de básica y media, deportistas consagrados en muchos de los casos de sus colegios y el mismo departamento del Quindío y de alguna forma tenían o tienen aun la misma concepción de aquellos estudiantes que participaron en la investigación que se realizó en Armenia sobre los imaginarios de la educación física. En el presente y a medida que sus semestres avanzan, es posible que sus concepciones hayan cambiado o se mantengan sobre cómo debería ser la educación física en los colegios e inclusive, sobre como lo deportivizado hace parte de su quehacer diario y por ello lo involucra o lo hace parte de su trabajo profesional. Según López y cols (2007) las concepciones que tiene los escolares en la ciudad de Armenia frente a la clase de educación física, mantiene viva la visión de una clase funcional, es decir, teniendo en cuenta el cuerpo exclusivamente y por razones como esas es que aun se mantienen viva esa condición. Esa funcionalidad deportiva pareciera ser el principal objetivo de la clase de educación física para los adolescentes y en nuestro programa por alguna parte de la comunidad educativa; el conocer cómo es que apropian los estudiantes del programa de educación física de la universidad del Quindío esta misma concepción, la importancia de ellos en el medio en el que se desempeñan y se destacan utilizando estos medios, fue una de las principales razones que se indago y que dio una mayor perspectiva respecto a lo que sienten ellos sobre la Educación Física.

Es claro que la concepción de Educación Física y Deporte que se desarrolló a través de la Ley 80 de 1925, fruto de la misión alemana, la cual tenía una connotación eminentemente instrumental, de formación de un cuerpo disciplinado y saludable se mantiene en las personas y más específicamente en cierto grupo de la comunidad educativa, pues no es de desconocer que por otra parte existen pensamientos de una educación física mas desde lo humanístico y pedagógico y a través de estas concepciones es que se hace posible un cambio generacional, no solo a nivel de la edad, sino también desde la mentalidad, pues es necesario cambiarla y romper con ese paradigma que lleva mucho tiempo en la historia.

### **Conclusiones y Recomendaciones.**

- Para que el desarrollo curricular de un programa académico que forma formadores funcione de buena manera, debe tener claro que todas aquellas situaciones que se presentan en su contexto son importantes, porque de ello depende su buen funcionamiento. Los sentidos que se presentaron en el programa de Educación Física de la Universidad del Quindío, hace referencia a las distintas posturas que pueden ser tomadas y que permiten que no haya una unificación de conceptos.
- El hecho que se cuente con docentes y estudiantes comprometidos con su formación pedagógica y otros por su parte, haciéndolo más en el aspecto deportivo, deben ser dos expectativas que deben ser pensadas con mayor detenimiento, y debe impulsar a seguir en la búsqueda de alternativas que solucionen estas diferencias que no solo se presentan en el estamento estudiantil, también en los docentes quienes en momentos pierden la ruta ya sea por desconocimiento o por omisión, reflejando de esa forma que aun existen falencias conceptuales muchas veces a causa de sus propios intereses, siendo estos los que principalmente se advierten como las razones fundamentales para que el programa se vea de una forma distorsionada.
- Aun más claro es la necesidad de contribuir en el desarrollo profesional de los docentes que pertenecen al programa de Educación Física y Deportes de la Universidad del Quindío; ellos son el piso donde se sostienen los procesos que al interior del programa se llevan y por ende deben contar con la capacidad suficiente para sacarlos adelante. Todos deben contar además, con la voluntad de participar activamente en cada una de las dinámicas que permiten que los estudiantes puedan conseguir una formación adecuada, todo esto a través del conocimiento que se tenga de las necesidades que tiene el programa, precisamente con el fin de que esa formación se convierta en realidad.

### **Referentes Bibliográficos.**

Barbero, J. (2006) Ficción autobiográfica en torno a la cultura corporal y la vida cotidiana. Universidad de Valladolid España, Revista Educación Física y Deporte Universidad Antioquia. Volumen 25 numero 2. Pág. 47-66

Bedoya, J. (1998). Pedagogía ¿enseñar a pensar? Reflexión filosófica sobre el proceso de Enseñar. Bogotá. Ecoe ediciones.

Carreiro, F. (2006) La enseñanza de la Educación Física ante la implantación del espacio Europeo de Educación superior. Facultad de motricidad humana, Universidad Técnica de Lisboa. Revista Educación Física y Deportes. Universidad Antioquia. Volumen 25 numero 2. Pág. 29-46

Contreras, J. (2006). Enseñanza, curriculum y profesorado. Akal universitaria

Ibarra, A, & PEON, R. (2004) Necesidad de nuevas competencias en el docente de Educación superior. Universidad de sonora. Recuperado de [http://www.ufap.dgdp.uaa.mx/descargas/nuevas\\_competencias.pdf](http://www.ufap.dgdp.uaa.mx/descargas/nuevas_competencias.pdf).

---

## **Reflexiones sobre la práctica pedagógica en la educación para el trabajo y el desarrollo humano**

**Rosy Del Pilar Barrera Acevedo**

Grupo de Investigación en Estudios Sociales y Pedagogía para la Paz – GIESPPAZ  
Universidad Francisco De Paula Santander

**María Alejandra Gómez Suárez**

Grupo de Investigación en Estudios Sociales y Pedagogía para la Paz – GIESPPAZ  
Universidad Francisco De Paula Santander

**Audin Aloiso Gamboa Suárez**

Grupo de Investigación en Estudios Sociales y Pedagogía para la Paz - GIESPPAZ  
Universidad Francisco De Paula Santander

### **Resumen**

El presente artículo es el resultado de un proceso de reflexión sobre las prácticas pedagógicas de docentes que laboran en el campo de la educación para el trabajo y desarrollo humano, a partir de un acercamiento a la estructura del sistema educativo y los parámetros que establece para el desarrollo de las competencias laborales. Así mismo, se aborda el modelo pedagógico de la institución y su incidencia en las prácticas pedagógicas que son producto de esta reflexión.

**Palabras clave:** Competencias laborales, desarrollo humano, educación para el trabajo, modelos pedagógicos y práctica pedagógica.

### **Introducción**

Abordar la educación para el trabajo y el desarrollo humano desde la experiencia pedagógica particular de los maestros que desarrollan sus prácticas en este escenario, implica necesariamente reconocer que esta educación se ha constituido en la historia del hombre como un elemento esencial para la subsistencia y el desarrollo económico y social de las urbes.

En el contexto colombiano, aparece la formación técnica para ser ofertada en la enseñanza de trabajos artesanales a familias de bajos recursos económicos, y su desarrollo en el siglo XX conllevó a la aparición del Servicio Nacional de Aprendizaje – SENA a mediados del siglo cuya función se orientó a formar profesional a la población trabajadora, adulta y joven en las áreas: industrial, comercial, agrícola, minera y la ganadera.

Posteriormente el SENA se reestructuraría mediante la ley 119 de 1994. A la par de este proceso la Ley General de Educación contemplaría el ejercicio de la educación no formal que daría más adelante paso a la educación para el trabajo y hoy muy probablemente al sistema nacional de educación terciaria.

Sin embargo, para la época de los años 90's sucedió un fenómeno que incidiría en los procesos de calidad de la educación, “surgieron muchas instituciones, reconocidas como instituciones de garaje, más preocupadas por el factor económico que por el conocimiento mismo. Con ello sin duda se logró un aumento sorprendente en términos de cobertura, pero también un daño crucial en calidad” (Manning,

Montes y Gamboa, 2015, p.14).

### *Sistema Educativo Colombiano*

En Colombia la Educación Superior se encuentra estructurada a partir del Sistema Educativo que regula la Ley 30 de 1992, estableciendo en su artículo 1 que “La Educación Superior es un proceso permanente que posibilita el desarrollo de las potencialidades del ser humano de una manera integral” (párr.1).

Así mismo, esta ley define que las instituciones de educación superior son aquellas que se establecen como técnicas profesionales, instituciones universitarias o escuelas tecnológicas y universidades, teniendo como elemento central la profundización en una formación integral en términos profesionales investigativos y de compromiso social.

Por otra parte, se encuentra la Ley general de educación – ley 115 de 1994 la cual en su artículo 36 define la educación no formal como aquella que tiene “el objeto de complementar, actualizar, suplir conocimientos y formar, en aspectos académicos o laborales sin sujeción al sistema de niveles y grados establecidos en el Artículo 11 de esta ley” (p.11). En ese sentido, esta educación adquiere un carácter de formación para el desempeño en unas competencias y áreas específicas.

Posteriormente, la Ley 1064 de 2006 decretó el cambio de denominación de la educación no formal por Educación para el Trabajo y Desarrollo Humano reconociendo que es un “factor esencial del proceso educativo de la persona y componente dinamizador en la formación de técnicos laborales y expertos en las artes y oficios” (p.1). Así mismo, establece la posibilidad de recibir apoyo y estímulo por parte del Estado.

En consecuencia, el Decreto 2020 de 2006 definiría en su artículo 1 la formación para el trabajo como

“el proceso educativo formativo, organizado y sistemático, mediante el cual las personas adquieren y desarrollan a lo largo de su vida competencias laborales, específicas o transversales, relacionadas con uno o varios campos ocupacionales referidos en la Clasificación Nacional de Ocupaciones, que le permiten ejercer una actividad productiva como empleado o emprendedor de forma individual o colectiva” (p.1).

A su vez, este decreto define el Sistema de Calidad de la Formación para el Trabajo – SCAFT y su conformación en aras de promover y asegurar la calidad de estos procesos formativos.

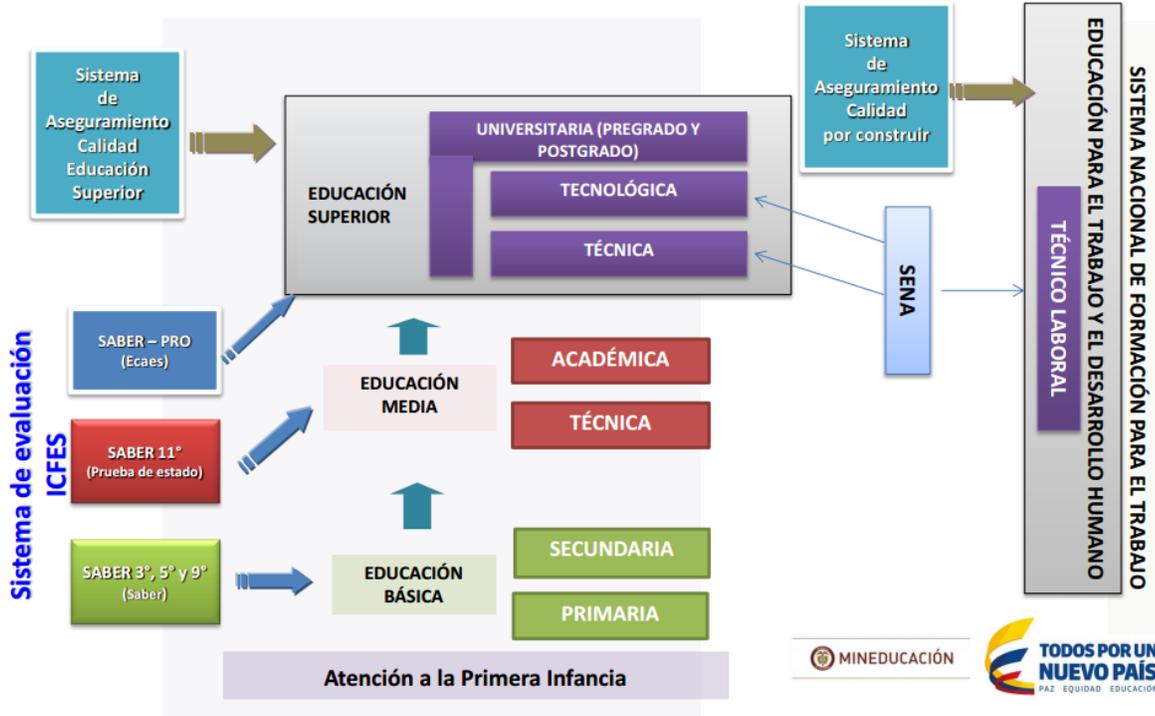
Producto de esos cambios, se expidió el Decreto 2888 de 2007, en el cual se reglamentan las instituciones que ofrecen el servicio educativo para el trabajo y el desarrollo humano, al tiempo que establece los requisitos básicos para el funcionamiento del programa. Este decreto señala que esta educación responde a dos objetivos fundamentales: la promoción de una formación práctica para el desempeño en competencias laborales específicas y la contribución a la formación integral en lo académico o laboral.

Sin embargo, en ese marco normativo, el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA), no se encuentra enmarcado, pues este es regido por la Ley 119 de 1994 que lo adscribe al Ministerio del Trabajo y Seguridad Social, con la función de ofrecer una “formación profesional integral, para la incorporación y el desarrollo de las personas en actividades productivas que contribuyan al desarrollo social, económico

y tecnológico del país” (párr.2).

El panorama anterior se refleja en la siguiente ilustración:

**Ilustración 1. Sistema Educativo en Colombia.**



Fuente: Viceministerio de Educación Superior.

Reconociendo la estructura que presenta el Ministerio de Educación, el actual gobierno colombiano contempla en su Plan Nacional de Desarrollo 2014 – 2018 la creación del Sistema de Educación Terciaria. Al respecto define la educación terciaria

como la oferta educativa que se dispone luego de culminado el ciclo de educación básica y media, la cual nace a partir de la articulación de la oferta de carácter técnico profesional, tecnológico y la oferta técnica laboral de la llamada Formación para el Trabajo y Desarrollo Humano (FTDH), conformando el pilar de la formación profesional, y el establecimiento de canales de comunicación entre este tipo de formación y la educación universitaria. De esta forma, hacen parte de la educación terciaria dos pilares de la educación: el pilar de la educación universitaria y el pilar de la formación profesional (p.95).

Lo anterior trazaría unas directrices de direccionamiento de los procesos educativos al interior de los diferentes niveles de la educación que necesariamente repercutirían en la forma en que el maestro concibe su práctica pedagógica frente a las necesidades del modelo pedagógico, los campos del saber, el discurso institucional y las características sociales del contexto en el que se desenvuelve como maestro.

## *Desarrollo de las Competencias laborales*

Para mejorar la calidad de la educación se ha incluido la formación de competencias en los estudiantes, propiciando una educación integra que module la teoría y la práctica garantizando aprendizajes ajustables para la vida. Por ende, hacer uso de una competencia es saber cuándo, dónde y cómo aplicarla en situaciones vivenciadas por el ser humano desempeñándose en todas sus áreas personal, intelectual, social, ciudadana y laboral.

Según el Ministerio de Educación Nacional, el sistema educativo tiene el deber de desarrollar tres tipos de competencias en los estudiantes:

*Las competencias básicas* le permiten al estudiante comunicarse, pensar en forma lógica, utilizar las ciencias para conocer e interpretar el mundo. Se desarrollan en los niveles de educación básica primaria, básica secundaria, media académica y media técnica. *Las competencias ciudadanas* habilitan a los jóvenes para la convivencia, la participación democrática y la solidaridad. Se desarrollan en la educación básica primaria, básica secundaria, media académica y media técnica. *Las competencias laborales* comprenden todos aquellos conocimientos, habilidades y actitudes, que son necesarios para que los jóvenes se desempeñen con eficiencia como seres productivos (s.f. p.5).

De este modo, las competencias laborales se dividen en generales y específicas. Las generales se pueden formar desde la educación básica hasta la media. Las específicas se desarrollan en la educación media técnica, en la formación para el trabajo y en la educación superior.

En el caso de las Competencias Laborales Generales (CLG) “son las requeridas para desempeñarse en cualquier entorno social y productivo, sin importar el sector económico, el nivel del cargo o el tipo de actividad, pues tienen el carácter de ser transferibles y genéricas” (s.f. párr.1).

Por el contrario, las competencias específicas son aquellas que se orientan “a habilitar a un individuo para desarrollar funciones productivas propias de una ocupación o funciones comunes a un conjunto de ocupaciones. En el sector educativo, estas competencias han sido ofrecidas tradicionalmente por las instituciones de educación media técnica” (s.f. párr.1). En consecuencia, las competencias tanto generales como específicas propician el desarrollo de habilidades para el desempeño productivo en el campo laboral, centradas en el saber hacer.

## *Modelos Pedagógicos en los Proyectos Educativos Institucionales*

Para abordar los modelos pedagógicos, es necesario iniciar definiendo el Proyecto Educativo Institucional (PEI), que en el marco de la Ley 15 de 1994, la normatividad general que rige a los establecimientos educativos señala el deber de

Elaborar y poner en práctica un Proyecto Educativo Institucional en el que se especifiquen entre otros aspectos, los principios y fines del establecimiento, los recursos docentes y didácticos disponibles y necesarios, la estrategia pedagógica, el reglamento para docentes y estudiantes y el

sistema de gestión (p.16).

Por ende, esta reglamentación obliga la construcción de un PEI que sea concertado con la comunidad educativa y que contenga entre otros elementos el modelo pedagógico de la institución. Para acercarse al modelo pedagógico de la institución en la que desarrollan las prácticas pedagógicas los maestros que orientan esta reflexión, es necesario realizar una breve descripción de la clasificación de la teoría que agrupa los modelos así:

- Modelos heteroestructurantes: orienta la educación al proceso de enseñanza basada en la repetición teniendo como propósitos el aprendizaje de los contenidos. Dentro de estos modelos se destaca el conductista (De Zubiría, 2007).
- Modelos autoestructurantes: la educación se orienta a una construcción interna del propio estudiante pues se da preferencia a procesos dinámicos en los cuales el docente acompaña, actúa como guía (De Zubiría, 2007).
- Modelos dialogantes: orienta la educación hacia el desarrollo más que el aprendizaje, reconociendo la importancia de abordar dimensiones cognitivas, socioafectivas y prácticas. Implican una interacción constante entre los sujetos del proceso de enseñanza-aprendizaje (De Zubiría, 2007).

En el caso particular de la escuela de formación para el trabajo y desarrollo humano en la cual se desarrollan las prácticas pedagógicas de los docentes que se constituyen como objeto de reflexión del presente artículo, es importante precisar que el PEI contempla el modelo pedagógico “constructiva” el cual hace parte de los modelos autoestructurantes, asumiendo que su eje

“es el aprender haciendo. El maestro es un facilitador que contribuye al desarrollo de capacidades de los aprendices para pensar, idear, crear y reflexionar. El objetivo de la escuela es desarrollar las habilidades del pensamiento de los aprendices de modo que ellos puedan progresar, evolucionar secuencialmente en las estructuras cognitivas para acceder a conocimientos cada vez más elaborados” (PEI, 2009).

El modelo que fundamenta los diseños curriculares de los programas en áreas de salud incita a que los docentes motiven a los estudiantes a aprender nuevos conocimientos básicos y a fomentar habilidades que deben desarrollar en sus futuros contextos laborales.

De esta forma, el ejercicio práctico y cognitivo que realiza el estudiante se ubica como centro fundamental de su proceso de aprendizaje, desarrollando sujetos dinámicos, críticos, y con capacidad de toma de decisiones; situación que implica la intervención activa de los sujetos involucrados permitiéndoles construir, reflexionar, preguntar y argumentar sobre sus conocimientos.

*Acercamiento a la práctica pedagógica en las escuelas de formación para el trabajo y desarrollo humano*

Para reflexionar sobre la práctica pedagógica de los docentes en el marco de esta educación, se asume la definición propuesta por Zuluaga (1979) que designan la noción de la práctica pedagógica como:

- a) Los modelos pedagógicos, tanto teóricos como prácticos utilizados en los diferentes niveles de

la enseñanza. b) La pluralidad de conceptos pertenecientes a campos heterogéneos de conocimiento, retomados y aplicados por la pedagogía. c) Las formas de funcionamiento de los discursos en las instituciones educativas, donde se realizarán las prácticas pedagógicas. d) Las características sociales adquiridas por la práctica pedagógica, en las instituciones educativas de una sociedad dada, que asigna unas funciones a los sujetos de esa práctica (p. 158 citado en Martínez, 2012, p. 62).

En el abordaje a la reflexión sobre la práctica pedagógica de los docentes de esta institución, se indagó con algunos de ellos sobre ¿Cómo concibe y reflexiona sobre su práctica pedagógica teniendo en cuenta las diferentes relaciones que puede establecer el maestro con el estudiante, el saber, la institución y la sociedad en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje?

Dentro de sus reflexiones se encuentra que se identifica el carácter esencial de formar en competencias laborales, y que por lo tanto esto exige promover autonomía y desarrollar habilidades en unos estudiantes que se instruyen para ser competentes en un mundo laboral desde unos saberes específicos. En consecuencia, el docente se preocupa por ser facilitador de la construcción de un conocimiento que promueve el desarrollo de destrezas para que los estudiantes puedan desempeñarse en un contexto laboral.

Por ende la finalidad de esta educación es lo que Manning et al. (2015) definen como la promoción del “perfeccionamiento de la persona humana, el conocimiento y la reafirmación de los valores nacionales, la capacitación para el desempeño artesanal, artístico, recreacional, ocupacional y técnico, la protección y el aprovechamiento de los recursos naturales y la participación ciudadana y comunitaria (p.10). Lo anterior implica que el docente transfiera la experiencia profesional, para que los estudiantes adquieran la capacidad de desempeñarse en los diferentes escenarios que les exige la sociedad de aportar sus conocimientos y destrezas en el desarrollo de su trabajo.

En ese sentido, la práctica se orienta a enfocarlos en un contexto, enfatizando en la importancia de los saberes a enseñar según el área de formación y desempeño del estudiante, en busca de una sensibilización que parte de los pre-saberes o la experiencia que tenga con respecto a la temática, y a partir de ello realizar un acercamiento a los conocimientos teóricos que permitan propiciar el desarrollo del saber hacer y saber ser.

Por consiguiente, se posibilita el intercambio de conocimientos entre los sujetos de la práctica, y ello requiere partir de la base del reconocimiento del otro (docente-estudiante), en una relación mediada por el *respeto*, que en términos de Urbina y Barrera (2017) es “el espacio de concertación social donde los individuos establecen las fronteras invisibles que hacen posible la comunicación y la interacción mutua” (p.105). Es decir, se crea un escenario que propicia que el conocimiento pueda fluir en doble vía y con ello el docente adquiera más elementos de reflexión de su práctica pedagógica.

Así mismo, se identifica que el modelo constructivista entendido como el “aprender haciendo”, es implementado a través de técnicas de simulación y desarrollo autónomo, que implican trabajar con ejemplos cotidianos a los que los aprendices deberán enfrentarse en la realidad. De ello, deviene la reflexión del docente sobre su praxis pedagógica, pues a partir de los resultados de estudiantes se evalúa el logro de los objetivos propuestos.

Otro elemento que se destaca, es la identificación de las falencias y fortalezas de la institución para así evolucionar en el ámbito educativo favoreciendo el curso del aprendizaje y fortaleciendo los saberes que se enseñan a los estudiantes, lo cual requiere un manejo integral del modelo pedagógico que aporte al buen funcionamiento de la estructura institucional y se adecue a los logros individuales que cada vez van a acrecentar la capacidad educacional en el proceso formativo.

Lo anterior es reafirmado por Barragán (2012) al indicar que

si el profesor no conoce qué es lo que hace y como lo hace, difícilmente puede dar razón de sus prácticas y ver las posibilidades de transformación de eso que realiza [...] Toda acción está motivada por horizontes teóricos. Los profesores deben comprender y orientar sus actuaciones desde los fundamentos discursivos que con rigor y sistematicidad han introducido en su propia vida: la teoría solo es tal si se aplica; la escisión entre teoría y práctica, es una cuestión formal (p.28).

Se concluye entonces, que las practicas pedagógicas, son un acto constante de reflexión acerca del ejercicio de ese rol que asume el docente, propiciando espacios y ambientes de aprendizaje para lograr desarrollar habilidades y destrezas de competencia en cada uno de los estudiantes, intentando no ser un docente que la institución adiestra y forma para cumplir unas necesidades laborales siguiendo unos indicadores de calidad.

Así como plantea Barragán,

se puede decir que es en la práctica pedagógica donde se juega el maestro su razón de ser; eso es lo que debe dominar, pues le pertenece de suyo. Sin embargo, no siempre sobre ella se reflexiona; dejándose así de lado la posibilidad de pensar sistemáticamente, rigurosamente y críticamente sobre aquello que el maestro hace (2012, p.22).

De igual forma, las prácticas pedagógicas se han orientado a formar en los saberes específicos a los aprendices, partiendo de tener claridad sobre el saber a desarrollar desde la experiencia acumulada por años de práctica; las técnicas y herramientas para propiciar el aprendizaje activo; motivándolos a intervenir, a dialogar, a preguntar y a cuestionar los conocimientos que ellos poseen, animándolos positivamente y despertando en ellos deseos de aprender.

Barragan también plantea que, “el maestro en su práctica debe saber innovar efectivamente para así garantizar procesos de enseñanza y aprendizaje relevantes revisando constantemente aquello que hace” (2012, p.28). Así pues, transformar es un reto para las prácticas de cualquier docente.

Son múltiples los retos que se avecinan en este panorama en el que el docente debe reflexionar acerca de sus prácticas, para transformarlas, identificado sobre la importancia de iniciar esa transformación desde el conocimiento del modelo para poder debatirlo, criticarlo, y no solo conocerlo sino interiorizarlo y asumirlo, pues en tanto el modelo no se interiorice difícilmente se van a realizar las transformaciones a las prácticas.

## Referencias bibliográficas

- Barragán, D. (2012). La práctica pedagógica: pensar más allá de las técnicas. En Barragán, D. F., Gamboa, A. A., y Urbina, J. E. (2012). *Práctica Pedagógica: Perspectivas teóricas*. (pp. 19-37). Colección: Educación y Pedagogía.
- Colombia. Congreso de la República. (1992). *Ley 30 de 1992: Por la cual se organiza el servicio público de la educación superior*. Bogotá: Diario Oficial 40700 de Diciembre 29 de 1992. Recuperado de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=253>
- Colombia. Congreso de la República. (1994). *Ley 115 de 1994: Por la cual se expide la ley general de educación*. Bogotá. Recuperado de [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf)
- Colombia. Congreso de la República. (2006). *Ley 1064 de 2006: Por la cual se dictan normas para el apoyo y el fortalecimiento de la educación para el trabajo y el desarrollo humano establecida como educación no formal en la Ley General de Educación*. Bogotá: Diario Oficial 46341 de 2006. Recuperado de [http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-104704\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-104704_archivo_pdf.pdf)
- Colombia. Congreso de la República. (2006). *Decreto 2020 de 2006: Por medio de la cual se organiza el Sistema de Calidad de Formación para el Trabajo*. Bogotá. Recuperado de [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-105280\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-105280_archivo_pdf.pdf)
- Colombia. Congreso de la República. (2007). *Decreto 2888 de 2007: Por el cual se reglamenta la creación, organización y funcionamiento de las instituciones que ofrezcan el servicio educativo para el trabajo y el desarrollo humano, antes denominado educación formal, se establecen requisitos básicos para el funcionamiento de los programas y se dictan otras disposiciones*. Bogotá. Recuperado de [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-130244\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-130244_archivo_pdf.pdf)
- Colombia. Congreso de la República. (1994). *Ley 119 de 1994: Por la cual se reestructura el Servicio Nacional de Aprendizaje, SENA, se deroga el decreto 2149 de 1992 y se dictan otras disposiciones*. Bogotá: Diario Oficial 41216 de febrero 9 de 1994. Recuperado de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=14930>
- Colombia. Departamento Nacional de Planeación. (2014). *Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018. Tomo 1*. Bogotá. Departamento Nacional de Planeación. Recuperado de <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/PND/PND%202014-2018%20Tomo%201%20internet.pdf>
- De Zubiría, J. (2007). Los modelos pedagógicos. En Instituto Alberto Merani, Popayán. Recuperado de [http://www.filipense.edu.co/22-Los\\_modelos\\_pedagogicos.pdf](http://www.filipense.edu.co/22-Los_modelos_pedagogicos.pdf)
- Escuela para el trabajo y desarrollo humano TECNIDENT. (2009). *Proyecto Educativo Institucional*. Manning, L., Montes A., y Gamboa, A. (2015). *Educación para el trabajo y el desarrollo humano. Un*

---

*análisis desde la visión de los actores.* Bogotá: Ecoes Ediciones, 2015.

Martínez Boom, A. (2012). *Práctica pedagógica: historia y presente de un concepto.* En Barragán, D. F., Gamboa, A. A., y Urbina, J. E. (2012). *Práctica Pedagógica: Perspectivas teóricas.* (pp. 55-68). Colección: Educación y Pedagogía.

Ministerio de Educación Nacional (s.f.). *Aportes para la articulación de currículos pertinentes. Articulación de la educación con el mundo productivo. Serie de Guías N° 21.* Recuperado de [http://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-106706\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-106706_archivo_pdf.pdf)

Ministerio de Educación Nacional (s.f.). *Competencias laborales generales.* Recuperado de <http://www.mineduccion.gov.co/1621/article-79387.html>

Ministerio de Educación Nacional (s.f.). *Competencias laborales específicas.* Recuperado de <http://www.mineduccion.gov.co/1621/article-79394.html>

Sistema de Educación Terciaria. (s.f.). *Viceministerio de Educación Superior.* Recuperado de [http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-323714\\_presentacion\\_1.pdf](http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-323714_presentacion_1.pdf)

Urbina, J., y Barrera, R. (2017). Representaciones de estudiantes universitarios sobre el reconocimiento y su contribución a la construcción de cultura de paz. *Revista Katharsis*, N 23, enero-julio 2017, pp.88-108. Recuperado de <http://revistas.iue.edu.co/index.php/katharsis>

## **Incidencia del aprendizaje basado en problemas en la competencia matemática resolución de problemas**

Angélica Paola Chávez Bautista  
Edith Solanye López Daza  
Janz Elías Jaramillo Benítez  
Yuri Katherín Osorio Flórez

### **Resumen**

La competencia resolución de problemas se ha convertido en un referente fundamental para la educación de los niños y jóvenes; es por eso que, con el objetivo de analizar la influencia de la metodología Aprendizaje Basado en Problemas en el desarrollo de dicha competencia se realizó la investigación que se expone en el presente artículo; el cual abarca los avances de la misma. Con un enfoque metodológico de carácter cuantitativo y diseño pre-experimental, este estudio se llevó a cabo en cuatro instituciones educativas de la ciudad de Cúcuta y mediante tres fases: la primera, consistió en la aplicación de un cuestionario sobre resolución de problemas en estudiantes de grado noveno; la segunda, se refirió a la implementación de la metodología ABP en estos grupos; y la tercera, radicó en la aplicación del mismo cuestionario.

Los resultados evidencian que la metodología ABP no incidió completamente en una fase de la resolución de problemas, pero si lo hizo en varios aspectos de cada una. Se encontró que, principalmente, identificar las partes importantes del problema, representarlo gráficamente y ordenar los pasos de un plan, fueron habilidades en las cuales los estudiantes tuvieron un progreso significativo.

Palabras clave: Resolución de problemas, competencias matemáticas, metodología ABP

### **Introducción**

Actualmente, por medio del Ministerio de Educación Nacional (MEN) se han promovido acciones para mejorar la calidad educativa, formar personas competentes y transformar la escuela teniendo en cuenta las exigencias de la sociedad a nivel mundial. Con el fin de lograrlo, se ha participado en el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA) realizado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), y conseguir, de esta manera, identificar las fortalezas y debilidades que tiene el sistema educativo nacional al compararse con los estándares internacionales de calidad de la educación.

Los resultados obtenidos en esta prueba durante los últimos años indican que en matemáticas un gran porcentaje de los estudiantes colombianos se encuentran por debajo del nivel dos, es decir, la mayoría de los estudiantes no evidencian las competencias mínimas necesarias para desempeñarse en las sociedades contemporáneas. (Ministerio de Educación Nacional, 2013). Estos resultados también se reflejan en las pruebas nacionales que realiza el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) tanto en Saber 11° como en las Pruebas Saber 9°.

De los resultados anteriores, cabe resaltar que, al revisar las competencias evaluadas en el área de matemáticas, se evidencia mayor debilidad en la competencia de resolución de problemas. Por lo cual, se podría considerar lo que afirman las pruebas internacionales y nacionales: estos bajos rendimientos

están revelando que la enseñanza en resolución de problemas se realiza por lo general mediante estrategias de transferencia, es decir, se reduce a resolver y explicar un conjunto de problemas para después pedirle a los estudiantes que resuelvan otros problemas análogos (Sanjosé, Valenzuela, Fortes y Solaz, 2007). Con base en este problema, se inicia un proyecto de investigación que permite estudiar los resultados obtenidos en cuatro instituciones educativas, en las cuales se evidenció la situación planteada anteriormente.

Considerando que no se puede dejar a un lado el papel que desempeña el maestro de matemáticas en el aula y la influencia de su quehacer metodológico en el desarrollo de competencias, es interesante revisar la forma como el docente percibe y tiene en cuenta la competencia resolución de problemas en sus encuentros pedagógicos. Efectivamente, diferentes estudios e investigaciones exponen que los docentes con frecuencia tienen dificultades para enseñar a los estudiantes cómo abordar los problemas y cómo hacer uso de herramientas adecuadas (Harskamp & Suhre, 2006), es por ello, que se plantea como posible propuesta de solución a la problemática, la implementación de la metodología ABP (Aprendizaje Basado en Problemas) como una forma de retar y motivar a los estudiantes y maestros a comprometerse en el desarrollo de esta competencia, la búsqueda del conocimiento, de respuestas, y no solo a las preguntas que plantean los libros o docentes, sino en especial, a sus propias preguntas. Así, lo confirman Ponte y Canavarro (1994) "la formación de profesores será el terreno que va a decidir la suerte de la resolución de problemas en el futuro de la enseñanza " (p. 205).

## **Fundamento Teórico**

**Competencia resolución de problemas.** En los artículos 21 y 22 de la Ley General de Educación se contempla que la capacidad de resolver problemas es un fin de la enseñanza en la educación básica. Así mismo, los lineamientos curriculares propuestos por el MEN (1998), plantean que las situaciones problemáticas son el contexto más propicio para poder acceder al desarrollo de procesos de pensamiento, para darle sentido al aprendizaje de las matemáticas, y encontrarlas en correspondencia con la cultura o la vida diaria. Tal como lo afirma Silva (2009), "la resolución de problemas es una actividad privilegiada para introducir a los estudiantes en las formas propias del quehacer de las matemáticas".

De esta manera, la resolución de problemas es un proceso que está inmerso dentro de cualquier actividad curricular del área de matemáticas y no un proceso aislado o esporádico. Gutiérrez (2012) permite considerarla como una herramienta útil y formadora al hacer posible la aplicación de las matemáticas a contextos y situaciones cercanas, reales, laborales y científicas. Incluso, se ha convertido en el principal componente organizador del currículo de matemáticas, teniendo en cuenta que, estas situaciones problemas deben resultar del contexto real inmediato o distante. Así mismo, deben contar con la participación de las demás ciencias, de manera que se formen valiosas redes de interconexión e interdisciplinaria (MEN, 2003).

**Fases en la resolución de un problema.** Teniendo en cuenta que el modelo más utilizado y reconocido acerca de las fases en que se lleva a cabo la resolución de problemas es el planteado por George Polya en 1945 (Barroso, 2007), y dado que está estrechamente relacionado con lo sugerido en los lineamientos curriculares de matemáticas, en esta investigación se consideró dicha competencia desde lo planteado por este autor. Para George Polya la resolución de problemas es un proceso que consta de cuatro fases, las cuales describe de manera muy completa en su libro *Cómo plantear y resolver problemas* (1989). A continuación se explica cada una de ellas:

La primera fase es comprender el problema, ésta consiste en identificar qué es lo que hay que hacer, reconocer la información dada, los datos, la información que se tiene, los contenidos que se necesitarán, la condición, los símbolos y las palabras en que están planteadas, identificar las dificultades y cambiar el formato de presentación del problema usando gráficos, dibujos, etc.

La segunda fase es concebir un plan, consiste en tratar de recordar un problema que tenga una situación igual o parecida, el autor propone varias estrategias que un estudiante puede emplear para resolverlo: ensayo y error, usar una variable, buscar un patrón, hacer una lista, resolver un problema similar más simple, hacer una figura, hacer un diagrama, usar razonamiento directo, usar razonamiento indirecto, resolver un problema equivalente, trabajar hacia atrás, usar un modelo.

La tercera fase es ejecutar el plan, al realizarlo debe de comprobarse cada uno de los pasos, asegurarse de que sean correctos, demostrar que es así, ir de lo conocido a lo desconocido. Polya propone considerar que se conceda un tiempo razonable para resolver el problema, y si no tiene éxito las primeras veces debe buscar una sugerencia, abandonarlo un poco y volver a empezar.

La cuarta fase es examinar la solución obtenida, se refiere al análisis para determinar si se ha alcanzado la meta, verificar el resultado, verificar el razonamiento y preguntarse si se puede emplear este mismo método en algún otro problema. Finalmente, al tener la solución del problema debe volverse atrás, revisar el resultado.

**Metodología Aprendizaje Basado en Problemas.** La metodología ABP pretende que el estudiante aprenda a desenvolverse como una persona capaz de identificar y resolver problemas, de interpretar datos y diseñar estrategias; y a partir de ello, sea capaz de aprovechar todo el conocimiento teórico adquirido; deja atrás la concepción de enseñanza centrada especialmente en el profesor como transmisor de conocimiento y el estudiante como receptor (Barrell, 1999).

**Definición de Aprendizaje Basado en Problemas.** Uno de los educadores de la Universidad de Mac Master, pioneros en su aplicación, Howard Barrows, define al ABP como “un método de aprendizaje basado en el principio de usar problemas como punto de partida para la adquisición e integración de los nuevos conocimientos” (Barrows, 1986, citado por Escribano y Del Valle, 2008).

**El proceso ABP.** Según el modelo de ABP desarrollado en la Universidad de McMaster, esta metodología la caracteriza principalmente: el aprendizaje se produce en grupos pequeños de estudiantes, en el equipo existe un coordinador, y un secretario, la nueva información se adquiere a través del aprendizaje autodirigido (Morales y Landa, 2004 citando a Barrows, 1996). Para diseñar los problemas, según Morales y Landa (2004), el profesor debe iniciar desde los objetivos de aprendizaje, y aunque no hay un proceder único para el diseño del ABP, si se han establecido tres variantes metodológicas del ABP, estas son: el modelo tradicional en siete pasos de Maastricht (Schmidt, 1983), el ABP al estilo de Hong Kong (Lai, 2002) y el modelo ABP 4x4 de España (Prieto, 2006).

El modelo tradicional o clásico en siete pasos, resumidos por Vizcarro y Juárez (s.f), es el creado por los profesores Moust, Bouhuijs y Schmidt (2007) en la Universidad de Maastricht (Países Bajos); en el cual la ruta metodológica de resolución del problema, consta de 7 pasos que siguen los estudiantes y el tutor.

**Paso 1: Aclarar conceptos y términos.** Se trata de aclarar posibles términos del texto del problema que resulten difíciles, de manera que todo el grupo comparta su significado.

**Paso 2: Definir el problema.** Es un primer intento de identificar el problema.

*Paso 3: Analizar el problema.* En esta fase, los estudiantes aportan todos los conocimientos que poseen sobre el problema tal como ha sido formulado, así como posibles conexiones.

*Paso 4: Realizar un resumen sistemático con varias explicaciones al análisis del paso anterior.* Una vez generado el mayor número de ideas sobre el problema, el grupo trata de sistematizarlas y organizarlas resaltando las relaciones que existen entre ellas.

*Paso 5: Formular objetivos de aprendizaje.* En este momento, los estudiantes deciden qué aspectos del problema requieren ser indagados y comprendidos mejor.

*Paso 6: Buscar información adicional fuera del grupo o estudio individual.* Con los objetivos de aprendizaje, los estudiantes buscan y estudian la información que les falta.

*Paso 7: Síntesis de la información recogida y elaboración del informe sobre los conocimientos adquiridos.* La información aportada por los distintos miembros del grupo se discute, se contrasta y, finalmente, se extraen las conclusiones pertinentes para el problema.

## **Metodología**

El enfoque metodológico utilizado en esta investigación es de carácter cuantitativo con un diseño pre-experimental, y de acuerdo a los objetivos propuestos, constó de tres fases:

*Fase 1:* Inició con la aplicación de un test elaborado según los pasos de resolución de problemas propuestos por Polya, con el propósito de caracterizar esta competencia matemática, a través de conocimientos acerca de área, volumen y operaciones básicas con números enteros. La duración de la prueba fue de una hora y media.

*Fase 2:* Consistió en la implementación de la metodología ABP. Para esto se diseñó una unidad didáctica basada en los siete pasos propuestos por Moust, Bouhuijs y Schmidt (2007), y también, en el modelo propuesto por Benjumea (2013), para las instituciones Fe y Alegría. La unidad didáctica partió de un problema, enfocado en la temática correspondiente a la planeación de dicho periodo en el área de matemáticas.

*Fase 3:* Luego de finalizada la intervención con la metodología ABP, se llevó a cabo la aplicación del postest, el cual correspondió al mismo test aplicado en la primera etapa. Seguidamente se realizó el análisis de los resultados obtenidos en ambos cuestionarios, utilizando el software SPSS versión 23.

***Población y Muestra.*** Esta investigación se desarrolló en el año 2016, en cuatro colegios de la ciudad Cúcuta, dos de sector oficial y dos de sector privado. El primer colegio oficial contó con una población de 94 estudiantes y una muestra de 23 estudiantes. El segundo colegio oficial contó con una población de 96 estudiantes y una muestra de 36 estudiantes. El primer colegio privado contó con una población y muestra de 19 estudiantes. El segundo colegio privado abarcó una población y muestra de 20 estudiantes. Cabe resaltar que los grupos que participaron estaban conformados desde el inicio del año escolar, y la edad de los estudiantes estuvo comprendía entre 14 y 18 años de edad.

***Técnicas e instrumentos para la recolección de la información.*** Los instrumentos utilizados fueron un cuestionario sobre resolución de problemas y una unidad didáctica correspondiente a la metodología ABP, estos se describen a continuación.

*Primer Instrumento:* El cuestionario de resolución de problemas, se realizó con el propósito de evaluar la competencia para resolver problemas en el grupo de estudiantes. Éste se estructuró teniendo en cuenta el método heurístico de los cuatro pasos de George Polya, y constó de cuatro problemas que fueron extraídos de las Pruebas Saber 5 y 9 de años anteriores. Luego de realizarles los cambios pertinentes, el cuestionario quedó conformado por 15 preguntas, cada una de estas se relacionó con uno o más de los 16 indicadores que se extrajeron para caracterizar cada fase de la resolución de problemas.

La escala de valoración empleada para este instrumento se hizo con base en dos escalas ya preestablecidas. La primera, corresponde a la plantilla de evaluación de la competencia resolución de problemas creada por la Universidad Politécnica de Madrid, de la cual se extrajeron los indicadores ya mencionados, y la estructura de estos. La segunda, corresponde a la escala que maneja el ICFES para valorar las Pruebas Saber 9 en el área de matemáticas, de ella se seleccionaron los niveles de desempeño y los rangos de puntaje.

*Segundo Instrumento:* La Unidad Didáctica “Diseño de tarjetas y cajas de regalo” se realizó con el propósito de fortalecer la competencia para resolver problemas a partir de la metodología ABP. Para su elaboración, se tomó como modelo el documento “Estrategias de aula en los centros Fe y Alegría” (Benjumea, 2013), considerado como una herramienta de apoyo a la labor docente en su proceso de enseñanza, y en el cual se presenta la estrategia de solución de problemas, a través de una serie de actividades que especifican la manera cómo se puede implementar en el aula.

**Confiabilidad y Validez del instrumento.** El cuestionario construido fue revisado y sometido a un proceso de validación a juicio de cinco expertos en el área de matemáticas y pedagogía, quienes hicieron observaciones y aportes, primordialmente, se transformaron algunas preguntas de selección múltiple con única respuesta en preguntas abiertas, y se redactaron preguntas de tal forma que se pudieran valorar varios indicadores de cada fase.

Posteriormente, se aplicó una prueba piloto con 10 estudiantes del grado noveno de un colegio oficial, estos estudiantes se eligieron de manera aleatoria a partir del promedio de su rendimiento académico. A partir de dichos resultados, se aplicó el Alfa de Cronbach, y se obtuvo un valor de 0,8, dando así aval al instrumento que sería aplicado como test y postest en cada una de las instituciones educativas en las que se realizó la investigación.

**Técnicas de análisis de la información.** En el primer encuentro con el grupo se procedió a la aplicación del cuestionario de resolución de problemas. Teniendo en cuenta las necesidades, intereses, y objetivos de aprendizaje de los estudiantes, se creó un problema abierto y débilmente estructurado, integrando varias asignaturas. A partir de éste, se desarrolló la unidad didáctica en quince encuentros ajustados a la metodología ABP. En el décimo sexto encuentro se llevó a cabo la aplicación del postest. Para la tabulación de la información se empleó el programa estadístico SPSS versión 23, y para el análisis descriptivo se utilizaron tablas de frecuencia, diagramas de barras, barras de error y pruebas paramétricas.

## **Resultados**

Con el fin de responder a los objetivos planteados se inicia con un análisis descriptivo del desempeño de los estudiantes en la resolución de problemas antes de ser implementada la metodología ABP, luego, se presenta para cada fase la comparación de los puntajes obtenidos en el test y en el post test. Por último,

y con base en los resultados anteriores, se expone en qué aspectos la metodología ABP fortaleció la competencia para resolver problemas en los estudiantes.

**Análisis Descriptivo.** La competencia para resolver problemas en los estudiantes se caracterizó de acuerdo a las cuatro fases planteadas por George Polya: comprensión del problema, concebir un plan, ejecución del plan, y examinar la solución obtenida.

*Caracterización fase comprensión del problema.* Al contrastar los resultados del estado de dicha competencia en los estudiantes de noveno grado en las cuatro instituciones educativas, se encontró que en cuanto a comprender los problemas, fue común que la mayoría de ellos demostrara dificultades para reconocer y clasificar los datos importantes respecto a aquella información que no es necesaria para la solución. En algunos casos los confundieron con estrategias y operaciones. Así mismo, más de la mitad de los estudiantes fueron capaces de analizar si una condición es suficiente para resolver un problema; y la mayoría fueron hábiles para representarlos gráficamente, sin embargo, de manera incompleta ya que no relacionaban la figura con la información correspondiente. Todos los grupos tuvieron un desempeño insuficiente o mínimo en esta fase.

*Caracterización fase concepción de un plan.* En relación a la habilidad de los estudiantes para concebir un plan que solucione un problema, los resultados en las cuatro instituciones coincidieron en: fueron muy pocos los jóvenes que lograron idear y proponer estrategias coherentes y eficaces a la solución de determinados problemas, además en varios casos plantearon operaciones que no tenían relación con estos. Igualmente, al presentarles los pasos de un plan para que encontraran el orden lógico, su desempeño fue mínimo o satisfactorio. En cambio, la mayoría fue capaz de hacer aproximaciones y estimaciones sobre la respuesta de un problema.

*Caracterización fase ejecución de un plan.* Con respecto a ejecutar el plan de solución, los estudiantes de las cuatro instituciones tuvieron en común: dificultad para reemplazar datos en fórmulas matemáticas y aún más para desarrollar con precisión procedimientos de cálculo. De ahí que, la mayoría falló en reconocer los errores existentes en procedimientos matemáticos dados. De igual forma, no demostraron habilidad para suponer o crear enunciados acordes a una serie de operaciones, algunos los hicieron pero sin coherencia. Puede afirmarse que, los cuatro grupos tuvieron un desempeño insuficiente o mínimo.

*Caracterización fase examinar la solución obtenida.* En referencia a la última fase de resolución de un problema, los resultados demostraron que los estudiantes de las instituciones educativas incluidas coincidieron en: la mayoría no verifican que los resultados que consiguen respondan realmente a la pregunta planteada, y por lo general no redactan una respuesta pertinente, solo realizan las operaciones. También, más de la mitad de ellos mostró dificultad para escoger entre varios enunciados el que corresponde a una respuesta específica, y en el caso contrario, es decir, relacionar una respuesta particular con una situación su desempeño fue mínimo.

*Comparación de los resultados del test y el postest de resolución de problemas.* Seguidamente se exponen los resultados del desempeño de los estudiantes de cada una de las cuatro instituciones durante el test y el postest, teniendo en cuenta las fases de resolución de problemas planteadas por George Polya.

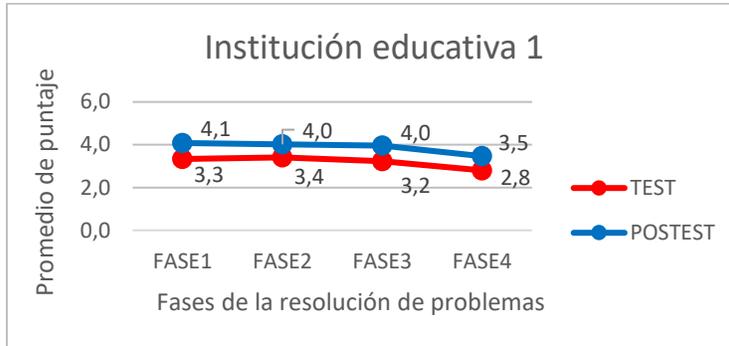


Figura 1. Promedio de puntaje en el test y postest en la institución 1.

La figura 1 evidencia que en las fases comprensión del problema, concepción del plan, ejecución de éste e interpretación de la respuesta, el desempeño de los estudiantes de esta institución mejoró notablemente, ya que el puntaje promedio en todas las fases fue mayor en el postest en aproximadamente seis décimas, especialmente, las dos primeras fases fueron las que mayor avance presentaron, al compararlas con el test. A su vez, en el postest, tres de éstas el nivel de dispersión de los puntajes fue menor, lo cual significa que colectivamente además de tener mejor desempeño, también fueron más similares al promedio, y entre sí.

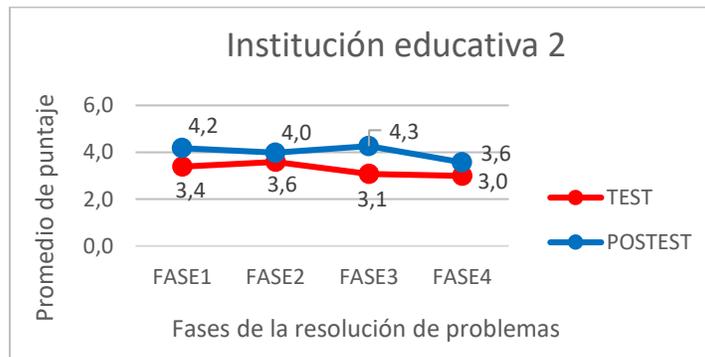


Figura 2. Promedio de puntaje en el test y postest en la institución 2.

La figura 2 permite concluir que en esta institución educativa el desempeño de los estudiantes mejoró significativamente en las fases comprensión del problema y ejecución del plan, ya que los puntajes promedios aumentaron en casi un punto para el postest. Así mismo, en las fases concepción de un plan e interpretación de la respuesta, de acuerdo a la media, también mejoró el desempeño, aunque en menor medida. Adicionalmente, el rango de puntajes en el postest fue menos extenso, debido que hubo una dispersión más baja, situación que se presentó en los resultados de todas las fases, y de la cual se puede afirmar que el grupo tuvo un desempeño más compacto en el postest.

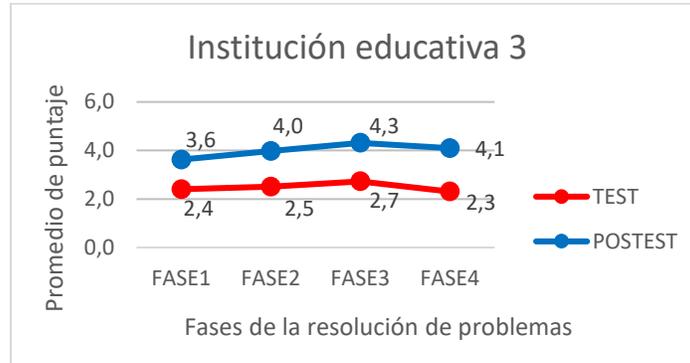


Figura 3. Promedio de puntaje en el test y postest en la institución 3.

La figura 3 revela que en ésta institución existió una mejora significativa en el desempeño de los estudiantes respecto a las fases comprensión del problema, concepción de un plan, ejecución del plan y análisis de la solución obtenida, pues en éstas el puntaje promedio del postest aumentó en más de un punto al compararlo con el del test. Por otra parte, ocurrió que en los resultados de este cuestionario tres de las fases tuvieron mayor dispersión, por lo tanto, existió mayor diferencia entre el menor y el mayor puntaje obtenido, y los desempeños estuvieron más distintos entre sí durante el postest.

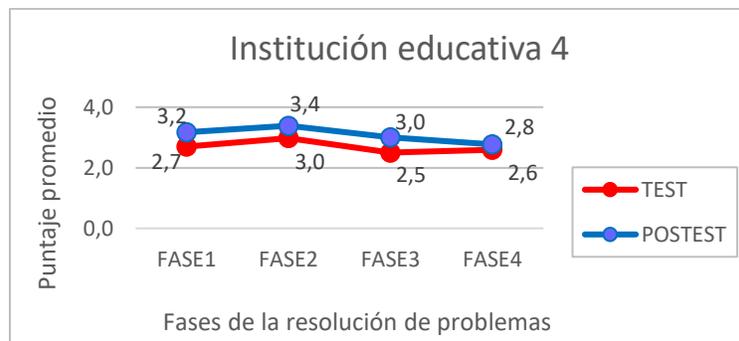


Figura 4. Promedio de puntaje en el test y postest en la institución 4.

La figura 4 muestra que en esta institución el desempeño de los estudiantes mejoró en el postest, especialmente en las fases comprensión del problema y ejecución del plan. En dicho cuestionario el puntaje promedio de cada fase tuvo un aumento de aproximadamente cinco décimas. De modo semejante, las fases concepción de un plan y análisis de la respuesta obtenida también presentaron un avance respecto al test, aunque en menor proporción. Referente a la desviación estándar, el desempeño en las primeras tres fases durante el postest fue menos disperso, y se consiguió un rango de puntaje más cercano.

**Fortalecimiento.** Al verificar en qué medida se logró fortalecer la competencia resolución de problemas a través de la metodología ABP comparando los resultados de las cuatro instituciones, se encontró que aunque no existió una influencia determinante en una fase completa, si hubo progreso significativo en algunos de los 16 indicadores que conforman esta competencia, específicamente en la habilidad de los estudiantes para identificar las partes importantes del problema, representarlo gráficamente y ordenar los pasos de un plan. También demostraron mejor desempeño en cuanto a detectar datos innecesarios, reemplazar correctamente datos en fórmulas, inventar enunciados con base en operaciones y ejecutar con precisión procedimientos de cálculo, aunque en menor medida.

La investigación que se expuso con este artículo hace parte del macro-proyecto “Prácticas Pedagógicas en el Aprendizaje Basado en Problemas”, el cual pertenece a la línea investigativa de Enseñabilidad de las Ciencias. A la fecha el proyecto está iniciando la etapa final, correspondiente a discusión y conclusiones.

## Referencias

- Barrel, J. (1999) Aprendizaje basado en Problemas, un Enfoque Investigativo. Buenos Aires, Argentina: Editorial Manantial.
- Barroso, J., Rodríguez, I. (2007). Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica en la resolución de problemas matemáticos. *Revista de Educación*, 342, pp. 257-286.
- Barrows H.S. (1986) A Taxonomy of problembased learning methods, *Medical Education*, 20, 481-486.
- Benjumea J. (2013). Estrategias de Aula en los centros de Fe y Alegría, solución de problemas. Libro digital. Colombia
- Escribano, A. Del Valle, a. (2008). El Aprendizaje Basado en Problemas , Una propuesta metodológica en Educación Superior. Madrid, España: Editorial Narcea.
- Gutiérrez, J. (2012).Estrategias de enseñanza y resolución de problemas matemáticos según la Percepción de estudiantes del cuarto Grado de primaria de una Institución Educativa – Ventanilla. (Tesis de Maestría, Universidad San Ignacio de Loyola, Perú).
- Harskamp, E. and Suhre, C. (2006). Improving mathematical problem solving: A computerized approach. En: *Computers in Human Behavior*, 22
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2003). Estándares básicos de competencias en matemáticas. Recuperado de <http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/MENEstandaresMatematicas2003.pdf>
- Morales, P; Landa, V. (2004). Aprendizaje basado en problemas Problem – based learning. *Theoria*, 13, 145-157.
- Moust, J. H., Bouhuijs, P. A., & Schmidt, H. G. (2007). *El aprendizaje basado en problemas: guía del estudiante* (Vol. 1). Univ de Castilla La Mancha.
- Moust, J; Bouhuijs, P; Schmidt, H. (2007). El aprendizaje basado en problemas: Guía del estudiante. Cuenca: Ediciones de la UCLM
- Polya, G. (1965). *Cómo plantear y resolver problemas*. Trillas.
- Polya, G. Estrategias para la solución de problemas. *Recuperado de <http://www.winmates.net/includes/polya.php> (octubre 2009)*.
- Prieto, M. (2006). Un nuevo modelo de aprendizaje basado en problemas, el ABP 4x4.
- Sanjosé, V., Valenzuela, T., Fortes, C., Portalés, J. (2007). Dificultades algebraicas en la resolución de problemas por transferencia. *Revista Electrónica de Enseñanza de las ciencias*, 6(3), p.538-561.
- Silva, M. (2009). Método y estrategias de resolución de problemas matemáticos utilizadas por estudiantes de 6to. Grado de primaria. México. Centro de Investigaciones de Modelos Educativos. Universidad Iberoamericana.
- Vizcarro, C; Juárez, e. (s.f). La metodología del Aprendizaje Basado en Problemas. Capítulo 1. ¿Qué es y cómo funciona el aprendizaje basado en problemas? Universidad Autónoma de Madrid.

---

## La autonomía desde una perspectiva pedagógica en estudiantes de grado séptimo de dos instituciones educativas

**Luz Ángela Cabra Guzmán**

[angelag\\_9@hotmail.com](mailto:angelag_9@hotmail.com)

Línea de investigación – humanismo y educación.  
Universidad Santo Tomás, Seccional Tunja

**Martha Lucila García**

[marthalucilagarcia@gmail.com](mailto:marthalucilagarcia@gmail.com)

Línea de investigación – humanismo y educación.  
Universidad Santo Tomás, Seccional Tunja

### Resumen

Esta investigación aborda como tema esencial las relaciones entre práctica de la autonomía por parte de docentes y estudiantes de grado séptimo, a partir de su propia concepción y vivencia en las aulas de clase. Lo anterior analizado desde instituciones educativas diferentes en sus horizontes de formación. La autonomía es un tema que ha permitido una variedad de investigaciones, artículos y documentos que la afrontan como un aspecto que debe fortalecerse a través del proceso enseñanza- aprendizaje. Este trabajo particularmente enfoca la autonomía desde un sentido ético, pedagógico y pragmático, por esta razón, es necesario entenderla, apropiarse de ella y darle el valor que tiene en la vida de quienes educan y son educados. Abordar este término, implica adentrarse en claves hermenéuticas y en un método etnográfico que puedan explicar una necesidad de la razón práctica (Kant), de la confrontación del docente con su verdadero sentido pedagógico en cuanto a la formación de la libertad y la autocrítica (Freire) y sobre todo desde un sentido pragmático (Dewey) que ve en los hechos la evidencia más clara de la apropiación y vivencia de un concepto. El ejercicio investigativo, dio lugar no solo a la confrontación entre las concepciones de autonomía y la puesta en práctica de la misma, sino que iluminó un análisis consciente y crítico de la evidente brecha entre ellas mismas. Como resultado de lo anterior se pudo concluir que en la búsqueda de la formación en autonomía, la práctica pedagógica llevada en las instituciones, ha logrado cimentar el elemento antagónico: la heteronomía.

**Palabras clave:** *Autonomía, Docencia, Educación, Pragmática*

### Introducción

La presente investigación es una apuesta decidida por un ejercicio serio, comprometido, orgánico y metodológico que favorezca un diagnóstico de la realidad en torno a la formación en autonomía, las relaciones existentes entre la teoría y la praxis y brinde a los interesados herramientas de evaluación y desarrollo. La investigación se desenvuelve en cinco momentos; se hace primero una reflexión consciente de la problemática que es común en dos instituciones educativas heterogéneas cuyo único punto de coincidencia es la Misión particular de ofrecer una formación en valores a los estudiantes.

En un segundo momento se muestra cómo a través de una búsqueda sistematizada dentro de trabajos realizados en diferentes contextos, se presenta el desarrollo de la autonomía en los jóvenes como un aspecto que debe fortalecerse a través del proceso enseñanza- aprendizaje, por lo tanto, ha sido el eje central de algunas investigaciones que han visto en ella un aporte pedagógico en la formación de estudiantes en los diferentes niveles académicos.

El tercer momento está constituido por el estudio de las concepciones de Autonomía, Pedagogía y Pragmática desarrolladas a través del tiempo por algunos de los teóricos más influyentes en las respectivas temáticas. Dichos aportes logran fortalecer el fin último de la investigación: contrastar y develar hasta dónde teoría y práctica van de la mano en el quehacer escolar y su influencia en el desarrollo y fortalecimiento de la autonomía desde el proceso enseñanza – aprendizaje.

El cuarto momento corresponde a la aplicación de los instrumentos que fueron necesarios para el desarrollo del trabajo, desde un enfoque cualitativo y a través del método etnográfico. Así mismo, y utilizando la categorización hallada, se aplica la rejilla de observación de clase a cuatro sesiones llevadas a cabo por cada uno de los docentes propuestos; el objetivo consiste en contrastar lo planteado dentro de las concepciones tanto de docentes como de estudiantes y lo evidenciado en la práctica, para luego analizar y proponer lo que se debe mantener o definitivamente replantear dentro del proceso enseñanza - aprendizaje conducente al fortalecimiento de la autonomía.

Un quinto momento despliega la necesidad de evaluar la relación entre la teoría y la práctica del desarrollo y fortalecimiento de la autonomía existente en el proceso de formación vivenciado por los docentes y estudiantes de las Instituciones y los aportes hechos por las investigadoras, cuyo contenido está relacionado con el análisis de los hallazgos encontrados a través de unas reflexiones que permiten la posibilidad de recomendar, dentro de la escuela, instrumentos que conduzcan a este fin. Este documento y sus conclusiones quedan entonces abiertos a toda crítica y deseo del enriquecimiento; el conocimiento es un patrimonio común de la humanidad y como tal ha de ser cuidado, promovido y valorado por quienes se acercan a él.

## **Fundamento Teórico**

### *Contextualización del concepto de autonomía*

La libertad es la posibilidad que tiene el hombre para obrar con independencia haciendo uso adecuado de su razón. Ahora bien, ¿cómo podemos tener certeza que su razón es lo suficientemente madura como para determinar las acciones humanas? Resulta necesario entonces delimitar el concepto de autonomía que demanda el ejercicio de la libertad y se pueda, de este punto en adelante, unificar la comprensión de este vocablo. Para tal propósito se parte de la contextualización ofrecida por Rodríguez:

(...) El ciudadano hace las leyes, las aplica, las respeta, las promueve; las enseña porque las entiende y las quiere. Nadie le coacciona para actuar según las mismas, y a la vez se obliga a acatarlas. Gozar de *eleuthería* consiste en estar libre de coerción externa para obrar. En este sentido, la *eleuthería* griega conviene con el significado usual en nuestra lengua de la palabra autonomía, que coincide con independencia. El ciudadano griego obra desde sí, por sí, pero no sólo para sí. El gravamen de la ley no restringe su libertad si se sigue porque se quiere obrar para el bien común. La *eleuthería*, que permite el autogobierno, está unida a su vez, a dos propiedades de los individuos y de la comunidad: la autarquía y la virtud. La autarquía es la autosuficiencia, bastarse así para vivir. (Rodríguez, A, ed al, 2008, p. 41)

### *La razón práctica y el ejercicio de la autonomía*

Viene bien entonces invertir tiempo y reflexión en el lugar e importancia que tiene la razón en el ejercicio de la libertad, es decir, cómo influye la razón madura en la vivencia autónoma de la libertad, tema en el cual Immanuel Kant generó relevantes avances y aclaraciones. El proyecto filosófico Kantiano es una puesta por la razón, pero no cualquier razón sino una razón ilustrada que permita al ser humano obrar coherentemente, resulta pertinente evocar cierto fragmento del reconocido texto Kantiano titulado

*Respuesta a la pregunta ¿qué es la Ilustración?*

La ilustración es la salida del hombre de su condición de minoría de edad de la cual él mismo es culpable. La minoría de edad es la incapacidad de servirse de su propio entendimiento sin la dirección de otro. Uno mismo es culpable de esta minoría de edad, cuando la causa de ella no radica en una falta de entendimiento, sino de la decisión y el valor para servirse de él con independencia, sin la conducción del otro. *¡Sapereaudes!* ¡Ten valor de servirte de tu propio entendimiento! Es pues la divisa de la ilustración. (Kant, 1784)

El estado de la minoría de edad consiste entonces en la negligencia del ser humano para hacer de la razón el criterio orientador de sus acciones. Dicho letargo es un comportamiento completamente antagónico a la comprensión que tiene Kant de la autonomía ya que para este filósofo resulta innegociable en la búsqueda de un ser humano autónomo el atrevimiento de hacer uso de su razón en el ámbito de lo práctico, ello implicará hallar un principio de la acción moral que resulte universalmente válida y aplicable ante toda circunstancia. Es así como Kant plantea la necesidad de un *imperativo categórico* que le garantice su carácter universal. El que el ser humano tenga una convicción moral, le permite tener la capacidad de determinarse a sí mismo, esto sin olvidar sus facultades y su intelecto, lo anterior lo lleva a obrar con libertad y sobre todo con autonomía, es decir, que toma decisiones basadas en su responsabilidad y bajo sus propias leyes y principios.

La autonomía es un proceso de construcción propia, que exige vencer el supuesto de tener virtudes exageradas, se basa principalmente en la práctica de valores como la responsabilidad, la libertad, la toma de decisiones a nivel individual como colectivo, buscando encontrar la sociedad ideal; es con la aplicación de estos valores en las relaciones humanas, en la cotidianidad donde se refleja el compromiso ético para consensuar un orden que cubra tanto los intereses particulares como los colectivos, y a través de estos consensos se dé una dialéctica entre los seres humanos.

*La autonomía desde una perspectiva pedagógica*

Educar en y para la autonomía, necesariamente involucra al docente en una práctica educativa basada en la reflexión continua de su quehacer, en el análisis de los procesos de acción crítica que confronte las diversas perspectivas de los implicados en el proceso enseñanza – aprendizaje; por esto se aborda la experiencia pedagógica de Paulo Freire, filósofo y educador que logró hallar en sus puntos coyunturales claves para la formación de una sociedad con identidad y deseo de emancipación, la comprensión de la pedagogía como una práctica liberadora, brindando al individuo herramientas suficientes para reapropiarse de su destino y de los pueblos. Freire hace de sus aportaciones una referencia fundamental en la revisión del quehacer pedagógico y mucho más en todo proyecto educativo que aspire a formar en la autonomía.

“La reflexión crítica sobre la práctica se torna una exigencia sobre la relación Teoría/Práctica sin la cual la teoría puede convertirse en palabrería y la práctica en activismo”. (Freire, 1997, p.24). La condición inicial para hacer una práctica pedagógica en el horizonte de la autonomía consiste en una articulación armoniosa entre la teoría y la praxis, ya que si bien es cierto la revisión crítica que hace el docente de su quehacer pedagógico no se puede limitar a un afanoso intento por teorizar sus acciones, a tal punto de olvidar la realidad y desplazarla por el concepto, ni mucho menos se puede pretender actuar y transformar la praxis sin que dicha metamorfosis pedagógica tenga un sustrato teórico y una razón suficiente.

“El olvido al que esta relegada la práctica pedagógica, que siento como una falta de respeto a mi persona,

no es motivo para no amarla o para no amor a mis educandos”. (Freire, 1997. p. 66) Así, la labor pedagógica del docente debe ser una labor profesional legitimada social y epistemológicamente, para intervenir con autonomía y responsabilidad específica en el campo de la educación; al igual que todo profesional, debe permitírsele expresar unos conocimientos y legitimar la justicia y racionalidad de sus decisiones.

La autonomía en la práctica profesional docente tiene que ver con un proyecto pedagógico intencionado, encaminado a construir un sujeto que, por encima de constituirse como guiador o animador del aprendizaje de adultos, jóvenes o niños, es un creador y recreador de sí mismo, de su entorno y del conocimiento sobre el mundo de la vida. La evidencia de esta autonomía se ve reflejada en los educandos quienes, con su cambio de actitud, se muestran como buenos ciudadanos, competentes a nivel académico, creativos, proactivos y generadores de soluciones a las diversas problemáticas que se les presentan en su diario quehacer.

### *Aproximación a la definición de pragmática*

Como tercer elemento en la delimitación teórica que ha tenido lugar en este trabajo investigativo, aparece la pragmática como un aporte teórico necesario para articular el conocimiento, los modelos, ideales y presupuestos teóricos con la vivencia particular y concreta en la cual se materializan dichas estructuras pedagógicas. Es decir, la pragmática facilitará la interpretación y el análisis de los hechos particulares tales como los comportamientos, las opiniones, las actitudes y dinámicas que tienen lugar en el ambiente educativo, con el propósito de visibilizar la articulación que tienen tales hechos con la teoría o ideales propuesto por las instituciones en torno a la formación en autonomía.

Esta propuesta teórica es leída desde la perspectiva de John Dewey quien permitirá una interpretación del ejercicio pedagógico como un proceso de formación en autonomía. Este filósofo manifestó un especial interés por la educación, una educación que permite corroborar la necesidad de una formación orientada a lo que podría denominarse una inteligencia práctica. Es decir, no es suficiente con que el estudiante aprenda una labor y sea competente en ella; se requiere una formación capaz de permitirle al sujeto obrar correctamente en cada una de las tareas que emprenda de tal modo sus decisiones no se desvíen del fin último de sus acciones.

Dewey insiste con la innegociable necesidad de la experiencia en la educación, no trata de anular el fin genuino de la formación que es el desarrollo intelectual del individuo. Sin embargo, dicho fin no es excluyente ante la propuesta pragmática de Dewey ya que si bien es cierto, las estructuras lógicas elaboradas por el ejercicio intelectual tienen su cimiento en el dato de la experiencia, en la cuestión empírica. No se puede llegar a aislar por completo la dimensión racional de la praxis vital en la que vive inmerso el ser humano.

La palabra interés sugiere, etimológicamente, lo que está entre, lo que conecta dos cosas de otro modo distantes. En educación, la distancia cubierta puede considerarse como temporal. El hecho de que un proceso necesite tiempo para madurar es tan evidente, que raramente lo hacemos explícito. Pasamos por alto el hecho de que en el crecimiento hay un espacio que debe llenarse entre el estado inicial del proceso y el periodo de plenitud, que hay en el intermedio. En el aprender, los poderes presentes del alumno constituyen el estado inicial; la finalidad del maestro representa el límite remoto. Entre ambos están los medios: los actos que se han de realizar, las dificultades que se han de vencer, los procedimientos que se han de aplicar. Sólo mediante ellos, en el sentido literal del tiempo, alcanzarán las actividades iniciales

una plenitud satisfactoria. (Dewey, 1978, pág.3).

## Metodología

Teniendo como punto de partida el objetivo general que se ha trazado para este proyecto investigativo, el cual consiste en el análisis de las relaciones existentes entre teoría y praxis en lo concerniente a la autonomía. Este precedente antepone a cualquier proceso cuantitativo de análisis o interpretación de datos, un ejercicio cuidadoso y descriptivo de las cualidades que se manifiestan en el proceso de formación; es por esta razón que es preciso optar por una **perspectiva cualitativa** que brinde a la investigación el análisis suficiente y enriquezca las apreciaciones con los datos que arroje la implementación de dicho enfoque.

Esta investigación se basa en el **método etnográfico**, se consideró como el más apropiado, pues trata de observar, distinguir, conocer e interpretar las prácticas del aula, de comprender y analizar las dos estructuras de interpretación que intervienen en la situación: una las concepciones que tienen los actores (docentes y estudiantes) acerca de la autonomía y dos las prácticas que se llevan dentro del aula y que conducen hacia el fortalecimiento de la misma. Porque como lo afirma Geertz (1973):

Lo que en realidad encara el etnógrafo (salvo cuando está entregado a la más automática de las rutinas que es la recolección de datos) es una multiplicidad de estructuras conceptuales complejas, muchas de las cuales están superpuestas o enlazadas entre sí, estructuras que son al mismo tiempo extrañas, irregulares, no explícitas, y a las cuales el etnógrafo debe ingeniarse de alguna manera, para captarlas primero y para explicarlas después. (p.24).

Es decir; lo que hace el etnógrafo es tratar de leer, hacer una comprensión pero no de un manuscrito sino de lo observado en la realidad de las prácticas en el caso particular en las prácticas pedagógicas, para así poder hacer una comparación con lo que ya se tiene como concepción y poder ofrecer su propia interpretación de los fenómenos lo cual conduce necesariamente hacia la producción de nuevas estructuras de pensamiento, que se ven reflejadas en posibles propuestas, recomendaciones, profundizaciones conducentes a la aclaración de la problemática planteada.

La población objeto de estudio es de las instituciones: Colegio Seminario San Juan Apóstol de Facatativá y de la Institución Educativa Técnica Pablo Valette de San Pablo de Borbur, el estudio se llevó a cabo en grado séptimo. Para la aplicación del primer instrumento (entrevista semiestructurada), se seleccionaron 4 estudiantes de cada institución y del grado mencionado, teniendo en cuenta los resultados de las calificaciones del primer periodo académico, empezando por los desempeños más altos hasta terminar en los desempeños menos sobresalientes del primer período académico de 2016, esto teniendo como base la escala valorativa propuesta por el Ministerio de Educación Nacional en su (Decreto 1290, Artículo 3), que está dentro del Sistema Institucional de Evaluación de cada Colegio.

En cuanto a la selección docente se tuvo en cuenta a quienes dirigen áreas fundamentales, que encaminan su labor a la formación y fortalecimiento de valores entre ellos la autonomía, esto teniendo en cuenta algunos de los objetivos comunes a todos los niveles educativos de la Ley General de Educación y que se relacionan directamente con la investigación, en este caso las áreas de: Religión, Ética y valores humanos, Educación Física y Sociales.

El segundo instrumento usado fue la **rejilla de observación**, cuya aplicación se llevó a cabo en el desarrollo de cuatro clases de cada una de las áreas señaladas, este instrumento surgió de lo trabajado en

el marco teórico y lo encontrado en las entrevistas.

## **Resultados/Discusión**

En cuanto a la concepción de autonomía los docentes la entienden como la capacidad para tomar decisiones, actuar de acuerdo con ideales, y ser independientes; coinciden en que la autonomía se desarrolla desde siempre, desde que el ser humano tiene conciencia de sí, a edades muy tempranas y que se fortalece desde el hogar cuando al niño se le van dejando responsabilidades que cumplir sobre las actividades relacionadas con el cuidado sobre su propia persona como el vestirse, arreglarse. Dentro de las características que poseen las personas autónomas según los docentes entrevistados, se encuentra que son aquellas que son: capaces, decididas, que tienen conocimiento de sí mismas, presentan actitudes de liderazgo y colaboración. En cuanto a su concepción sobre lo que significa formar seres integrales, los docentes expresan diversidad de opiniones; hay quien opina que se debe formar un ser sentí-pensante-actuante, como aquel que hace un manejo adecuado de emociones, existen los que afirman que se deben formar seres tolerantes para evitar el irrespeto y el enfrentamiento; con valores bien definidos que buscan el bien propio y de los demás, por último quienes afirman que se debe fortalecer a los estudiantes como seres competentes que se puedan desenvolver en todas las áreas de su vida.

A partir de la definición que se planteó desde Kant, se puede afirmar que por parte de los estudiantes no hay claridad en el significado de la palabra autonomía, algunos de ellos se atreven a explicar a través de ejemplos lo que intuyen del término, cosas como que es algo relacionado con el autoestima, con portarse juicioso, ser sociable o hacer lo que los adultos le dicen, lo que lleva identificar un aspecto contrario, la heteronomía; sin embargo dentro de su discurso y a través de las preguntas formuladas, se puede anotar que estos estudiantes comprenden que sus acciones son realizadas con plena conciencia, es decir, que al decidir deben afrontar las consecuencias, ejerciendo su autonomía desde la naturaleza racional, ellos logran comprender que la autonomía da paso para decidir desde su razón y desde su conciencia.

Partiendo de lo anteriormente mencionado, se abordó el aula de clase, donde se pudo confrontar lo expresado con las acciones en contexto. De acuerdo con lo observado, las Instituciones coinciden respecto a la organización, es decir; al orden en que se van viendo las diferentes temáticas con los estudiantes; se ve similitud en lo que a las áreas corresponde; ya dentro del desarrollo se puede afirmar que los temas son útiles y por ende contextualizados, sin embargo, el dilema radica en que no se da por parte del docente la fuerza necesaria, no se despierta el interés suficiente para que el estudiante esté en la capacidad de relacionar lo visto dentro del aula con lo que vive en su cotidianidad. Situación que aleja la escuela de la realidad, y por ende se pierde en gran medida la posible utilidad de los conocimientos adquiridos, pues al dársele este tratamiento la escuela pierde la función de ayudar a interpretar el mundo.

El desaprovechamiento de las capacidades individuales y de todo el potencial humano dentro de las aulas de clase es bastante notorio, esto puede darse por varias razones: temor del docente de hacer cosas nuevas, permitir que sean los adolescentes quienes expresen lo que sienten, que propongan, que se destaquen, pues esto necesariamente implica más desgaste, mayor preparación, desarrollarse así mismo como líderes para dar ejemplo, prefieren continuar con las clases magistrales, sentirse los dueños del saber, manejar pero sobre todo controlar las situaciones y permanecer en la zona de confort.

El pensar, decir y actuar siempre deben ir hacia la misma dirección para poder asegurar que existe la coherencia en el ser humano, por tanto esto es lo que se espera que suceda en todas las actividades que se realizan dentro del aula de clase. Tal como lo afirma Dewey, (1995) “Esta educación consiste

primordialmente en la transmisión mediante la comunicación. La comunicación es un proceso a compartir la experiencia hasta que esta se convierte en una posesión común. Modifica la disposición de las dos partes que participan en ella.” (P. 20) Lo que significa que dentro del proceso educativo siempre se debe tener claro lo que se desea conseguir, para poder cumplir con los objetivos; el maestro debe saber qué quiere lograr y cómo hacerlo con la participación de todos los estudiantes en un trabajo mancomunado en el cual los involucrados son conscientes de la responsabilidad que les compete en el compromiso de aprender.

Partiendo de esta idea, "Freire (1997) “la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo” (pág. 7). Dentro de los procesos de formación de los estudiantes, es necesario detenerse y pensar en la relación entre lo que se sabe, lo que se hace, lo que se dice y lo que se piensa, dicha relación pensada desde el docente, es quizás la que pueda iluminar el camino que lleve a crear dicha coherencia desde la práctica pedagógica y que influya en la vida del estudiante; desde el estudiante es el ideal, pues la relación de estos cuatro aspectos trasciende en lo que en este caso nos ocupa, la autonomía.

## Conclusiones

Luego de haber problematizado este tema e iluminar los puntos fundamentales de esta discusión con los aportes de pensadores y autoridades en campos correlacionados como la pedagogía y la filosofía, conviene abrir un horizonte que permita nuevas formas de comprensión del objeto de estudio abordado. Sería inaudito concebir que no ha habido ningún cambio en la postura o hipótesis trazada.

Un primer aspecto demanda volver sobre los hechos analizados para descubrir que tales concepciones y prácticas responden en gran medida a los imaginarios colectivos que tanto docentes como estudiantes han asimilado a través de la cultura. Son contados aquellos casos en los cuales cualquiera de los dos actores del aprendizaje evidencia de forma clara y concreta la relación existente entre la racionalidad y el ejercicio de una libertad autónoma. Es posible constatar en las prácticas pedagógicas y el ambiente en el aula, ideas y propuestas difusas que revelan la pluralidad de sentidos y significados en torno a la educación y vivencia de la autonomía.

Una segunda idea que emerge de este trabajo investigativo tiene que ver con las consecuencias del primer hallazgo, ya que no hay una idea unificada y comprendida por los responsables de la formación se suele caer con frecuencia en prácticas pedagógicas que buscando reforzar la autonomía cimientan en los estudiantes el elemento antagónico: la heteronomía. La formación del propio carácter se ve atacada por imposiciones, reglas, hábitos y disposiciones que asfixian cualquier intento de desarrollo del propio juicio moral, de la espontánea participación en los asuntos que le competen, se le juzga y condena por sus comportamientos pero no hay un trabajo concienzudo por interiorizar la falta y favorecer la construcción de un juicio crítico; buscando hombres moralmente formados que opten por el bien, se les impone una forma de pensar, obrar, se demanda una generación que posea un alto grado de sentido crítico pero se lee como ofensa o actitud insolente cuando a quien se enseña manifiesta su disenso u objeta en conciencia.

Cabe mencionar que luego de haber tenido una aproximación en el pensamiento de los tres pensadores que acompañaron esta investigación (Kant, Freire y Dewey) se acentúa con mayor fuerza la distancia existente entre el discurso académico y el ámbito operativo y vivencial de la docencia, esto no quiere dar a entender que la teoría sea inconexa a la realidad o que las acciones pedagógicas sean indiferentes a los aportes ofrecidos por la razón. De lo que se trata es de hallar la estrategia a través de la cual las nutridas

reflexiones hechas por intelectuales, logren encarnarse en las vivencias cotidianas en el aula, ya que de no ser así, se limitarían disquisiciones estériles, densas, cerradas a una elite academicista que en algún momento de su proceso olvidó su horizonte.

El método adoptado para este trabajo investigativo, permitió a los involucrados acercarse a la situación y conocer la problemática de primera mano, dicha estrategia metodológica favoreció la confrontación personal con la vocación del docente, con los propósitos originales y la misión propia de la educación. El mismo trabajo investigativo es una apuesta por reducir la brecha existente ente la teoría y la praxis, entre el discurso y la acción, entre las miradas lejanas y la calidez del ambiente en el aula.

Como primera instancia, gracias a la entrevista semiestructurada a docentes y estudiantes, se encontró que los docentes definen la autonomía como la capacidad para tomar decisiones, actuar de acuerdo con ideales y ser independientes; mientras que los estudiantes aluden al término como saber comportarse, se sociable o tener autoestima. El contraste de las dos definiciones evidencia la brecha discursiva entre las ideas que expresan, las acciones que ejecutan y las estrategias implementadas. La autonomía como concepto carece de precisión y claridad, hecho que genera ambigüedades en su contenido y confusiones en su ejercicio.

En una segunda fase, se hizo observación directa de las clases registrando aspectos establecidos en una rejilla que contemplaba categorías relacionadas con la identificación de elementos que ponían en evidencia la práctica de la autonomía dentro de los procesos que allí se desarrollan. El seguimiento demostró que, por parte de los docentes y en este caso su práctica pedagógica, no existe coherencia entre lo que expresaron y el proceso de enseñanza – aprendizaje. La forma tradicional en la que fueron desarrolladas las clases, manifestaban la forma tradicional de transferir conceptos y limitarse a seguir los contenidos, sin realmente profundizar o incentivar el sentido crítico - argumentativo de estos estudiantes.

De acuerdo con este último hallazgo, la reflexión que se hace, es que el docente debe tener una nueva actitud ante el conocimiento y la búsqueda constante de la verdad en que se haya todo hombre. Como docentes, se debe renunciar a aquella soberbia infundada que los hace creer poseedores de la verdad y comprender qué; no todo está dicho sino que, en gran parte, se encuentra expectante; por lo tanto, el primero en reconocerse como discípulo y aprendiz del mundo es el maestro y es gracias a este hecho que puede lograr ser con los demás en medio de otros (los estudiantes) y entender sus afanes, anhelos e inquietudes, ya que él mismo se ha dado la oportunidad de experimentar tales emociones. De ser así, el maestro logra abrir sus puertas a nuevos aportes y enriquecer su saber con nuevas voces y miradas, en pocas palabras, *no hay docencia sin dicencia*. La pedagogía es un diálogo constante entre el docente y el dicente. Entre quien se acerca para aprender y quien nunca ha dejado de hacerlo. En la medida en que reconozca esta realidad, hace del quehacer pedagógico un acompañamiento, un caminar conjunto, vital y completamente personal que orienta a cada ser hacia los umbrales del saber y le da la oportunidad de adentrarse y tener la autonomía suficiente para dar sus propios pasos.

La contribución de este proyecto investigativo logró materializarse en la elaboración de una rejilla que permita a las instituciones educativas evaluarse de forma que halle en sus propias prácticas pautas de mejoramiento y estrategias eficaces que permitan optimizar los procesos de formación hacia un horizonte común: la formación en la libertad. No obstante, este instrumento por sí mismo es inoperante, demanda del interés, la convicción y el compromiso de unos directivos y docentes que conciban la formación como un ejercicio de permanente lectura y evaluación, alejado de cualquier tipo de soberbia, ensimismamiento o indiferencia ante las circunstancias históricas en que se halla inmerso.

## Referentes bibliográficos

- Dewey, J. (1978). El interés y la disciplina. Transcripción elaborada por el profesor Ernesto García Posada, para uso exclusivo en programas de formación y autoformación de maestros bajo su dirección o asesoría. *Democracia y Educación, traducción de Lorenzo Luzuriaga*. (pp. 1-11). Buenos Aires, Argentina: Editorial Losada
- Dewey (2004) *Democracia y Educación una Introducción a la filosofía de la educación* Editorial Losada, S.A Buenos Aires Sexta Edición Pág 82 Recuperado de <https://books.google.com.co/books?id=s8KsHz4q7ZIC&pg=PA82>
- Freire, P. (1997). *La educación como práctica de la libertad*. Recuperado de <https://es.scribd.com/doc/8859437/Paulo-Freire-La-Educación-como-Práctica-de-La-Libertad>.
- Geertz, Clifford. (1973). *La Interpretación de las Culturas*. Editorial Gedisa ISBN 84-7432-090-9. Págs. 20
- Kant, I. (1784). *Respuesta a la pregunta: ¿qué es la ilustración*. Revista colombiana Ministerio de Educación Nacional en su (Decreto 1290, Artículo 3)
- Rodríguez, A., & Peralta, Felisa, (2008), *Autonomía, educación moral y participación escolar* eds. Autonomía, educación moral y participación escolar. España, Rodríguez, E. (2005). *Metodología de la investigación*. Recuperado de <https://books.google.com.co/books?id=r4yrEW9Jhe0C&pg=PA98&dq=tecnica+de+observacion+directa+en+la+investigacion&hl=es-19&sa=X&ved=0CBoQ6AEwAGoVChMIjra3if3CyAIVxxUeCh19rgsS#v=onepage&q=tecnica%20de%20observacion%20directa%20en%20la%20investigacion&f=false>

---

## Las prácticas pedagógicas más significativas de algunos maestros memorables de la escuela de enfermería de la UPTC.

Carol Pinzón Jaimes

[carol.pinzon@uptc.edu.co](mailto:carol.pinzon@uptc.edu.co)

Grupo de investigación Mediaciones y Prácticas pedagógicas.  
Universidad Santo Tomás De Tunja – Maestría En Pedagogía.

### Resumen

La presente investigación se basa en el análisis de las prácticas pedagógicas de tres docentes de la escuela de enfermería de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC) en la ciudad de Tunja, reconocidas por los egresados, como los maestros más memorables, durante los 40 años de existencia de la misma. La investigación es de tipo cualitativo, se divide en 2 fases y se usó como método la historia de vida. En la primera fase, se identificaron los docentes memorables a través de la entrevista abierta a egresados (docentes y no docentes activos). En la segunda fase, se construyeron las historias de vida a través de la entrevista a profundidad de cada uno de ellos. Tomando la definición de Mariana Maggio (2012) donde el *maestro memorable* aparece de la suma de las prácticas educativas poderosas de un profesor ejemplar, con características de buena enseñanza y que perduran en el tiempo; el propósito es develar esas características de buena enseñanza y las prácticas significativas que los reconoce como maestros memorables de la formación enfermera en la UPTC. Se identificaron categorías convergentes a las planteadas por Maggio (2012), y otros autores latinoamericanos, además de una categoría emergente propia de la enseñanza de enfermería. Lejos de pretender brindar una receta o un conjunto formal de normas de buena práctica, es también rendir un homenaje a la profesión docente y un reconocimiento indirecto a quien lo entrega todo a sus estudiantes, con la esperanza de formar profesionales enfermeros más humanos y éticos.

**PALABRAS CLAVE:** *Enfermería, Historia de Vida, Maestro Memorable, Práctica Pedagógica.*

### Introducción

La formación profesional del estudiante de enfermería en la Universidad Pedagógica y tecnológica de Colombia UPTC, además de tener un alto componente de conocimiento científico, humano y social, debe contemplar lo educativo como parte de su desarrollo laboral en salud y como parte de ser futuro formador de personal técnico o profesional de enfermería. Las prácticas pedagógicas usadas para la formación enfermera están muy influenciadas por los antecedentes religiosos, militar, médico y feministas que dieron origen a la profesión y su manera de enseñarla (Giraldo, Ceballos & Castañeda, 1993; nieto & Aguilar, 1998). Son muy pocos los documentos o investigaciones, en la región, que abarquen explícitamente sobre el tema, por lo tanto, se hace necesario conocer algunas de esas prácticas pedagógicas enmarcadas en el tiempo de existencia de la escuela de enfermería (40 años). La mayoría del cuerpo docente de enfermería durante las primeras tres décadas y media de existencia de la escuela, se mantuvo constante hasta hace aproximadamente 6 años en que el relevo generacional tuvo ocasión. Lo cual indicaría una regularidad en las prácticas formativas de los enfermeros de Boyacá, incluyendo a los docentes actuales, que en su momento fueron estudiantes de sus maestros fundadores y ahora son replicadores de muchas de ellas. Por lo tanto, se convierte en objetivo conocer los discursos y analizar las prácticas pedagógicas presentes en la formación de las enfermeras y los enfermeros de la UPTC, que las caracterizan y que las han hecho significativas y recordadas por los estudiantes de cada época.

Además de llevar implícito el deseo de exaltar la labor docente de aquellos que fundaron las bases y construyeron con su ejemplo y buena enseñanza la primera escuela de enfermería del departamento de Boyacá.

## **Objetivo general**

Describir las prácticas pedagógicas más significativas de algunos maestros memorables de la escuela de enfermería de la UPTC.

## **Antecedentes de la formación enfermera en Boyacá.**

Los principios sobre la formación enfermera que aplicaba Florence Nightingale (desde la formación de la enfermería moderna), han sido el modelo universal en las escuelas de enfermería y en sus programas educativos hasta el día de hoy; ellos eran en síntesis: instrucción de principios científicos y experiencia práctica para perfeccionar las habilidades. El modelo pedagógico de esta escuela se fundamentaba en “aprender haciendo”. El legado de los modelos educativos tradicionales estuvieron basados en las prácticas religiosas y humanísticas de las comunidades religiosas que trajeron la enseñanza de la enfermería (son pioneras en Colombia y Boyacá la Congregación de las Hermanas de la Caridad Dominicanas de la Presentación). El discurso del docente de enfermería está caracterizado históricamente por un modelo transmisionista de conocimientos, que desde la década de los noventa se ha ido cuestionando y modificando para la formación crítico-reflexiva del estudiante de enfermería y acorde al contexto social y político de Colombia y el mundo. Hasta el momento, en Boyacá existen dos estudios que cuestionan el discurso desde la mirada de los estudiantes y la opinión de los docentes. Las didácticas y herramientas para la enseñanza de enfermería, desde finales del siglo XX, se han ido introduciendo cada vez nuevos elementos tanto propios como otros aportados por otras disciplinas, algunas de esas didácticas han permanecido en el tiempo y otras se han utilizado como un aporte de moda en su momento. Estrategias como mapas conceptuales, análisis documental, narrativas, poesía, análisis de situaciones de enfermería, el aprendizaje colaborativo, el aprendizaje basado en problemas (ABP) y la práctica basada en la evidencia (PBE) son algunos de las metodologías usadas en salud con el fin de lograr el autoaprendizaje en la resolución de problemas, promover la reflexión, la construcción permanente de conocimiento y permitir el actuar del enfermero con bases científicas claras y comprobadas que aporten a la calidad del cuidado. Desde la década de los ochenta se introdujo el proceso de atención de enfermería como herramienta propia para la enseñanza y el aprendizaje. En Colombia, durante el siglo XIX y comienzos del siglo XX, la formación del recurso de enfermería se hacía de manera ocasional en hospitales o conventos, en sesiones educativas cortas dadas por los médicos o por las hermanas experimentadas, Casi 100 años después de la creación de la primera escuela de enfermería en el mundo, por F. Nightingale, ya en 1940 el mismo escenario de aprendizaje y la misma didáctica se daban en Tunja. A mediados del siglo XX, se prestó importancia al hecho de que las enfermeras fueran quienes enseñaran en las escuelas de enfermería, ello promovió una mayor autonomía, introdujo la investigación en los planes de estudio y se crearon nuevos espacios de trabajo. Para la segunda mitad del siglo XX, la realización de las prácticas del “quehacer” en enfermería cambió a otros escenarios, además de los hospitales y por influencia de políticas de salud pública: jardines infantiles, escuelas, colegios, universidades, ancianatos, instituciones gubernamentales, cárceles, veredas, provincias, etc. En concordancia al contexto latinoamericano actual, los diferentes artículos colombianos y latinoamericanos dejan entrever que los escenarios siguen cumpliendo la misma función que el siglo pasado y proponen

dejar de ver a las comunidades y a los servicios de salud como simples “campos de práctica” y verlos ahora como lugares que son objetos de conocimiento y transformación y que pueden contribuir a reorientar el cuidado en salud y a la formación de profesionales competentes a la sociedad. (Castrillón, 2008; Giraldo, Ceballos & Castañeda, 1993; Nieto & Aguilar, 1998).

## Fundamento teórico

Volver a pensar la práctica pedagógica como razón de ser del maestro, como aquello que es de su dominio y no solo como la replicación de técnicas; volver la mirada hacia el protagonista de esas prácticas: el maestro, es el reto y la invitación que hace la presente propuesta. Además del nuevo término usado por Mariana Maggio (2012) (maestra universitaria e investigadora Argentina) *prácticas educativas poderosas*, se toman como referentes característicos del profesor ejemplar y la buena enseñanza, los aspectos estudiados e investigados por Ken Bain y Edith Litwing. El *maestro memorable* aparece de la suma de las prácticas educativas poderosas de un profesor ejemplar, con características de buena enseñanza y que perduran en el tiempo.

Usualmente se suele reducir el concepto de práctica pedagógica solo a la didáctica o la metodología dentro del proceso de enseñar, incluso se iguala al concepto de pedagogía. Araceli de Tezanos (2007) nos define de manera sencilla: “La idea de práctica pedagógica surge como la expresión contemporánea para denominar el oficio de enseñar (oficio de los docentes)...”. La investigación pedagógica y la educativa se han ocupado mayormente en indagar los aspectos técnicos de las prácticas que luego con los resultados confirman teoría (enfoque positivista), pero se ocupan poco del producir conocimiento desde la verdadera fuente de la acción educativa; la práctica de los profesores y su saber pedagógico (enfoque hermenéutico). Los nuevos enfoques de investigación social (hermenéutico, crítico, biográfico, etc.) nos permiten pensar e investigar la práctica no solo como un asunto meramente técnico sino redimiendo su verdadera esencia y significado del saber hacer en contexto o Phrónesis (Barragán, 2015 & Herrera, 2009).

Etimológicamente el término memorable tiene su origen en el latín *memorabilis* que según el diccionario del RAE significa “digno de memoria, que merece ser recordado”; el ser memorable tiene que ver con la perdurabilidad en el tiempo de las prácticas significativas del maestro y la efectividad de ellas en el futuro profesional del estudiante. Igualmente, en la presente investigación usaremos el término “*prácticas educativas poderosas*”, término que es nuevo dentro de la literatura educativa. Para Mariana Maggio (2012), con ocasión de la conferencia de IBERTIC 2012, denomina a las *prácticas educativas poderosas* como aquellas experiencias educativas significativas que se dan en el seno de un aula de clase, con características de *buena enseñanza*, desarrolladas o creadas por un *profesor ejemplar* y que perduran en el tiempo.

Teniendo como referencia lo encontrado por Mariana Maggio, además de la articulación con investigaciones similares hechas en Argentina y en Colombia los últimos 10 años, se construye para esta investigación las siguientes categorías que definen los rasgos y características principales que manifiesta un maestro memorable:

**Tabla 1. Categorías**

CATEGORIA GENERAL	CARACTERISTICAS
<b>Virtud intelectual</b>	Exigencia académica, Compromiso con su formación continua y rigurosa.
<b>Pasión – emoción</b>	Pasión intelectual con entusiasmo, fervor y apego por la disciplina. Estimula el deseo y la motivación por aprender a través de la pasión por enseñar.
<b>Innovación, creatividad y genialidad</b>	Inventa a la vez que enseña dentro del aula de clase. Concibe el aprendizaje como una tarea creadora, en la que se construye y reconstruye el conocimiento.
<b>Humanista y moral</b>	Buen trato, cercanía, compañerismo y capacidad de escucha con sus estudiantes. Asume y promueve una actitud dialógica constructiva; se interesa en la opinión de los alumnos y respeto hacia sus ideas.
<b>Investigación para la acción</b>	Incentiva la búsqueda, la investigación y la construcción de aprendizajes individuales y colectivos como beneficio mutuo.
<b>Aprendizaje significativo</b>	Fomentar la educación integral, racional y científica. Se interesa en comprender como aprende el estudiante. Incentiva la construcción de conocimiento desde otras miradas.
<b>Conciencia y compromiso social</b>	Articula la enseñanza con la realidad social para que los alumnos se comprometan con esa realidad y puedan transformarla.

Fuente: elaboración propia basada en la revisión teórica.

En perspectiva de futuro, Maggio (2012) considera que cualquiera de los aspectos o rasgos de los profesores memorables los pueden presentar no importando el orden o su cantidad, a ellos añade como desafíos para la formación docente: formar para la transformación y la creación, el reconocer lo poderosos en cada docente y potencializarlo en grupo y expandir la ejemplaridad construyendo colectivos ejemplares.

Esta categorización pretende orientar la estructura, el análisis y los resultados de la investigación y

aportar teóricamente al nuevo concepto de prácticas educativas poderosas y buena enseñanza que emergen en el marco de la investigación cualitativa en educación.

### **Horizonte metodológico**

La presente investigación se realiza bajo el enfoque de investigación cualitativa el cual se fundamenta en el humanismo y en la necesidad de tratar de comprender al otro, de entender su cambiante realidad humana y social (Martínez, 2011).

Las características de la investigación cualitativa tienen que ver con la forma en que el mundo es comprendido, con sus participantes y sus aportes vivenciales y de conocimiento; es interpretativa, inductiva, multimetódica y reflexiva; se basa en métodos flexibles y sensibles al contexto social donde se produce el conocimiento en un entorno natural y real con interacción continua del investigador y los participantes. En cuanto a su finalidad, brinda significado al caso particular desde donde busca descubrir lo nuevo y desarrollar teorías fundamentadas empíricamente (Vasilaches, 2006).

El enfoque cualitativo sostiene ampliamente los objetivos de la presente investigación, la cual se enfoca en la perspectiva humanista; en el encuentro, la comprensión y el enriquecimiento con el otro, tratando de captar e interpretar aquellas prácticas pedagógicas que pueden identificar o definir a los docentes de enfermería, como maestros memorables.

La presente investigación usó la historia de vida como método, diseñada para realizarse a partir de varios relatos de vida, como diseño multivocal o polifónico, acorde con el objetivo general que se centra en la profundización de la temática de la identificación y descripción de “prácticas pedagógicas de maestros memorables”. Se tuvieron en cuenta tres momentos o etapas según las sugerencias y síntesis de Mallimaci & Giménez (basados en distintos autores: Plummer, Bertaux, Atkinson y Miller): preparación, recolección de los datos y análisis y sistematización de la información obtenida.

Para el desarrollo sistemático el trabajo se dividió en dos fases: en la primera fase, se entrevistó a los estudiantes de las diferentes décadas a través de la entrevista abierta (aplicada a cada uno de ellos y tratando de abarcar el tiempo de existencia de la escuela de enfermería), Esta técnica se caracteriza por elaborar un cuestionario de preguntas en base a una guía temática, previamente establecida de acuerdo a los objetivos de la investigación, pero asegurando la posibilidad de la “apertura” flexibilidad y libertad en las respuestas que puedan expresar los investigados. Esta técnica pretendió explorar y conocer los puntos de vista de los diferentes docentes y egresados, con respecto a la percepción y reconocimiento de sus maestros memorables durante la formación como enfermeros de la UPTC.

En la segunda fase se construyeron las historias de vida de los docentes memorables identificados, a través de la entrevista en profundidad; técnica de investigación social, utilizada para la recolección de información de una persona o un grupo y obtener datos sobre un problema determinado, abarca la noción de profundidad teniendo en cuenta que: “la entrevista en profundidad se ha concebido inicialmente como una técnica que busca los aspectos de profundidad (la “verdad” del entrevistado), accediendo a captar toda la profundidad y todo el aspecto de sus emociones” (Canales, 2006 pp. 236). Posteriormente las entrevistas fueron analizadas categóricamente y teóricamente para dar cumplimiento al objetivo general de la investigación.

## **Resultados - primera fase - :**

Se entrevistaron un total de 30 docentes y egresados no docentes que abarcaron las 4 décadas de existencia de la escuela. El grupo está caracterizado por ser enfermeros egresados de la UPTC que en su gran mayoría (90%, 27 entrevistados) son docentes activos de 2 instituciones universitarias de Tunja y 1 institución de educación no formal para auxiliares de enfermería. El 10% (3 entrevistados) son egresados pero no ejercen la docencia, 4 de ellos alternan la docencia con el trabajo en el área hospitalaria, 3 de ellos se encuentran pensionados y no ejercen docencia actualmente. El 20% (6 entrevistados) son hombres. 2 docentes no identificaron a ningún profesor como su maestro memorable. En total referenciaron a 25 docentes, los cuales se organizaron de mayor a menor según la cantidad de veces que aparecían escritos sus nombres; la primera maestra memorable identificada, obtuvo 17 referencias; el segundo 12 referencias; la tercera y cuarta docente obtuvieron 8 y 7 referencias respectivamente, el resto de docentes identificados obtuvo entre 1 y 3 referencias.

Las cualidades y calificativos que los entrevistados consideraron los más presentes e importantes y que caracterizaron el ser, el saber y el hacer docente de los maestros identificados como memorables fueron: El respeto por el otro; la responsabilidad; la dedicación en el enseñar y en su quehacer profesional; el compromiso con el estudiante, la profesión y la institución; el dominio del conocimiento disciplinar; la exigencia y la pedagogía aplicada a la enseñanza. Para muchos de los entrevistados estas cualidades han sido fundamentales en el desarrollo de su actividad docente, el 90% los reconocen como referentes para ser persona y profesional.

## **Resultados parciales segunda fase:**

Como criterios de reconocimiento para escoger los docentes objeto de la investigación, estuvieron: la cantidad de referenciaciones en las entrevistas de la primera fase, la presencia en cada una de las décadas indagadas y las características pedagógicas reconocidas y fundadas en la revisión teórica. Por lo tanto, los cuatro primeros docentes cumplieron con los criterios y presentaron rasgos de memorabilidad como virtud intelectual, humanismo, aprendizaje significativo y pasión.

Para la presente investigación se escogieron 3 docentes por dificultad de uno de ellos para incluirlo en la construcción de su historia de vida. Se entrevistaron en profundidad durante varios encuentros personales y vía skype. Las entrevistas se realizaron bajo la guía de entrevista validada por expertos, previa explicación de los objetivos de la investigación, la contextualización de la misma y el diligenciamiento del consentimiento informado escrito. El carácter de entrevista estandarizada abierta dió la posibilidad de generar ajustes durante su desarrollo hasta la inclusión de nuevas preguntas, siempre respetando los principios de naturalidad de las conversaciones. La transcripción de las entrevistas y su análisis se instalaron como un proceso de inmersión en los datos, que requirió la lectura y relectura para identificar los temas emergentes y recurrentes reagrupándolos en temas o categorías particulares. Las historias de vida se plasmaron a través de la construcción narrativa de cada una de ellas, donde se incluyó además de la mirada general en la vida de las protagonistas, su inicio en la labor docente enfermera, antecedentes de su formación pedagógica, sus docentes memorables, su pedagogía aplicada en la enseñanza y su concepción de futuro de la profesión.

Se identificaron las siguientes características convergentes a las planteadas por Maggio y otros autores latinoamericanos:

- Compromiso con su formación continua y rigurosa.
- Pasión intelectual con entusiasmo, fervor y apego por la disciplina.

- Innovación que reconoce y reflexiona lo provisional y dinámico del saber y que reconstruye sus límites.
- Exigencia académica, respeto por el saber.
- Interés por el alumno como persona y su contexto situacional.
- Fomenta la educación integral, racional y científica.
- Articula la enseñanza con la realidad social.

Como categoría emergente, propia de la enseñanza enfermera de la UPTC y su contexto histórico, aparece la siguiente característica:

- Fomento de la identidad profesional.

### Referentes bibliográficos

Barragán, D. F. (Diciembre, 2015). El profesor y el saber práctico. *Educación y cultura* (112), pp. 8-12.

Castrillón MC. (2008). Pensando en la formación de futuros profesionales de enfermería en América Latina. *Investigación y Educación en Enfermería*. 26 (2 supl). p. 114-121.

De Tezanos, A. (2007). Oficio de enseñar – saber pedagógico: la relación fundante. *Educación y ciudad* 12. p. 8 – 26.

Giraldo, C.I., Ceballos, M.E., Castañeda, M. (1993). Aproximación a las tendencias de formación de enfermería en Colombia. *Investigación y educación en enfermería*. Medellín, XI (2), p. 83 -104.

Herrera, J. D. (2013). *Pensar la educación, hacer investigación*. Bogotá: Universidad de la Salle.

Maggio, M. (20 de Julio de 2012). IBERTIC, Instituto Iberoamericano de TIC y educación. *Profesores ejemplares: prácticas memorables y perspectivas de futuro*. De <https://www.youtube.com/watch?v=0FI2JIy3wIw>.

Mallimaci, F., Giménez, V. (2006). Historia de Vida y métodos biográficos. En Vasilachis, I., *Estrategias de investigación cualitativa* (pp 175 - ). Barcelona: Editorial Gedisa.

Martínez Rodríguez, J. (Julio – Diciembre, 2011). Métodos de investigación cualitativa. Silogismo: más que conceptos, (8). Recuperado de <http://www.cide.edu.co/ojs/index.php/silogismo/article/view/64/53>

Nieto, A., & Aguilar, M. (1998). *Educación en enfermería en Boyacá*. (Tesis de pregrado). Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Tunja.

Vasilachis de Gialdino, I. (2006). La investigación cualitativa. En Vasilachis, I., Ameigeiras, A., Chernobilsky, L., Gimenez, V., Mallimaci, F., Mendizábal, N., y otros, *Estrategias de investigación cualitativa* (pp 23 – 60). Barcelona: Editorial Gedisa.

---

**La práctica pedagógica como escenario de desarrollo de la indagación científica integrada a una práctica de laboratorio en el nivel de la básica y la media colombiana.**

**Andrés De La Ossa Albis**

[andresfernando0007@hotmail.com](mailto:andresfernando0007@hotmail.com)

Químico: Profesor de Ciencias Naturales – Secretaría de Educación de Sahagún Córdoba  
Universidad De Córdoba

**Elvira Patricia Flórez Nisperuza**

[epatriciaflorez@correo.unicordoba.edu.co](mailto:epatriciaflorez@correo.unicordoba.edu.co)

Doctora en Ciencias de la Educación. Docente de planta. Universidad de Córdoba.  
Universidad De Córdoba

## **Resumen**

La didáctica de las ciencias tiene entre sus principales objetivos el desarrollo de la competencia científica, principalmente en la básica y media, y así, lograr la alfabetización científica de los futuros ciudadanos en aras de prepararlos en la comprensión de la ciencia, y la incidencia que tiene en el mundo actual. En este marco, la investigación adelantada en la Institución Educativa la Ye del municipio de Sahagún Córdoba, busca diseñar estrategias basadas en la indagación científica para efectos de culturizar en ciencias a sus estudiantes, y que a su vez mejoren los procesos de enseñanza y aprendizaje, que impacten en las prácticas pedagógicas de los profesores del área. Así, se pone a prueba una actividad de indagación guiada a través de una práctica de laboratorio, con el propósito de optimizar los instrumentos con los cuales valorar el aprendizaje conceptual y los procesos propios de la indagación en estudiantes de grado noveno y décimo. De esta experiencia de aula se pudo reflexionar acerca de las dificultades más prominentes que tuvieron los estudiantes al enfrentarse a esta actividad, y la forma correcta de valorar, en este caso, a unos estudiantes con poca o nula experiencia en los trabajos prácticos de laboratorio y los procesos propios de la indagación científica, conllevando con ello, a reflexiones docentes de mejora del quehacer escolar.

**Palabras clave:** *Didáctica de las ciencias, Indagación científica, instrumentos y Prácticas de laboratorio*

## **Introducción**

La innovación en didáctica es uno de los retos más relevantes para los docentes de básica y media, en especial, para los profesores de ciencia, debido a lo poco atractivo que resulta para los estudiantes su estudio. Según Pozo Municio & Gómez Crespo (1998), existe una creciente frustración de los profesores de Ciencias, en particular, los de secundaria, porque los alumnos cada vez aprenden menos y les interesa menos lo poco que aprenden, con lo que se evidencia la crisis que enfrenta la educación científica. En este sentido, las prácticas pedagógicas como espacio de reflexión, se convierten en escenarios de investigación y experimentación didáctica oportunos, en busca de hacer más atractivos y diversas las estrategias de enseñanza de las ciencias.

Con todo lo anterior, es apropiado afirmar que uno de los aspectos principales de la enseñanza de las ciencias es su puesta en práctica, de forma que se desarrollen las técnicas de investigación científica y la resolución de problemas (Hodson,1994). Desde esta perspectiva, se hace necesario desarrollar

competencias científicas, en especial la de indagación, la cual es de suma importancia en una educación en ciencia, que según Hernández, C. (2011) son deseables desarrollar en todos los ciudadanos independientemente del rol social que desempeñarán, debido a que ayudarán a comprender mejor su entorno y a tomar decisiones sociales más responsables. En este contexto, las prácticas de laboratorio representan una oportunidad pedagógica apropiada para el desarrollo de destrezas propias de la indagación científica, siempre que se contemple dentro de su dinámica, la elaboración de hipótesis, el diseño e implementación de experimentos, la recolección y análisis de datos; elementos perfectamente compatibles e integrables con los trabajos prácticos de laboratorio. Este estudio hace parte de una prueba piloto realizada para validar y determinar la confiabilidad de dos instrumentos de medida, y una guía de laboratorio tipo indagación guiada, en la que se pretende que los estudiantes construyan el concepto densidad, revelando procesos de aprendizaje conceptual en concordancia con el sentido desarrollador de toda práctica pedagógica de interlocución docente-estudiante. En efecto, uno de los instrumentos es implementado para determinar el aprendizaje conceptual alcanzado después de someterse a la estrategia, y el otro, para caracterizar el nivel de indagación en cinco categorías de esta competencia científica.

## **Fundamento Teórico**

La definición de indagación científica es un tema que merece la pena desglosar, dado que en la literatura es común encontrar señalamientos de variados autores, acerca de la repetida publicación de trabajos de indagación que no cuentan con las características propias del proceso. Por ejemplo, Martin Hasen, (2002) advierte que este término es empleado de forma incorrecta en muchos casos, a tal punto, que se comercializan libros de textos que promocionan la orientación de sus actividades con el sello de la indagación científica, sin cumplir con tales requisitos.

Los Estándares Nacionales de Educación científica (The National Science the Education Standards) define a la indagación científica como el trabajo que los científicos realizan cuando estudian el mundo natural, proponiendo explicaciones respaldadas por pruebas. En el contexto escolar implica en gran medida un trabajo independiente de los estudiantes, materializado en un proceso de observación, la proposición de preguntas, la planificación de la investigación, la revisión de libros y otras fuentes de información para comparar lo conocido, a luz de lo obtenido mediante las pruebas experimentales. No muy alejado del concepto anterior, Garriz Ruiz & Reyes Cárdenas, (s.f.), quienes califican de elusiva su definición, plantean la indagación científica como un modelo que promueve la resolución de preguntas por parte de los estudiantes mediante la proposición de actividades de investigación que corroboren o rechacen sus ideas. Siguiendo la nomenclatura de Cañal, (2012) la indagación hace parte de la dimensión metodológica de la competencia científica, puesto que estima dentro de las capacidades que son apropiadas desarrollar, la identificación de problemas científicos y el diseño de estrategias para diseño de su investigación.

La misma Hasen, (2002) clasifica las actividades de indagación en: abierta, guiada, acoplada y estructurada en orden de mayor a menor complejidad, según el grado de autonomía de los estudiantes al llevar a cabo el proceso de investigación. Para efectos de este estudio se diseña una guía de laboratorio de indagación guiada, puesto que el problema es proporcionado por el profesor y, los estudiantes pueden acudir al él para determinar los pasos de la investigación, de esta manera tomar decisiones en cuanto a los procedimientos adoptados para el diseño experimental. Las actividades de indagación abiertas representan un desafío de muy elevado esfuerzo intelectual, difícil de afrontar aún para estudiantes de pregrado y maestría, así los muestran los estudios de Crujeiras Pérez & Jiménez Aleixandre (2015)

quienes identifican “la planificación de los diseños experimentales como una de las dificultades principales para el alumnado en actividades de indagación en el laboratorio”. De igual manera, pero en el contexto de la secundaria y de interés en este caso, Ferrés Gurt, Marbá Tallada, & Neus (2014), concluyen que la dificultad “Aparecen desde los primeros pasos en el planteamiento de la investigación, y se incrementan en la formulación de hipótesis y aún más en los procesos que atañen a la planificación de la investigación con la necesaria identificación de las variables” (p.24). Basándose en los resultados de estos y otros autores, es apenas previsible el fracaso, si se propone una actividad de indagación abierta a un grupo de estudiantes con una nula actividad experimental en el laboratorio, los que no han sido expuestos siquiera a la tradicional guía “recetaria”, esto representaría un obstáculo insuperable y frustrante para los noveles.

Dado el contexto y las características de la población de estudio, se les plantea el problema de investigación a los estudiantes, ya que resulta muy difícil para ellos la formulación de una pregunta de carácter científico investigable (Oliveras, Márquez, & Sanmartí, 2011), un marco teórico del cual sustentar sus hipótesis, y unas preguntas que suscitan el planteamiento del procedimiento, entre otros andamiajes predeterminados en la guía de laboratorio, más los que surgen como el resultado de asesorías por parte del profesor durante el desarrollo de la práctica. Es necesario precisar el hecho de escoger una práctica de laboratorio como escenario para la puesta a prueba de una actividad de indagación; por un lado, porque el proyecto de investigación en marcha busca el aprendizaje de un concepto químico, ámbito académico en el que el laboratorio representa un aliado fundamental dentro de la dinámica de la enseñanza y el aprendizaje de la química, por el otro, porque “Uno de los componentes fundamentales de las disciplinas científicas las constituyen las actividades experimentales en el laboratorio, espacio donde el aprendiz tiene la oportunidad de entrar en contacto con los procesos inherentes a la ciencia” (Ramos, 2009, p.163).

Al respecto de las prácticas de laboratorio, Gil Pérez & Valdés Castro, (1996) sugieren diez recomendaciones para lograr buenas prácticas de laboratorio como investigación, y de las cuales se evidencian claramente cinco de ellas en este estudio: presentar situaciones problemáticas de un nivel de dificultad adecuado para el grupo de estudiantes; plantear la emisión de hipótesis como actividad central de la actividad científica; la elaboración de diseños experimentales por parte de los estudiantes; plantear el análisis detenido de los resultados con base en los conocimientos disponibles y de la hipótesis planteada, y potenciar la dimensión colectiva del trabajo, organizando a los estudiantes en equipos que trabajen sinérgicamente.

### *El problema o asunto de investigación*

Adrián se encontraba en el acostumbrado descanso de la jornada escolar, cuando escuchó un grupo de estudiantes que discutía sobre el siguiente cuestionamiento ¿Quién tiene mayor masa, un kilogramo de hierro o un kilogramo de algodón? Algunos respondieron apresuradamente, un kilo de hierro, seguidamente y con tono de confianza otros afirmaron que el algodón, al parecer, no porque tuvieran clara la razón, sino más bien, porque creyeron que la respuesta no era “tan obvia”. El compañero que lanzó la pregunta sonreía mientras daba la respuesta “ambos tienen la misma masa, es un kilogramo de cada material”. La discusión de mis compañeros de escuela me llevó a manifestarle a mi maestro de química la situación, y preguntarle acerca de cuál es la explicación científica que respondiera a la percepción de pesado y ligero que tenemos de los distintos materiales. El profe me respondió emocionado, ¡La clave está en la densidad!, no es el peso, no es la masa ni el volumen, aunque guarden

relación con ello. Llevemos el interrogante a la clase de química y compartámoslo con tus compañeros y compañeras, e indaguemos sobre esta propiedad tan interesante de la materia. Usemos otra pregunta y otros materiales ¿Habrán la misma masa de agua, glicerina y etanol en los mismos volúmenes de cada sustancia? ¿Cuántos gramos de cada sustancia hay en un volumen de 1 ml? ¿A qué propiedad microscópica de la materia se le atribuye el hecho de que exista una masa constante (o número de partículas) en un volumen de referencia (1 mL, 1 L ó 1 m<sup>3</sup>) para cada sustancia y/o material a una temperatura específica?

El problema propuesto busca que los equipos de trabajo establezcan si existe o no, igual masa en el mismo volumen de agua, glicerina y etanol al 95%, volumen que es fijado por ellos mismos durante el diseño del experimento, todo esto, basándose en los elementos teóricos pertinentes que son expuestos en la guía de laboratorio, luego determinen aritméticamente la masa contenida de cada una de las sustancias líquidas en un volumen de 1 mL. Se pretende de esta manera que los estudiantes noten la relación constante entre la masa y el volumen, asimismo, atribuyan el valor de la propiedad a la naturaleza de la sustancia y a la temperatura a la cual se encuentra. Como es de esperar, cualquier profesor de ciencias o entendido en el tema que lea el problema, juzgará con sano criterio, que la solución del problema no conlleva a la clasificación de la densidad dentro de las propiedades intensivas; para tal efecto, se propone en la guía una actividad en la que se prueba la determinación de la masa contenida en 1 mL de agua usando diferentes cantidades de la sustancia.

A continuación, se describen los elementos de la indagación más importantes que hacen parte de la estrategia de enseñanza y aprendizaje propuesta enmarcados en la dinámica de una práctica pedagógica reflexiva y elaborativa de conceptos científicos.

### *La formulación de la hipótesis*

La formulación de la hipótesis juega un papel fundamental dentro de la dinámica de los procesos de indagación, ya que en ella se pone de manifiesto tres elementos fundamentales: los resultados que se esperan obtener, la forma general en cómo se obtienen y el sustento teórico de los mismos a la luz de las propiedades del fenómeno. Para no perder detalle de estos elementos, y así evitar la sola emisión de predicciones y conjeturas, se escogió como referentes de sintaxis los sugeridos por Windschitl, Thompson, & Braatten, (2007); *si pensamos que...entonces si...observaremos que...* De otro lado, las hipótesis tienen un valor agregado si se tiene en cuenta que permiten descubrir los conocimientos previos de los estudiantes, tal como afirma Gil Pérez (1983), “En particular, la emisión de hipótesis juega un papel insustituible en la explicación de las ideas que constituyen el paradigma inicial de los alumnos” (p.28). De esta forma, se convierte en un referente valioso de comparación para determinar la evolución conceptual durante el proceso enseñanza y aprendizaje, y establecer un paralelo del concepto previo con el que elaboran después de la etapa experimental, donde finalmente los grupos consensuan la formulación del concepto “objetivo”

Con respecto a la formulación de hipótesis, es relevante decir que fueron elaboradas cuatro diferentes: una individual que se emite una vez analizado el problema planteado en la guía sin recurrir a referentes teóricos, con la intención pedagógica de hacer explícitos los presaberes de los estudiantes; otra individual que surge después de realizar la lectura del marco teórico expuesto en la guía de laboratorio; una hipótesis grupal correspondiente a los equipos de trabajo y consolidada en común acuerdo, después de una discusión constructiva y colaborativa; finalmente una hipótesis experimental formulada en consenso por la “comunidad científica” representada por la totalidad de los grupos después de socializar las hipótesis

que planteen los equipos de trabajo. La consolidación de la hipótesis experimental estará bajo la supervisión del profesor quien representa el “experto” en el tema. Es importante aclarar que la hipótesis usada para la valoración es la grupal, antes de socializarlas, con el fin de dar un juicio real y honesto del nivel de indagación que alcanzó cada uno de los equipos de trabajo.

### *El diseño del experimento*

Ahora bien, después de tener la hipótesis experimental refinada por la discusión y el consenso de los equipos de trabajo y bajo la dirección del profesor, se procede al diseño del experimento con el cual testarla. El procedimiento experimental final sigue una dinámica similar al de la hipótesis, todo esto para garantizar que la totalidad de los estudiantes se involucren en la realización de la tarea, y así merminar los efectos adversos que implican la realización de trabajos grupales. El andamiaje principal del cual los estudiantes se apoyaron para la definición del procedimiento experimental, es proporcionado por la guía, y consiste en una serie de preguntas y sugerencias que direccionaron cada uno de los pasos a seguir en el laboratorio. Estas preguntas se exponen a continuación: **a)** ¿Qué instrumento emplearán para medir el volumen fijado para los líquidos? ¿Cuál te proporciona mayor exactitud en la medida? **b)** ¿Qué instrumento usarán para medir la masa de las sustancias? **c)** Ten en cuenta que vas a determinar la masa de sustancias en estado líquido, por lo tanto, debes emplear un recipiente que los contenga con el volumen convenido al momento de “pesar”. **d)** Haz una lista de los materiales y de las sustancias que necesitas para llevar a cabo el experimento. **e)** Escribe lo más claro y detallado posible los pasos que seguirán en la realización de la experiencia.

### *El informe de laboratorio*

El reporte final de los resultados y de las conclusiones de la investigación se estima realizar en una uve de Gowin. Los trabajos prácticos en los que sus objetivos van más allá del aprendizaje de habilidades de manipulación característicos de trabajos tipo receta, no deben ser evaluados de la forma tradicional (García, Insauste, & Merino, 2003). Aunque es conveniente aclarar que para el estudio en cuestión, más que de fines evaluativos, el uso de la estrategia tiene como propósito central facilitar la construcción del concepto densidad, puesto las estrategias mediadoras como la v de Gowin permiten la reconstrucción del pensamiento formal, y potencian los beneficios de las actividades experimentales en el laboratorio en cuanto a los procesos inherentes a la actividad científica (Ramos, 2009).

### *El instrumento para medir el nivel de indagación científica*

El instrumento para medir los niveles de indagación de los equipos de trabajo en laboratorio fue producto de la adaptación del NPTAI “Nuevo” Practical Test Assessment Inventory el que a su vez fue “inspirado” en el PTAI propuesto por Tamir, Nussinovitz y Friedler (Ferrés et al., 2014). Este instrumento fue contextualizado a la población de estudio, teniendo en cuenta fundamentalmente tres criterios: 1) El grupo de estudiantes nunca habían realizado una práctica de laboratorio, ni siquiera del tipo “recetario” tradicional; 2) El modelo de enseñanza de las ciencias predominante en la institución educativa es de transmisión – recepción, así en el PEI esté convenido el constructivismo como el modelo pedagógico a seguir; 3) Muchas de las investigaciones al respecto concluyen que las actividades de indagación abierta son muy difíciles de llevar a cabo por los estudiantes, aún para los de educación superior. Con base en estos aspectos, resulta fácil deducir que los estudiantes no tienen suficientes destrezas en la manipulación de los materiales y aparatos de medida propios del laboratorio de química, ni mucho menos están familiarizados con los procesos propios de la indagación. En este contexto, los investigadores deciden

llamarle al instrumento Nivel de Indagación para Principiantes (NdIpP), dada las condiciones académicas antes mencionadas.

En correspondencia con los criterios anteriormente expuestos, se flexibilizó el instrumento para adecuar la tarea al alcance del grupo de estudiantes. Las principales diferencias entre el instrumento base, NPTA y el elaborado para efecto de usarlo en esta investigación, se detallan en el siguiente cuadro comparativo.

**Tabla 1. Diferencias fundamentales entre el NPTAI y el NdIpP. Elaborado por los autores.**

NPTAI	NdIpP
<ul style="list-style-type: none"> <li>Los estudiantes identifican y formulan el problema o la pregunta de investigación (indagación abierta)</li> <li>Contempla la metarreflexión dentro de las categorías de la indagación</li> <li>Considera réplicas y controles en las rúbricas del diseño experimental</li> <li>Los estudiantes son valorados de forma individual</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>El profesor es quien formula el problema o la pregunta de investigación (indagación guiada).</li> <li>Omite la categoría de la metarreflexión</li> <li>No considera réplicas y controles en las rúbricas del diseño experimental</li> <li>Se considera la valoración de equipos o grupos de trabajo</li> </ul>

Además de las diferencias mostradas en la tabla, también se amplió el número de rúbricas en la categoría Recogida de la información y análisis de datos (5 en la original y 6 en la adaptada) y se redujo en una, las rúbricas de análisis de datos y obtención de conclusiones (4 en la original y 3 en la adaptada). Nótese que la categoría planificación de la investigación es denominada ahora como diseño del experimento por tratarse de una práctica de laboratorio. Es preciso añadir que el modelo de redacción de la hipótesis es el mismo en cada uno de los instrumentos, es decir, si pensamos que...*entonces si...observaremos que...*de (Windschitl et al., 2007). A continuación, se muestra el NdIpP usado en la investigación.

**Tabla 2. Instrumento para la determinación del Nivel de Indagación para Principiantes (NdIpP). Adaptado a partir del NPTAI por los autores.**

CATEGORÍA	RÚBRICA	VALORACIÓN
A. Formulación de Hipótesis	No Plantean hipótesis o plantea hipótesis sin sentido	0
	Plantean hipótesis sin relación con el problema de investigación	1
	plantean hipótesis ambiguas o con errores de lógica o mal formuladas o sólo emite predicciones	2

	Formulan hipótesis en forma de deducción y que encaja con el problema de investigación	3
	Formulan hipótesis en forma de deducción y que encaja con el problema de investigación y con el esquema “ <i>si pensamos que...entonces si...observaremos que...</i> ”	4
B. Diseño Experimental	No proponen diseño experimental	0
	El diseño experimental no permite comprobar la hipótesis	1
	El diseño experimental permite comprobar la hipótesis pero está mal organizado y requiere ajustar el procedimiento	2
	El diseño experimental permite comprobar la hipótesis y el procedimiento está listo para su ejecución	3
C. Identificación de Variables	No identifican las variables implicadas en el diseño experimental	0
	Proponen variables que no guardan relación con el experimento	1
	Identifican las variables implicadas en el experimento, pero no discriminan entre la VD y la VI	2
	Identifican la VD y la VI implicadas en el experimento, pero no explican claramente la relación entre ellas	3
	Identifican la VD y VI implicadas en el experimento y explican la relación entre ellas	4
D. Recogida y procesamiento de datos	No reportan datos del experimento	0
	Datos incompletos o inexactos, tratamiento inadecuado de los mismos y sin gráficos	1
	Datos inexactos que muestran una inadecuada ejecución de los procedimientos, pero con un buen tratamiento matemático y gráfico	2
	Datos completos y exactos que muestran una adecuada ejecución de los procedimientos, pero con un tratamiento matemático y gráfico inadecuado	3
	Datos completos y exactos que muestran una adecuada ejecución de los procedimientos, buen tratamiento matemático y mal representados gráficamente	4
	Datos completos y exactos que muestran una adecuada ejecución de los procedimientos, con un adecuado tratamiento matemático y gráfico.	5
	Sin análisis de datos	0

E. Análisis de datos y obtención de conclusiones	Análisis deficiente y conclusiones no fundamentadas en los datos, ni en elementos teóricos	1
	Análisis de datos bien fundamentado, pero sólo se basa en los datos empíricos o sólo en elementos teóricos	2
	Análisis de datos bien fundamentado y basado en datos empíricos y en fundamentos teóricos	3

## Metodología

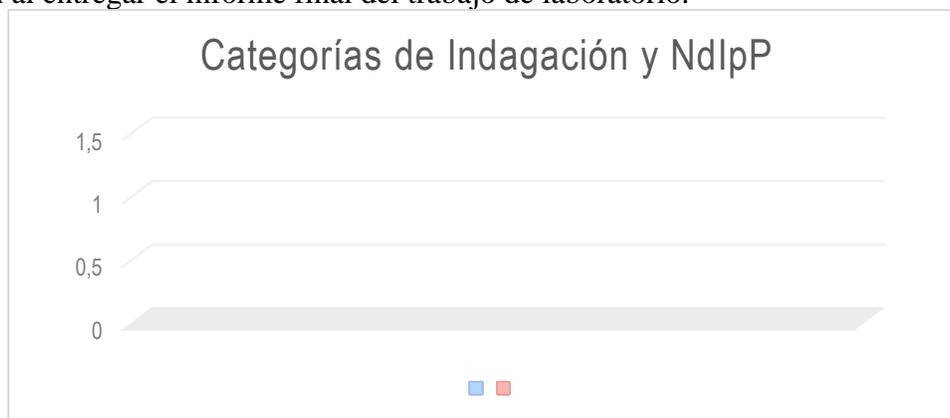
La prueba piloto se inició con el grupo 9ºB de la Institución Educativa la Ye ubicada en el municipio de Sahagún - departamento de Córdoba en el último período correspondiente al año lectivo del 2016, y finalizó en el primer bimestre del año lectivo 2017 con el grupo 10ºB; como es natural, el grupo sufrió algunas modificaciones en sus estudiantes. En el primer lapso se familiarizó a los estudiantes con los procesos relacionados con la indagación científica; entre ellos, el papel que juegan las hipótesis en las investigaciones científicas y la forma de redacción adoptada. Asimismo, se les entrenó en el uso de los materiales de laboratorio de química más importantes, en especial el uso de la balanza, sin embargo, no se consiguió que los aprendices adquirieran la destreza necesaria; por un lado, porque sólo se contaba con una balanza, por el otro, porque los periodos de clase eran insuficientes. Esto se ve reflejado en la categoría de indagación *Recogida y obtención de datos* (ver gráfico 1).

La guía de laboratorio, el instrumento NdIpP y el test para determinar el aprendizaje conceptual en los tres primeros niveles de la taxonomía de Bloom (Conocimiento, comprensión y aplicación), fueron validados por cuatro expertos en el área de química, dos de ellos laboran en la educación superior, y los otros dos, en la básica secundaria y media.

Después de socializar los informes y las propuestas de cada equipo se sometió a la totalidad de los estudiantes a un test de 22 preguntas construido por los investigadores para la determinación del aprendizaje conceptual. El 72% de las preguntas son de elaboración propia, el resto fue seleccionado cuidadosamente de pruebas saber once grados que han sido liberadas.

## Resultados

Se empieza por mostrar los resultados correspondientes de los dos grupos que finalizaron la experiencia de indagación al entregar el informe final del trabajo de laboratorio.



**Gráfico 1.** Nivel de indagación alcanzado por los equipos de trabajo de la prueba piloto.

Las valoraciones de cada categoría de indagación fueron concertadas con tres profesores de ciencias, los cuales manifestaron dificultad en decidir la rúbrica que se ajustaba al desempeño de cada grupo en las categorías puestas a prueba, por tal motivo se realizaron ajustes al instrumento con base a las sugerencias y la contemplación de una serie de eventuales posibilidades; de esta forma se consolidó el instrumento final mostrado en la tabla 2 y del cual se obtuvo la calificación de la figura 1.

A partir de las valoraciones expuestas, y como de esperar, resulta difícil para los estudiantes enfrentar actividades de indagación, ya que los equipos de trabajo sólo alcanzaron 7 puntos de los 19 posibles en la NdIpP, aún con la flexibilización que se hizo al instrumento. La categoría que mostró mayor deficiencia fue la E (Análisis de datos y obtención de conclusiones), razonable al tener en cuenta que los grupos sólo obtuvieron las masas correspondientes a los volúmenes fijados para cada sustancia durante el diseño experimental, mas no a la masa correspondiente a un volumen de 1 mL, en consecuencia, tampoco establecieron la unidad de medida que surge del cociente masa/volumen (g/mL); con esto, y por supuesto de la lectura de las conclusiones, se infiere que los grupos no hicieron las consultas y las revisiones pertinentes en la bibliografía para contrastar los datos obtenidos en el laboratorio, y emitir juicios de valor con respecto a los cuestionamientos planteados en el problema o asunto de investigación. En cuanto al test se determinó su confiabilidad de consistencia interna, la cual estima la homogeneidad de la prueba, es decir, si el instrumento mide una sola variable, rasgo o característica en común; el modelo que se aplicó fue el de Kuder-Richardson y el valor calculado fue de 0.72 después de excluir 2 preguntas, así que el test fijado cuenta ahora con 20 preguntas. Este valor representa un coeficiente de confiabilidad alta (Ruiz Bolívar, s.f.), así que se puede aplicar con seguridad en la siguiente fase de la investigación.

## Conclusiones

El desarrollo de actividades de indagación integradas a las prácticas de laboratorio representa actualmente una buena oportunidad de innovar e investigar en didáctica de las ciencias, al tiempo en que se alfabetiza científicamente a los estudiantes y por consiguiente, evidencia renovadas maneras de interactuar en el aula, haciendo de las prácticas pedagógicas, verdaderos escenarios de desarrollo formativo y en especial, de aprendizajes de contenidos científicos. Resulta importante contextualizar estos trabajos y prestar los andamiajes necesarios para lograr los objetivos de aprendizaje propuestos, dado las dificultades y obstáculos que acarrearán dichos trabajos (Ferrés Gurt et al., 2014); (Crujeiras et al., 2015). La primera fase de esta investigación ofrece los referentes que optimizaron los instrumentos y los andamiajes para mejorar los resultados que eventualmente se obtengan de la aplicación de esta actividad en la siguiente etapa.

Si bien, el estudio referencia los alcances logrados para que el instrumento NdIpP esté listo para caracterizar los niveles de indagación de grupos de estudiantes con escasa o nula experiencia en actividades de esta naturaleza, las implicaciones son mayores, en la medida, en que permite entrever los desarrollos de indagación científica que se logran en la escuela y en particular, en el laboratorio de ciencias naturales, que coadyuvan al desarrollo de esta competencia y otras competencias científicas en los estudiantes; y por ende, proveen de experticia al profesor en su llamado a guiar en un aprendizaje desarrolladosr en el aula.

## Bibliografía

Cañal, P. (2012). ¿Cómo evaluar la competencia científica? *INVESTIGACIÓN EN LA ESCUELA*, 5-17.

- Crujeiras Pérez, B., & Jiménez Aleixandre, M. P. (2015). Desafíos planteados por las actividades abiertas de indagación en el laboratorio: artitucación de conocimientos teóricos y prácticos en las prácticas científicas. *ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS*, 63-84.
- Ferrés Gurt, C., Marbá Tallada, A., & Neus, S. P. (2014). Trabajos de indagación de los alumnos: instrumentos de evaluación e identificación de dificultades. *Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 22-37.
- García, S., Insauste, M. J., & Merino, M. (2003). Evaluación de los trabajos prácticos mediante diagramas V. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 45-57.
- Gil Pérez, D. (1983). Tres Paradigmas Básicos en la Enseñanza de las Ciencias. *ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS*, 26-33.
- Gil Pérez, D., & Valdés Castro, P. (1996). LA ORIENTACIÓN DE LOS TRABAJOS PRÁCTICOS DE LABORATORIO COMO INVESTIGACIÓN: UN EJEMPLO ILUSTRATIVO. *INVESTIGACIÓN Y EXPERIENCIAS DIDÁCTICAS*, 155-163.
- Martin Hasen, L. (2002). Defining Inquiry. *The Science Teacher*, 34-37.
- Oliveras, B., Márquez, C., & Sanmartí, N. (2011). The Use of Newspaper Articles as a Tool to Develop Critical Thinking in Science Classes. *International Journal of Science Education*, 1-21.
- Pozo, J. I., & Gómez Crespo, M. Á. (1998). *Aprender y enseñar ciencias. Del conocimiento cotidiano al conocimiento científico*. Madrid: EDICIONES MORATA, S.L.
- Ramos, O. (2009). La V de Gowin en el Laboratorio de Química: Una experiencia Didáctica en la educación Secundaria. *Investigación y Posgrado*, 161-187.
- Ruiz Bolívar, C. (s.f.). CONFIABILIDAD. *Programa Interinstitucional Doctorado en Educación*, 1-14.
- Windschitl, M., Thompson, J., & Braatten, M. (4 de Enero de 2007). *Beyond the Scientific Method: Model-Based Inquiry as a New Paradigm of Preference for School Science Investigations*. Obtenido de Wiley Online Library: [www.interscience.wiley.com](http://www.interscience.wiley.com)

---

## El impacto de la sociedad del conocimiento en los cambios pedagógicos universitarios

**Dr. Román Antonio Hernández Dávila**

[rahd17@gmail.com](mailto:rahd17@gmail.com)

Grupo De Investigación: Entropía, Universidad Francisco De Paula Santander

### Resumen

Se presenta este trabajo dirigido al análisis de los retos confrontados por las IES contemporáneas para responder a la llamada “sociedad del conocimiento”, con nuevas visiones que busquen una formación de mayor calidad al capital humano y social, en el logro de países más desarrollados y sustentables.

Se requiere entonces, competencias generales incorporadas al currículo que estimulen el “aprender a aprender” en instituciones que integren el trabajo colaborativo, interdisciplinario en su misión autónoma, democrática y plural. Para ello nos regimos en un modelo flexible de intencionalidades educativas con tres niveles de concreción: primer nivel: revisión continuada de la misión y visión universitaria; segundo nivel: reconstrucción de currículo acompañado del pensamiento crítico sustentado por formación permanente del profesorado; y el tercer nivel, más cercano al docente, que estimule una práctica pedagógica donde se plasmen interacciones con los alumnos mediante nuevas estrategias pedagógicas que conviertan el proceso de aprender consustanciado con necesidades reales y sentidas, vinculadas a las áreas del ser, el saber, el hacer y el convivir.

Como diría Freire, “la práctica de reflexionar sobre la práctica”, confiere condiciones para la mejora, la innovación y la investigación, si se crea una cultura en donde el docente sea un intelectual capaz de analizar, junto con sus pares, las situaciones que forman parte de su quehacer siendo sujeto y objeto del proceso de lograr mayor calidad en la formación de sus alumnos.

**Palabras claves:** *Pedagogía; capital humano; capital social; intencionalidades educativas; trabajo colaborativo*

### Introducción

Quienes planifican la formación universitaria de nuestros países en “vías de desarrollo”, deben tomar como coordenada ineludible que lo único permanente en esta “sociedad del conocimiento” es el cambio, lo cual conlleva a pensar en qué hacer, para estar en la cresta de la ola científica, desde las funciones vitales de la universidad: docencia, investigación y extensión, que impacten cada vez más, la calidad de sus egresados, y a las propuestas surgidas desde la creación intelectual y del pensamiento crítico albergados en su seno.

En el mundo interdependiente de hoy, el conocimiento dejó de ser lento, escaso y estable, lo cual conlleva asumir nuevos retos a nuestro cerebro y acción si queremos superar la incertidumbre creada en él por los violentos cambios económicos, sociales y científico-técnicos que exigen mayor calidad, rapidez y variedad en los conocimientos para resolver los complejos e ingentes problemas contemporáneos sobre los cuales las instituciones superiores deben activar su academia y dar acertadas respuestas.

En el globalizado mundo de hoy, las ventajas comparativas entre empresas y países no se encuentran en la mano de obra barata o de la explotación intensiva de materia prima, sino en gestionar adecuadamente el conocimiento que es el capital intangible y fluye como valor agregado movilizador de las economías que las hace más productivas y competitivas.

En esa perspectiva, la formación universitaria debe tender a que el currículo guíe la acción del alumno al logro del capital humano, más basado en el criterio de cómo se aprende al de cuánto se aprende, y así, estimular la autonomía del alumno hacia metas de mejores saberes y competencias con énfasis en el saber actuar y hacer en contextos dinámicos, mediante la integración de conocimiento con sentido y experiencias innovadoras y creativas.

Además, esa nueva visión debe compenetrarse vinculada a construir capital social, que implique alcanzar una ciudadanía corporativa, como sugiere la UNESCO, más participativa y responsable, con mayores niveles de decisión, asociatividad, colaboración, confianza y sinergia comunitaria.

Combinando acertadamente estos dos conceptos, capital humano y social (Ver gráfico N°1) en las prácticas pedagógicas, lograremos una formación dirigida a educar emprendedores con responsabilidad social.

Sostiene Andrés Oppenheimer (6. 2016) al comparar el crecimiento económico de algunos países desarrollados con los nuestros, que el 40% del crecimiento en aquellos, proviene de innovaciones e invenciones convertidas en bienes o servicios volcados al mercado.

Refiere como ejemplos que Corea del Sur, pese a contar con 50 millones de habitantes, registra 10 veces más invenciones que toda América Latina, que tiene más de 600 millones; e Israel, con 8 millones de habitantes realiza más patentes y hallazgos científicos que esa entidad geográfica.

Incorpora el autor cinco recomendaciones para innovar, que parecen en estos momentos inaccesibles en América Latina:

1. Crear una cultura de innovación en la que se reconozca a los inventores. Es prioridad del Estado hallar a esas personas, cultivar su talento y crear sus nichos.
2. Educar con la calidad necesaria para que surjan inventores.
3. Eliminar muchas leyes y trámites inoficiosos que desestimulan a los innovadores.
4. Invertir más y mejor en investigación y desarrollo.
5. Internacionalizar la formación: formar en el extranjero e intercambiar experiencias, de acuerdo a prioridades de desarrollo, pero repatriar los talentos que conformarán parte de la “masa crítica” necesaria en la creación de innovaciones e invenciones.

Otros estudios sobre el impacto de las tecnologías informan que el 40% de los productos que usamos desaparecerán del mercado antes de cinco años, mientras que el 50% de los que se venderán en los próximos cinco años no se han inventado todavía; que el “65% de los niños que entran a la primaria hoy van a trabajar en empleos que no existen en la actualidad” (7. 2016) y, si en la internet se producen más de 10 mil páginas diarias sobre cambios tecnológicos, tenemos medida para reconocer que hoy en día necesitamos más materia gris que materia prima, como bien lo titula un artículo de prensa de Ignacio Avalos; todo lo cual, conlleva a contribuir, desde las universidades, al desarrollo de las fuerzas productivas necesarias para lograr mejor calidad de vida e impulsar las economías de nuestros países con equidad e inclusión.

### *La universidad y las dinámicas de cambio formativo*

Las tendencias tradicionales de enseñanza basadas en la transmisión de conocimiento deben sustituirse por modelos activos, mediados por los profesores, pero integrados a formas de pensar, hacer y sentir,

donde los estudiantes sean sujetos de su propia formación, se estimule el “aprender a aprender” permanentemente para ajustar hábitos, métodos y diversos procesos cognitivos a las capacidades y potencialidades de cada quien, de manera que la autonomía guíe la actividad intelectual de los estudiantes.

Hablamos entonces del compromiso universitario de responder para qué formar con criterios de elevar el capital humano (mejores saberes, experiencias, conocimientos y competencias) ingrediente principal para alcanzar mayor productividad e innovaciones, soportadas más con base en la calidad de lo aprendido por los alumnos que por sus años de escolaridad; y el capital social (cohesión social en la búsqueda de logros comunes), para responder con pertinencia a las nuevas tendencias del desarrollo humano (DH), mediante la educación de calidad tal cual la vislumbran organismos internacionales como el PNUD y la UNESCO.

El por qué hacerlo, está soportado por variables tales como: lograr mayor eficiencia en las aplicaciones científicas en el contexto de la sociedad del conocimiento, el mundo cotidiano, profesional, social y laboral, implementadas en el currículo desde nuevas tendencias pedagógicas y didácticas; la correspondencia y crítica constructiva a las políticas públicas o nuevas regulaciones; la interdependencia inherente a la globalización con criterios de autonomía, protección cultural y desarrollo sustentable; los cada vez más elevados estándares de calidad, desiderátum de la competencia, en la cual debe prevalecer el juego limpio y el uso de nuevas tecnologías en medio de saber sobre ellas, hacer saber, saber hacer y saber estar con ellas; y lograr mejores condiciones de vida incluyendo las cívicas, para lograr mayor integración del tejido social.

Consideramos vital incorporar la misión, visión, valores, proyectos de gestión y planes institucionales, como protagonistas de la perspectiva más confiable para impulsar esa nueva manera de formar el capital humano y social en las universidades; y a éstas más compenetradas con los contextos internos y externos si asumen interacciones propias de “organizaciones inteligentes”, que mejoran al aprender del intercambio y superan dificultades recurriendo a los activos cognitivos presentes en las organizaciones, muchas veces ralentizados por climas relacionales conflictivos, gobernanza centralizada y estructuras “valcanizadas”.

Respecto del capital humano, las expectativas hablan por sí mismas. Si las universidades no asumen cambios forjadores de mejoras adecuadas a la dinámica del empleo, que diseñen perfiles profesionales polivalentes capaces de responder a las exigencias de competencias que fogueen liderazgos emprendedores, creativos e innovadores, serán superadas por tendencias formativas generadas por empresas capaces de absorber el déficit de aprendizaje creado por la cada vez más amplia brecha entre conocimientos útiles e instituciones que perdieron el ritmo de los tiempos modernos para adquirirlos, transformarlos y adaptarlos a necesidades de aprendizaje incorporadas al currículo, desarrolladas a través de procesos presenciales o virtuales y vinculadas también a los intereses y expectativas de los estudiantes.

Al respecto, Andrés Schlericher (9.2013) director del programa PISA, al revisar los resultados de las pruebas aplicadas por este programa en España, concluye que “...las personas con baja competencia lectora tienen también casi el doble de probabilidades de estar desempleados”. Agrega que los trabajadores con índices entre 4 y 5 en comprensión lectora obtienen un salario mayor a los obtenidos por los que tienen índices de 1 o menos de 1.

La comprensión lectora al “nivel superior” permite inferir, generalizar, agregar valor a lo leído, extraer

conclusiones que sirven como aprendizajes significativos a la hora de enfrentarse a nuevas situaciones en los ámbitos académicos, cotidianos y profesionales: por ende, esa competencia incide en la obtención de mejores empleos y es subestimada en los procesos formativos de las universidades con el argumento de que los niveles escolares anteriores deben solventarla.

Antes bien, ese escenario permite planificar investigaciones que busquen nuevos conocimientos desde la raíz del problema, por ejemplo: incorporar reflexión sobre comprensión lectora en los procesos formativos de los profesores.

No obstante, el esfuerzo institucional no puede ceñirse a formar mejor capital humano, necesario pero no suficiente, cuando se trata de humanizar con criterios de solidaridad, inclusión y equidad. El egresado debe aprender en su proceso formativo a convivir en la práctica de valores, de aceptar, al socializar, las diferencias soportables, a cómo se hace una mejor gestión ciudadana, para lograr cohesión social y asimilar los mejores ejemplos que desde las iniciativas individual, comunitaria y empresarial, generan responsabilidad social ante sus semejantes.

### *La formación permanente y el trabajo colaborativo. Ejes del cambio curricular y la mejora institucional*

Un enfoque pertinente para comprender los cambios requeridos en las IES, en los aprendizajes y el logro del capital social, en obtener escenarios de impactos positivos, es el de entender las realidades institucionales como únicas e irrepetibles, susceptibles de estudiar y explicar en sus particularidades al otorgar respuestas pertinentes a las necesidades de los alumnos, de los entornos socioculturales, a las falencias didácticas y al interactuar con criterios interdisciplinarios en la búsqueda colaborativa del conocimiento.

En ese escenario, la formación permanente del profesorado debe ejecutarse, no solo con los necesarios cursos de actualización y postgrados; sino en apego a la revisión constante de las prácticas educativas en colaboración entre pares, al indagar y superar las múltiples determinaciones externas e internas, que impiden desarrollar una educación de calidad. Socializar entonces para fortalecer la autonomía propia de las IES, tendiente a la mejora profesional, del currículo y de las condiciones de aprendizaje con una visión crítica cualificada en la transformación del pensamiento que conlleve a innovaciones.

“La práctica de reflexionar sobre la práctica”, como diría Freire, confiere condiciones para la mejora. Es necesario ubicar al centro escolar, en este caso universitario, como unidad básica de cambio y formación del profesorado, porque allí se crea una cultura particular conformada por costumbres, normas, hábitos cognitivos, afectivos, clima relacional, y componentes axiológicos, filosófico, propios de esas comunidades, determinados por el tiempo y el espacio, que deben develarse para proponer un diseño de formación permanente que involucre al docente como intelectual reflexivo, sujeto y objeto del proceso y se cuente con apoyo institucional, para ponerlo en práctica.

Dentro de esos parámetros, la interdisciplinariedad se vislumbra como una alternativa de trabajo colaborativo que explora espacios formativos entre los profesores con visiones de totalidad, apaisados, más completos por complejos e integrales.

Para ello se requiere apertura que abarque criterios de “organizaciones inteligentes” abierta a los cambios provenientes de contextos externos e internos, para abrir espacios a los profesores en la planificación y

ejecución de las **intencionalidades educativas**, en tres niveles de concreción:

1. El Proyecto Educativo Institucional (PEI), configura el **primer nivel**. La revisión continuada de la misión y visión de las IES, debe efectuarse acorde con el diagnóstico que implique identificar los problemas y sus causas, explicitar el funcionamiento institucional, las estrategias del logro de objetivos, la programación de acciones y la evaluación del proceso en su conjunto.  
Empoderar al colectivo docente para lograr mayor sentido de pertenencia, forma parte de esa intencionalidad. Aunque la participación no se haga con la misma intensidad y proporción, pues depende del tiempo de dedicación, sí es necesaria la internalización del PEI en la comunidad educativa, sobre todo entre directivos y profesores.  
En este nivel es también prioritario entronizarse con las políticas públicas, e identificar en los contextos, regional, nacional e internacional, con cuáles y hacia qué necesidades y problemas apuntalar la investigación, para que el nuevo conocimiento se simiente en realidades y acuerdos con entes públicos y privados interesados en participar.  
También este nivel requiere incluir en los planes y programas, modelos estructurados para afrontar situaciones inciertas, propiciadas desde las influencias del mundo globalizado, por lo cual hay que responder con competencias formativas cuyo eje aborde capacidades y habilidades que demuestren en el desempeño profesional y ciudadano, respuestas de cambio e innovación con toma de decisiones acertadas y liderazgo emprendedor.  
Una buena referencia en este ámbito lo muestra el modelo educativo TEC21 del Tecnológico de Monterrey desde el año 2013. En él se incluyen competencias disciplinarias y transversales cuyos componentes fundamentales son: “el aprendizaje basado en retos, la flexibilidad en el cómo, cuándo y dónde se aprende, una vivencia universitaria memorable y unos profesores inspiradores” (5.2016. Pág. 11).  
¿Cuáles son los habilitadores de ese modelo?: las comunidades académicas, la innovación educativa, los espacios utilizados y la vinculación con el entorno.  
También el proyecto educativo debe advertir a las IES del riesgo que corren si desestiman aspectos negativos que el mundo globalizado implementa, gracias sobre todo, al uso indiscriminado de las tecnologías.  
Es el caso del concepto utilizado por Zygmunt Bauman (2.2017) de “modernidad líquida” para significar que todo lo sólido que se ha construido, está hoy en entredicho, incluyendo el papel de las IES al tratarlas como mercancías, donde las empresas gigantes, orientan los programas, carreras de formación y objetos de investigación sustituyendo el bien común por la ganancia económica. Entonces, se afecta el valor de la universidad “sólida”, establecido históricamente al servicio del tejido social, económico e industrial para lo cual la libertad de pensamiento y la autonomía se compenetra con la política del Estado que beneficia el desarrollo sustentable y las necesidades formativas de la población.
2. **Segundo nivel** de concreción: el paradigma pedagógico de la universidad debe priorizar reconstruir el currículo, superando la realidad técnica que se basa en la enseñanza, mediante la cual el docente instrumenta teoría que otros producen. Antes bien, el trabajo colaborativo de los profesores apuntala la iniciativa creadora del docente, vinculada al análisis de las prácticas pedagógicas, afinada en percibir y reaccionar con propuestas hacia las necesidades de los alumnos y sus contextos de vida, así como construir actividades en torno a fortalecer sus competencias cognitivas, potencialidades y habilidades que fortifiquen su independencia humana.  
Esos equipos de trabajo deben estimular el círculo virtuoso del “aprender a aprender” (Ver gráfico N° 4), cuyo fundamento es estimular la autonomía del alumno que determine cómo estudia y no cuánto

estudia y sea mentalmente eficiente para toda la vida, apoyado en saber pensar, observar, inferir, analizar, deducir, argumentar, evaluar, crear, imaginar; en fin, usar los dos hemisferios cerebrales en función de mayor originalidad.

“Aprender a aprender” también ayuda a que el alumno utilice la plasticidad de su cerebro en función de esculpirlo de mejor manera para un uso más dinámico (4. 2016). Sobre esta meta pudiéramos preguntarnos ¿Estamos los docentes apoyando a los alumnos asertivamente para que decidan el método más conveniente para aprender mejor? ¿Los apoyamos para interesarse con sentido crítico constructivo a responder valorando lo afectivo, estimulando la autoestima para que, con criterios ciudadanos explore lo fáctico y las realidades sociales de donde provienen con solidaridad?

Si valoramos adecuadamente ese segundo nivel de concreción, debemos concluir que el currículo revisado, merced a interacciones pertinentes ejercidas por los profesores, propician la conexión entre alumnos y los continuos cambios disruptivos que ocurren a diario en la sociedad del conocimiento; y la mejor manera de lograrlo es apoyándolos para que adquieran las competencias generales necesarias para actuar con eficiencia e independencia en ella. Algunas de esas competencias las sugerimos en el gráfico N° 2 y sus conceptos vinculantes los emitimos en el gráfico N° 3.

3. El **tercer nivel** de concreción es el más cercano al docente y conforma la relación con el proyecto de aula, donde se plasman las intencionalidades educativas en acciones, contenidos, estrategias pedagógicas y de las materias específicas que convierte la enseñanza en un proceso interactivo con los estudiantes consustanciado con sus necesidades reales y sentidas, intereses, expectativas y conocimientos previos, teniendo como marco, de acuerdo con el énfasis otorgado en cada etapa, las áreas del ser, el saber, el hacer y el convivir.

La práctica pedagógica en el aula prioriza entonces: escoger con tino objetivos y contenidos, secuenciarlos; aplicar las estrategias y utilizar los recursos más apropiados; evaluar con criterios formativos: detectar falencias, advertir potencialidades y disposición a mejorar, apreciar intereses, capacidades, valorar no sólo el área cognitiva sino motora y afectiva; variar los estímulos teniendo como norte lo significativo del aprendizaje y el deseo por aprender; orientar global e individualmente con propósitos de aumentar la autoestima individual, colectiva y el sentido de pertenencia. Finalmente, tomar las decisiones acordes con los problemas detectados.

Esta acción requiere el esfuerzo individual y colectivo del cuerpo docente organizado por nivel y área con criterios inter y transdisciplinarios, para reflexionar permanentemente sobre el desarrollo y efecto de la práctica pedagógica que ejecuta.

La investigación del currículo por vía de desentrañar los problemas reales de la enseñanza afina la capacidad intelectual del docente, lo ayuda a perfilar un modelo didáctico, nutrido de teoría pedagógica propia y contribuye eficientemente al logro de comunidades críticas, responsables y autónomas, cuyo norte sea la relación de teoría y práctica aplicando de modo constructivo la vinculación acción-reflexión en todos los planos del quehacer cotidiano.

Este tercer nivel de concreción debe estimularse desde las instancias organizativas cercanas a los profesores, para que estos lleven a cabo interacciones con un formato flexible, entre el conocimiento académico, la conciencia ordinaria y la actividad práctica, de forma tal que su formación permanente sea fuente de reflexión.

La mejor manera de formar a los docentes es investigando el currículo antes, durante y después de su acción transformadora, buscando descifrar los significados que se tejen en torno a problemas que se pretenden solucionar o reestructurar, introduciendo el proceso de intervención donde juegan valor importante, la confrontación de ideas, asunción de valores, conocimientos, procedimientos y aplicación de interpretaciones de otras experiencias y fuentes de información.

## A modo de conclusión

1. En el mundo cambiante de hoy, si la universidad no transforma el modo de producir conocimientos será sustituida, desplazada, soslayada, por modos privados de obtenerlos. Entonces se perdería el espíritu esencial por el cual nació la universidad: ser un centro de creación de conocimientos autónomos, independiente, tanto del mercado y el poder económico, como del Estado y el poder político. Es decir, ser un centro democrático y plural. Si la universidad es sustituida, se pierde la producción del saber para lograr el capital humano, consustanciado con mejores conocimientos y logros de competencias y el capital social para incrementar el desarrollo humano; conceptos estos abordados en el presente trabajo.
2. Para transitar los cambios es necesario incorporar el valor agregado de la interdisciplinariedad en el trabajo académico y estimularlo desde los diversos niveles de concreción de sus políticas, planes, programas, y prácticas pedagógicas implementados en las IES.  
La complejidad del conocimiento requiere hoy de confluencia en las ciencias, tanto en el campo teórico como en el aplicado, para ampliar perspectivas, cooperar entre disciplinas diversas, compartir estrategias y que grupos de trabajo se aboquen en resolver problemas científicos y de aprendizaje, que puedan integrar tecnologías con un saber asociado a las dinámicas sociales.  
La interdisciplinariedad es diálogo de saberes, que estimula la innovación, pues la acción reflexiva integrada a visiones complejas avizora mejor problemas o necesidades, grandes o pequeños, localizados en contextos específicos para que mediante intervenciones planificadas se presente el “deber ser” que lo solucione y las condiciones de investigar en equipo.
3. Las universidades deben ver en la formación del profesorado la posibilidad de incrementar la “masa crítica” compenetrada en analizar las prácticas educativas existentes en las instituciones, como medio para reflexionar sobre los cambios necesarios en mejorar la calidad de los aprendizajes de los alumnos, con propuestas sencillas y posibles guías de un modo de pensar, sentir y actuar que otorguen oportunidad a los docentes de crear teorías pedagógicas, fomenten el pensamiento crítico y el “aprender a aprender”.

## Capital humano y social para el DH

Gráfico N°  
1

### Por qué

- Sociedad del conocimiento
- Consumidores
- Políticas públicas
- Globalización
- Regulaciones
- Estándares de calidad
- Nuevos competidores
- Calidad de vida
- Tendencias pedagógicas

### Para qué

#### Desarrollar

- Capital Humano:
  - Mejores saberes, competencias y desempeño
- Capital Social:
  - Mejores niveles de participación, asociatividad, colaboración, confianza y sinergia

### Compromiso Ético

### Logros

- Institucionales:
  - Objetivos
  - Misión, visión y valores
  - Organizaciones inteligentes
  - Activos cognitivos
  - Capital intangible
- Ciudadanía corporativa:
  - Cohesión social
  - Acceso con equidad a la gestión ciudadana
  - Aceptación de diferencias soportables
  - Prácticas de valores
  - Organizar el convivir

Dr. Román Hernández

## ALGUNAS COMPETENCIAS GENERALES

Lectura comprensiva: reconstruir, sintetizar y argumentar el mensaje

Saber analizar, comunicar y evaluar la información

Bases de planificación estratégica

Estadística de interpretar datos

Dominio de otro idioma

Liderazgo con iniciativa, creatividad y hacia metas

Habilidad en la solución de problemas, innovación y toma de decisiones

Trabajo en equipo y colaboración

Sobre las TIC's: saber, saber hacer, hacer saber, saber estar

Disposición para la innovación

Saber actuar en ámbitos complejos

Valores de responsabilidad social

Ética para la nueva ciudadanía

Fuente: Dr. Román Hernández

Gráfico N° 2

## Ideas CLAVE DEL CONCEPTO DE COMPETENCIA

❖ Ejes transversales

❖ Saber ser (actitudes – valores sociales)  
 ❖ Perspectivas de desarrollo humano (ciudadanía participativa y responsable)

- Énfasis en el desempeño (innovación-creatividad)
- Saber pensar (conocimiento teórico)
- Saber actuar
- Saber hacer (lo). Habilidades y destrezas
- Integración: conocimiento con sentido – experiencias
- Adecuación: formación – necesidades de la gente
- Búsqueda de excelencia
- Aprender a pensar (con autonomía)
- Sujeto que resuelve algo preciso idóneamente
- Adaptación de lo nuevo a situaciones concretas
- Formación polivalente
- Pensamiento divergente
- Enfoque hacia el cambio, el movimiento
- Emprendimiento con responsabilidad social

Aprender a Aprender

Dr. Román Hernández

Gráfico N° 3



## Referentes Bibliográficos

- BAIN, Ken. “Lo que hacen los mejores estudiantes de universidad”. Universitat de Valencia, España. 2014.
- BAUMAN, Zygmund. “Hacia una universidad líquida. Homenaje a Zygmund Bauman”. El País, España. 12-01-2017.
- CRES.UNESCO. “Declaración de la Conferencia Regional de la Educación en América Latina y el Caribe”. 2008. CRES.
- LACUEVA, Aurora. “El desafío del cerebro”. Últimas Noticias, Venezuela. 1-5-2016.
- Modelo Educativo TEC21. Tecnológico de Monterrey. Julio, 2016.
- OPPENHEIMER, Andrés. “Crear o Morir. La esperanza de Latinoamérica y las cinco clave de la innovación”. Vintage Español. 2016.
- OPPENHEIMER, Andrés. “La ola tecnológica amenaza el empleo”. La Nación.com, Argentina. 26-01-2016
- PIKETTY, Thomas. “El capital en el siglo XXI”. Fondo de Cultura Económica. 2014.
- SCHLEICHER, Andrés. “Elevar la calidad de la educación”. El País, España. 2013.
- UNESCO. “Situación Educativa en América Latina y el Caribe”. 2013.

---

## Intervención educativa, herramienta clave en la actualización de profesionales de la salud

**Zoila Carbonell Muñoz**

[zcarbonell@hotmail.com](mailto:zcarbonell@hotmail.com)

Magister en Educación, Especialista en estomatología y cirugía oral, Docente Pre y Postgrado Universidad De Cartagena

**Grupo de Investigación:** Investigando en Educación, Universidad De Cartagena

**Marta Carmona Lorduy**

Magister en Educación, Especialista en estomatología oral, Docente Pre y Postgrado Universidad De Cartagena.

**Grupo De Investigación:** Investigando En Educación, Universidad De Cartagena.

**Sabrina Santana Lopez**

Odontóloga, Corporación Universitaria Rafael Núñez, Residente Posgrado De Estomatología Y Cirugía Oral

**Grupo De Investigación:** Investigando En Educación, Universidad De Cartagena.

**Viviana Pinedo Pimienta**

Odontóloga, Universidad De Antioquia  
Residente Posgrado De Estomatología Y Cirugía Oral.

**Grupo De Investigación:** Investigando En Educación. Universidad De Cartagena.

### Resumen

**Antecedentes:** Aunque los odontólogos durante su formación aprenden el manejo de enfermedades sistémicas, existe poca evidencia en su práctica profesional sobre el manejo de enfermedades como la Enfermedad Renal Crónica (ERC). Se realiza una investigación con intervención educativa a odontólogos de dos entidades privadas de Cartagena en tres dominios conceptuales: fisiopatología, promoción y prevención, manejo odontológico específico de los pacientes con Enfermedad Renal Crónica. **Objetivo:** Establecer el nivel de conocimiento antes y después de intervenciones educativas en odontólogos de dos entidades privadas en la Ciudad de Cartagena frente al manejo odontológico en Enfermedad Renal Crónica. **Metodología:** Estudio de intervención, en 29 odontólogos, aplicándoseles una encuesta antes y después de tres intervenciones educativas. El instrumento abarcaba tres dominios: fisiopatología, promoción y prevención y manejo odontológico. Determinando las características socio demográficas e información que tenían acerca de la Enfermedad Renal Crónica y el manejo brindado a los pacientes con dicho padecimiento. **Resultados:** El nivel de conocimiento de los tres dominios cambio favorablemente posterior a las intervenciones educativas realizadas, con diferencia estadísticamente significativas. Valor de  $P < 0,05$  pre test y pos test. Promoción y prevención ( $p = 0,020$ ), fisiopatología ( $p = 0,004$ ) y manejo odontológico específico ( $p = 0,004$ ). **Conclusión:** Las intervenciones educativas modificaron de forma estadísticamente significativa y positivamente el nivel de conocimiento sobre la Enfermedad Renal Crónica por parte de los odontólogos; se infiere que las intervenciones educativas son importantes para una apropiada atención de los

pacientes en odontología,

**Palabras Claves:** *Conocimiento, Educación, Insuficiencia renal crónica, Protocolos. (DeCS de Bireme)*

## Introducción

La Enfermedad Renal Crónica es la pérdida irreversible y progresiva de la función renal,<sup>49</sup> Es un problema de salud pública a nivel mundial por el número de personas afectadas y las complicaciones degenerativas que produce.<sup>50</sup>, se estima que el 17% de los individuos mayores de 20 años presentan dicha enfermedad<sup>51</sup>, otros estudios reportan que el 10% de la población mundial tiene ERC. En la actualidad los Odontólogos tienen un rol importante en la salud general de todos los individuos,<sup>52</sup> debido a que muchas de las enfermedades crónicas tienen manifestaciones o repercusiones a nivel de la cavidad bucal, entre estas la Enfermedad Renal Crónica<sup>53</sup> Estos pacientes requieren consideraciones específicas previas al tratamiento odontológico, en especial con el sangrado, riesgo de infección y medicación.<sup>54</sup> La dificultad para tratar odontológicamente pacientes sistémicamente comprometidos puede obedecer a varias causas, principalmente la falta de conocimiento por parte de los odontólogos para manejar apropiadamente el cuadro médico y conductual de cada paciente, en segunda instancia la falta de experiencia y por último la inadecuada compensación del tiempo invertido y los horarios generados<sup>55</sup>. Esta capacitación, debe existir en el total de los odontólogos que laboren atendiendo pacientes, ya que por no contar con una entidad especializada en el manejo odontológico de los pacientes con esta patología, ellos son atendidos por el odontólogo que este laborando en la EPS a la cual este afiliado; sin embargo aún no se conoce cuál es el nivel de conocimiento que tienen estos profesionales respecto al tema, lo que justifica la exploración sobre los conocimientos que tienen estos profesionales sobre dicha enfermedad. Diversos estudios demuestran la estrecha relación existente entre la Enfermedad Renal Crónica y algunas condiciones orales como la enfermedad periodontal.

<sup>49</sup> COZZOLINO M, et al. Vascular calcification in chronic kidney disease: a changing scenario. En: Journal of nephrology, 2011 Vol 24 No. 18, p.S3-10.

<sup>50</sup> QUIROGA, B. RODRIGUEZ, J.R. DE ARRIBA, G. Insuficiencia renal crónica. En: Medicine, junio de 2015 Vol 11, No. 81, p 4860-4867.

<sup>51</sup> AKAGI S, et al. Infection and chronic kidney disease. En: Nihon rinsho Japanese journal of clinical medicine, 2008 Vol 66, No. 9, p. 1794-8.

<sup>52</sup> FITZPATRICK JJ, et al. Renal disease and chronic renal failure in dental practice. En: Journal of the Irish Dental Association, 2008, Vol 54, No 5, p. 215-7.

<sup>53</sup> ESPITIA S, CARBONELL Z Hallazgos estomatológicos relacionados con enfermedad renal crónica. Estudio de cohorte. En: Duazary, 2006 Vol 3, No. 2.

<sup>54</sup> CEDEÑO, José. RIVAS, Neyla. TULIANO, Rodolfo. Manejo odontológico del paciente con enfermedad renal crónica terminal: revisión bibliográfica. En: Acta odontológica Venezolana, 2013 Vol 51, No. 1.

<sup>55</sup> MORALES, Mariana. Atención odontológica a pacientes especiales: una realidad creciente. En: Acta odontológica Venezolana, 2012 Vol 50, No. 1.

Navia en 2013<sup>56</sup> realiza estudio cuyo objetivo era caracterizar la salud bucal en 336 pacientes tratados con diferentes tipos de diálisis o con trasplante renal. Los resultados reportan que el 20,24% de la población estudiada presentaban una higiene oral regular, gingivitis severa, índice COP alto y alta frecuencia de candida; el 31,2% eran mujeres edéntulas y con pérdida de la dimensión vertical y el 10,7% eran hombres edéntulos y con alteraciones en tejidos blandos. Otro estudio realizado por Lecca en 2014<sup>57</sup> en 119 pacientes con insuficiencia renal crónica presentaron lengua saburral 88,2%, agrandamiento gingival 63%, sangrado gingival 55,5%, caries dental 85,7%, cálculo dental 80,7%, pérdida de inserción dental 72,3%, xerostomía 84%, halitosis 66,4% y disgeusia 55,5%.

El nivel de conocimiento de los Odontólogos quienes son los directamente responsables de la atención de pacientes, debe ser alto; situación que redundaría en un adecuado manejo de los pacientes con ERC.<sup>58 59</sup> Por lo tanto resulta indispensable facilitar la formación y mejorar los conocimientos que puedan ser útiles en la práctica clínica de cada uno y en el tratamiento de pacientes con enfermedades sistémicas<sup>60</sup>. Debido a la alta prevalencia de esta enfermedad, el rol de los Odontólogos en el adecuado manejo de pacientes comprometidos sistémicamente y los conocimientos que debe tener de base todo Odontólogo para la aplicación de los protocolos de atención odontológica en pacientes con Enfermedad Renal Crónica, se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuál es el nivel de conocimiento de los Odontólogos de dos entidades del sector privado en Cartagena frente al manejo de los pacientes con Enfermedad Renal Crónica, antes y después de una intervención educativa? Para responder a esta pregunta se plantearon los siguientes objetivos

**OBJETIVO GENERAL:** Establecer, antes y después de intervenciones educativas, el nivel de conocimiento de los Odontólogos en dos instituciones de carácter privado en la ciudad de Cartagena frente a los pacientes con Enfermedad Renal Crónica.

**OBJETIVOS ESPECÍFICOS:** Describir las condiciones sociodemográficas y académicas de los Odontólogos de dos instituciones del sector privado en Cartagena frente al manejo de los pacientes con Enfermedad Renal Crónica.

Identificar los niveles de conocimiento de los Odontólogos de dos instituciones del sector privado en Cartagena frente al manejo odontológico de los pacientes con Enfermedad Renal Crónica y los cambios ocurridos en ellos antes y después de una intervención educativa.

<sup>56</sup> NAVIA MF, MUÑOZ E, LÓPEZ O. Relación del estado de salud bucal y condiciones socioeconómicas en el paciente con enfermedad renal crónica en tratamiento. En: Rev Salud Publica, 2013, Vol 15 No. 6, p. 878-888.

<sup>57</sup> LECCA M, MEZA J, RIOS K. Manifestaciones bucales con insuficiencia renal crónica en hemodiálisis. En: Rev Estomatol Herediana, 2014, Vol 24, No. 3, p. 147-154.

<sup>58</sup> NAYLOR GD, FREDERICKS MR. Pharmacologic considerations in the dental management of the patient with disorders of the renal system. En: Dental Clinics Of North America, 1996, Vol 40, No 3, p. 665-83.

<sup>59</sup> CUNHA FL, cols. Oral health of a Brazilian population on renal dialysis. En: Special care dentistry association, 2007 Vol 27, No. 6, p. 227-31.

<sup>60</sup> DE ROSSI S, GLICK M. Dental considerations for the patient with renal disease receiving hemodialysis. En: The Journal of the American Dental Association, 1996 Vol 127, No. 2, p.211-9.

## Metodología

Estudio de intervención, se les aplicó una encuesta antes y después de tres intervenciones educativas a 29 odontólogos de dos entidades prestadoras de servicios de salud, privadas, de la ciudad de Cartagena, quienes accedieron a participar y cumplieron con los criterios de selección: odontólogos activos laboralmente adscritos a cualquiera de las dos entidades de salud, con al menos 1 mes activo laboral, Se excluyeron los profesionales con menos de un mes de labor en las respectivas entidades de salud, odontólogos con cargos administrativos que no se encontraban ejerciendo prácticas clínicas, profesionales que no asistieron al menos a una sesión de taller. La variable dependiente fue el conocimiento dividido en varios dominios y la variable independiente la intervención educativa. Además se utilizaron covariables como las características sociodemográficas, formación académica y el tiempo de egresados. En la variable conocimiento a su vez se asignó una calificación cuantitativa por el número de respuestas correctas, una calificación de 1 a 2 tenía nivel de conocimiento deficiente, 3 nivel de conocimiento intermedio y de 4 a 5 nivel de conocimiento bueno.

El instrumento fue diseñado por los investigadores y evaluado por un Odontólogo especialista en Estomatología y Cirugía Oral, Magíster en Educación, experiencia en procesos de investigación relacionados con ERC e intervenciones educativas. Un experto en investigación cualitativa verifico la evaluación del constructo objeto de estudio (conocimientos). Esto permitió determinar la validez de las preguntas con respecto al tema manejado. El instrumento constó de 20 preguntas de selección múltiple con única respuesta, se dividió en tres dominios: Fisiopatología con 5 preguntas que evaluó conocimientos sobre interacción entre enfermedad renal y cavidad oral. Promoción y prevención con 5 preguntas referentes a actividades de promoción de la salud y prevención de la enfermedad. Manejo Odontológico específico, 10 preguntas para evaluar conocimiento sobre manifestaciones estomatológicas diversas y su manejo apropiado. Se realizó una prueba piloto, estandarizándose los examinadores y calibrándose el instrumento. Se efectuó un pre-test con el instrumento calibrado, con base en los resultados, se organizaron tres intervenciones educativas, con 45 días entre cada una, de forma grupal, empleándose varias estrategias pedagógicas según la competencia ha desarrollar en los odontólogos participantes.

El objetivo de la primera intervención fue alcanzar competencias argumentativas, se uso la modalidad de seminario-taller sobre aspectos fisiopatológicos de la enfermedad y la forma como estas pueden reflejarse en la cavidad oral. Una vez finalizado, se concedió un espacio para resolver interrogantes de los asistentes relacionados con el tema. Con la segunda intervención se pretendió lograr competencias propositivas, en prevención y promoción, donde inicio con un seminario taller y posteriormente en el momento del taller se expuso un caso que confrontó la promoción y prevención adecuada para los pacientes con ERC versus lo contemplado en el Plan Obligatorio de Salud (POS), permitiendo a través de esta estrategia que los odontólogos propusieran el manejo apropiado en esta área. Con la última intervención se buscaban competencias resolutivas sobre el manejo odontológico en todas las áreas; además sobre la importancia de realizar interconsultas. La metodología de intervención educativa fue una charla inicial y posteriormente se dividieron los odontólogos en 5 grupos con base en las temáticas tratadas; se les asignó un caso clínico para su discusión y manejo;

posteriormente se socializo. Quince días después de cada intervención educativa, se envió a sus correos electrónicos una revisión de literatura sobre la temática tratada. Un mes después de la intervención, el equipo de evaluadores del grupo de investigación aplicaron las preguntas del instrumento de evaluación correspondientes a cada dominio de conocimiento manejado en la intervención educativa..

Para la evaluación de los conocimientos, se realizó la sumatoria, por cada respuesta correcta se asignó un punto y se determinaron puntos de corte, de la siguiente manera. En el primer (*Fisiopatología*) y segundo dominio (*Promoción y prevención*) de 1 a 2 respuestas correctas: conocimiento deficiente, 3 respuestas correctas: conocimiento intermedio, y de 4 a 5 respuestas correctas: buen conocimiento. En el tercer dominio (*Manejo Odontológico específico*) de 1 a 3 respuestas correctas: conocimiento deficiente, de 4 a 6 respuestas correctas: conocimiento intermedio, y de 8 a 10 respuestas correctas: buen conocimiento.

Al terminar de recolectar los datos estos fueron organizados y depurados en Microsoft Excel 2013 para Windows, para posteriormente ser analizados en el programa estadístico SPSS v 23 IBM. Se procedió con un análisis univariado donde se utilizaron medidas de estadística descriptiva de acuerdo al tipo de variable. Para las variables cualitativas frecuencias y porcentajes y para las variables cuantitativas se calculó la media acompañado de medidas de dispersión. Inicialmente se aplicó la prueba Shapiro-Wilk para verificar si los datos se ajustaban a una distribución normal, obteniéndose los siguientes resultados: pre test promoción y prevención (sig. 0,000), pos test promoción y prevención (sig. 0,003), pre test fisiopatología (sig. 0,000), pos test fisiopatología (0,018), pre test manejo odontológico específico (sig. 0,000), pos test (0,001). Todos los datos rechazaron el supuesto de normalidad, por lo que se analizaron posteriormente con la prueba no paramétrica de Wilcoxon para datos pareados, teniendo en cuenta una significancia estadística de  $p < 0,05$ . A cada participante se le suministró previa firma del consentimiento informado la información correspondiente a la investigación, que los resultados obtenidos se utilizarían de forma académica y se les garantizó el anonimato en cuanto a la identidad de los participantes. Este proyecto contó con el aval institucional y del comité de ética de la Universidad de Cartagena.

## Resultados y discusion

De los 29 odontólogos participantes, 11 el 37,9% fueron hombres y 18 mujeres que representan el 62,1%, predominando el género femenino en ambas instituciones. De ellos 18 (62,1%) laboraban en Salud IPS2 y 11 (37,9%) en la IPS1. La edad promedio fue de 40.45 años  $\pm$  6.93 y un tiempo de egresados de  $17.3 \pm 6.6$  años (**Ver Tabla 1**).

**Tabla 1. Características sociodemográficas**

<b>Genero</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Masculino	11	37,9
Femenino	18	62,1
<b>IPS</b>		
IPS 1	11	37,9
IPS 2	18	62,1
	<b>X</b>	<b>DE</b>
<i>Edad</i>	40,45	6,93
<i>Años de egresados</i>	17,3	6,6

En el nivel de conocimiento de los tres dominios, según la entidad prestadora de servicio, el nivel de estudio y el tiempo de egresado de los participantes, se encontró un cambio favorable posterior a las intervenciones educativas realizadas. En el componente de fisiología los participantes de ambas entidades respondieron positivamente a la intervención mejorando su nivel de conocimiento, sin embargo, en la IPS1 se logró un cambio más notorio pasando de un 9,1% de los participantes con buen conocimiento en el pre test a 54.6% en el post test.

Con respecto a la categoría de los años de egresados de sus estudios, en todas las categorías hubo cambios favorables, siendo más notorio en los participantes con un rango de 6 a 10 años de egresados en donde el 0% no presentaban un nivel de conocimiento bueno. Posterior a la intervención y a la aplicación del instrumento educativo, en el pos test el 40% de los sujetos adquirió un buen nivel de conocimiento y el 10% un nivel intermedio, (**Ver tabla 2**).

**Tabla 2. Nivel de conocimiento en fisiología**

	FISIOLOGÍA					
	Pre test			Post test		
	Deficiente	Intermedio	Bueno	Deficiente	Intermedio	Bueno
<b>Género</b>	<b>n (%)</b>			<b>n (%)</b>		
<i>Masculino</i>	9 (31)	1 (3.4)	1 (3.4)	4 (13.8)	2 (6.9)	5 (17.2)
<i>Femenino</i>	11 (38)	7 (24.1)	0 (0)	7 (24.1)	5 (17.2)	6 (20.7)
<b>IPS</b>						
<i>IPS1</i>	6 (54.6)	4 (36.4)	1 (9.1)	2 (18.1)	3 (27.3)	6 (54.6)
<i>IPS2</i>	14 (77.8)	4 (22.2)	0 (0)	9 (50)	4 (22.2)	5 (27.8)
<b>Nivel de Estudios</b>						
<i>Pregrado</i>	12 (66.7)	5 (27.8)	1 (5.5)	6 (33.3)	5 (27.8)	7 (38.9)
<i>Postgrado</i>	8 (72.7)	3 (27.3)	0 (0)	5 (45.4)	2 (18.2)	4 (36.4)

Tiempo de egresado						
Menos de 5 años	2 (66.7)	1 (33.3)	0 (0)	1 (33.3)	1 (33.3)	1 (33.3)
6- 10 años	8 (80)	2 (20)	0 (0)	5 (50)	1 (10)	4 (40)
11- 20 años	6 (60)	4 (40)	0 (0)	4 (40)	3 (30)	3 (30)
>20 años	4 (66.7)	1 (16.7)	1 (16.7)	1 (16.7)	2 (33.3)	3 (50)

En el área de promoción y prevención el nivel de conocimiento de los odontólogos mejoró, en ambas instituciones se evidenció un aumento en el nivel de conocimiento bueno. En la IPS1 el porcentaje de odontólogos con buen nivel de conocimiento se incrementó de 55.5% antes de la intervención educativa hasta 72.7% posterior a la intervención. Este cambio también fue observado en la IPS2, donde el 16.6% de los participantes presentaban buen nivel de conocimiento en la fase inicial y luego de las estrategias educativas aumentó a 44.4%. Con relación a la categoría de los años de egresados, en todas las categorías hubo cambios favorables. El 100% de los odontólogos con menos de 5 años de egresados tuvieron n buen nivel de conocimiento luego de la intervención educativa. (Ver tabla 3).

**Tabla 3. Nivel de conocimiento en promoción y prevención**

	PROMOCIÓN Y PREVENCIÓN					
	Pre test			Post test		
	Deficiente	Intermedio	Bueno	Deficiente	Intermedio	Bueno
<b>Género</b>	n (%)			n (%)		
<i>Masculino</i>	1 (3.4)	7 (24.1)	3 (10.3)	2 (6.9)	3 (10.3)	6 (20.7)
<i>Femenino</i>	2 (6.9)	10 (34.5)	6 (20.7)	0 (0)	8 (27.6)	10 (34.5)
<b>IPS</b>						
<i>IPS1</i>	0 (0)	5 (45.5)	6 (55.5)	0 (0)	3 (27.3)	8 (72.7)
<i>IPS2</i>	3 (16.7)	12 (66.7)	3 (16.6)	2 (11.1)	8 (44.4)	8 (44.4)
<b>Nivel de Estudios</b>						
<i>Pregrado</i>	2 (11.1)	10 (55.6)	6 (33.3)	2 (11.1)	7 (38.9)	9 (50)
<i>Postgrado</i>	1 (9.1)	7 (63.7)	3 (27.3)	0 (0)	4 (36.4)	7 (63.7)
<b>Tiempo de egresado</b>						
Menos de 5 años	1 (33.3)	0 (0)	2 (66.7)	0 (0)	0 (0)	3 (100)
6- 10 años	0 (0)	8 (80)	2 (20)	0 (0)	5 (50)	5 (50)
11- 20 años	1(10)	8 (80)	1 (10)	2 (20)	2 (20)	6 (60)

>20 años	1 (16,7)	1 (16,7)	4 (66,7)	0 (0)	4 (66,7)	2 (33,3)
----------	----------	----------	----------	-------	----------	----------

En el tercer componente, manejo odontológico específico, todos los participantes presentaban un buen nivel de conocimiento antes de ser intervenidos. Posterior a la intervención educativa el nivel de conocimiento bueno se mantuvo en todos participantes a excepción una participante de género femenino, con nivel de formación de posgrado y con periodo de egresados de 6-10 años quien pasó de un nivel de conocimiento bueno antes de ser intervenida a un nivel de conocimiento intermedio posterior a la intervención. **(Ver tabla 4).**

**Tabla 4. Nivel de conocimiento en manejo odontológico específico**

	MANEJO ODONTOLÓGICO ESPECIFICO					
	Pre test			Post test		
	Deficiente	Intermedio	Bueno	Deficiente	Intermedio	Bueno
	n (%)			n (%)		
<b>Género</b>						
<i>Masculino</i>	0 (0)	0 (0)	11 (38)	0 (0)	0 (0)	11 (38)
<i>Femenino</i>	0 (0)	0 (0)	18 (62)	0 (0)	1 (3.4)	17 (58.6)
<b>IPS</b>						
<i>IPS1</i>	0 (0)	0 (0)	11 (100)	0 (0)	0 (0)	11 (100)
<i>IPS2</i>	0 (0)	0 (0)	18 (100)	0 (0)	1 (5.6)	17 (94.4)
<b>Nivel de Estudios</b>						
<i>Pregrado</i>	0 (0)	0 (0)	18 (100)	0 (0)	0 (0)	18 (100)
<i>Postgrado</i>	0 (0)	0 (0)	11 (100)	0 (0)	1 (9.1)	10 (90.9)
<b>Tiempo de egresado</b>						
Menos de 5 años	0 (0)	0 (0)	3 (100)	0 (0)	0 (0)	3 (100)
6- 10 años	0 (0)	0 (0)	10 (100)	0 (0)	1 (10)	9 (90)
11- 20 años	0 (0)	0 (0)	10 (100)	0 (0)	0 (0)	10 (100)
>20 años	0 (0)	0 (0)	6 (100)	0 (0)	0 (0)	6 (100)

Al

analizar los datos cuantitativos con la prueba no paramétrica de Wilcoxon para datos cuantitativos con la prueba no paramétrica de Wilcoxon para datos pareados se obtuvo como resultado que existe diferencia estadísticamente significativa con un valor de  $P < 0,05$  en los tres constructos evaluados antes y después de la intervención educativa realizada. Los resultados arrojados fueron los siguientes: promoción y prevención ( $p = 0,020$ ), fisiopatología ( $p = 0,004$ ) y manejo odontológico específico ( $p = 0,003$ ). Cada constructo evaluado tuvo mayor significancia estadística en el pos test debido a que el valor de la mediana fue mayor que en el pre test. **(Ver tabla 5).**

**Tabla 5. Análisis cuantitativo pre test y pos test por cada área**

	Promoción y prevención	Fisiopatología	Manejo odontológico específico
--	------------------------	----------------	--------------------------------

<b>P - valor</b>	,002	,004	,003
<b>Mediana pre test</b>	3,0000	2,0000	4,0000
<b>Mediana post test</b>	4,0000	3,0000	4,5000

Los resultados evidenciaron el bajo nivel de conocimiento sobre la enfermedad renal crónica en los odontólogos, así mismo, después de la intervención educativa, un avance en el nivel de conocimiento de los participantes en todos los dominios evaluados. Esto se puede contrastar con un estudio realizado por Ramos et al<sup>61</sup> sobre el conocimiento de otras patologías en miembros de equipos de salud, reportando en los resultados bajo nivel de conocimiento en la etapa diagnóstica en comparación con los conocimientos adquiridos después de la intervención educativa. En cuanto a la modalidad de la intervención educativa, este estudio se basó en principios de constructivismo donde un facilitador realizó intervenciones tipo seminario-taller y los participantes, construyeron su saber alrededor de las competencias propuestas relacionadas con el manejo de pacientes con ERC<sup>62</sup>. El diseño del estudio, incluida la intervención educativa demostró ser una herramienta eficaz para mejorar el nivel de conocimiento sobre la enfermedad renal crónica en proceso de hemodiálisis en los equipos de salud intervenidos. Resultados similares obtuvo Orozco et al en 2013<sup>63</sup> luego de haber aplicado estrategias educativas para evaluar el conocimiento sobre medicamentos hipoglucemiantes en paciente diabéticos tipo 2.

Durante las intervenciones existió una gran disposición, de los profesionales intervenidos, a conocer y actuar de manera correcta frente a los factores de riesgos y manifestaciones asociados a la enfermedad renal crónica, donde la metodología de comunicación participativa se mantuvo durante todas las intervenciones. Esto se puede comparar con los resultados de un trabajo sobre el conocimiento de los cuidados con los pies en individuos con diabetes mellitus (DM) en donde se evidencia que la intervención preventiva y la comunicación participativa permite no solo la adquisición de conocimientos si no también la apropiación de dicha práctica en su cotidianidad<sup>64</sup>.

En este estudio el nivel de conocimiento antes y después de la intervención educativa presentó diferencia estadísticamente significativa en todos los dominios evaluados, lo cual indica que la educación realizada generó un cambio favorable en el nivel de conocimientos de todos los profesionales. Varios estudios reportan este cambio favorable en el conocimiento después de una intervención educativa como el realizado por Bañobre y colaboradores en 2005<sup>65</sup> quienes realizan un estudio cuasiexperimental, para valorar la efectividad de una

<sup>34</sup> LOPERA, Mónica, Op. Cit., p. 212-233

<sup>61</sup> RAMOS, Lira. FUENTES DE ITURBE, P. FLORES, Celis. RUÍZ Cortés. Evaluación de una intervención en línea para prevenir la violencia en la población juvenil y adolescente: Resultados preliminares sobre su efectividad con profesionales de la salud. En: Salud Mental, 2014 Vol 37, No. 3, p. 195-204.

<sup>62</sup> NOLLA, María. Formación continuada. El proceso cognitivo y el aprendizaje profesional. En: Educación médica, marzo de 2006 Vol 9, No. 1.

<sup>63</sup> OROZCO, M. R. B., GARCIA, M. C. A., FLORES, M. A. G. Estrategia educativa para evaluar el nivel de conocimientos sobre medicamentos hipoglucemiantes en pacientes diabéticos tipo 2. En: Atención Familiar, 2013 Vol 20, No.1, p. 21-24.

<sup>64</sup> PEREZ, Rodríguez. GODOY, S. MAZZO, A. NOGUEIRA, P. TREVIZAN, M. MENDEZ, Costa. Cuidado de los pies diabéticos antes y después de una intervención educativa. En: Enfermería global, 2013 Vol 12, No. 1

<sup>65</sup> BAÑOBRE A, VÁZQUEZ J, OUTEIRIÑO S, RODRÍGUEZ M, GONZÁLEZ M GRAÑA J, et al. Efectividad de la intervención educativa en cuidadores de pacientes dependientes en diálisis y valoración de la carga. En: Rev Soc Esp Enferm Nefrol, 2005 Vol 8, No. 2, p. 156-165.

intervención educativa en todos los cuidadores de los pacientes en Tratamiento Renal Sustitutivo. Los resultados reportaron que el nivel de conocimiento de los cuidadores después de la intervención educativa aumentó en todos los bloques con una diferencia estadísticamente significativa: Conocimientos generales ( $7,11 \pm 1,05$ ), Dieta ( $7,42 \pm 0,77$ ), Tratamiento sustitutivo ( $7,26 \pm 0,93$ ), Tratamiento farmacológico ( $4,58 \pm 2,04$ ). Por otra parte, Gordon et al en 2016<sup>66</sup> ejecutaron un estudio de intervención pre test y post test entre pacientes adultos sometidos a diálisis en 5 centros de Chicago, con el objetivo de aumentar el conocimiento sobre la donación y trasplante de riñón utilizando una página web como herramienta educativa obteniendo como resultado que la exposición a la página web se asoció con un aumento del conocimiento. Esta posición es acorde con lo expuesto en esta investigación, donde se resalta la importancia que genera una intervención educativa con soporte en las TIC. La complejidad en la atención de pacientes con enfermedad renal crónica indica la necesidad de crear conciencia acerca del manejo de esta patología y la relevancia de la continua comunicación y colaboración entre los profesionales de la salud. Blue, Isringhausen y Dils en 2011<sup>67</sup> realizaron un estudio donde implementaron seminarios educativos de salud oral y enfermedad renal crónica a las enfermeras de nefrología por parte de educadores en higiene dental calibrados. Los resultados evidenciaron que las enfermeras tenían poco conocimiento de la salud oral y su relación con ERC pero posterior a la intervención educativa por parte de los higienistas orales se observó un aumento significativo de los conocimientos de 61 a 76% en promedio.

## Conclusiones

Las intervenciones educativas realizadas en esta investigación condujeron a modificar positivamente el nivel de conocimiento sobre la enfermedad renal crónica por parte de los odontólogos participantes, quienes en el momento del pre test tenían de forma global un nivel de conocimiento deficiente sobre el manejo de la enfermedad renal crónica, sus manifestaciones y complicaciones. En la evaluación pos test un 38% alcanzó un nivel de conocimiento bueno en el área de fisiopatología, 55,2% en promoción y prevención y 95,6% en manejo odontológico específico. Esta posición es soportada estadísticamente, con un valor de  $p < 0,05$  de la siguiente manera: promoción y prevención ( $p = 0,020$ ), fisiopatología ( $p = 0,004$ ) y manejo odontológico específico ( $p = 0,004$ ). Los avances en la investigación educativa sugieren nuevos enfoques formativos para los profesionales de la salud, cobrando gran relevancia y demostrando resultados satisfactorios del modelo constructivista como una metodología educativa útil para la educación continua, lo cual redundara en un estado más saludable para la población.

<sup>66</sup> GORDON. EJ, FEINGLASS. J, CARNEY.P, VERA.K, OLIVERO.M, NEGRO.UN, O'CONNOR. KG, et al. A website intervention to increase knowledge about living kidney donation and transplantation among Hispanic/latino dialysis patients. En: *Progress in transplantation*, 2016 Vol 26, No. 1, p. 82-91.

<sup>67</sup> BLUE. C, ISRINGHAUSEN K, DILS E. Raising oral health awareness among nephrology nurses. En: *Journal of dental hygiene*, 2011 Vol 85, No. 2, p. 151-7.

## Bibliografía

- QUIROGA, B. RODRIGUEZ, J.R. DE ARRIBA, G. Insuficiencia renal crónica. En: *Medicine*, junio de 2015 Vol 11, No. 81, p 4860-4867.
- FITZPATRICK JJ, et al. Renal disease and chronic renal failure in dental practice. En: *Journal of the Irish Dental Association*, 2008, Vol 54, No 5, p. 215-7.
- ESPITIA S, CARBONELL Z Hallazgos estomatológicos relacionados con enfermedad renal crónica. Estudio de cohorte. En: *Duazary*, 2006 Vol 3, No. 2.
- CEDEÑO, José. RIVAS, Neyla. TULIANO, Rodolfo. Manejo odontológico del paciente con enfermedad renal crónica terminal: revisión bibliográfica. En: *Acta odontológica Venezolana*, 2013 Vol 51, No. 1.
- LECCA M, MEZA J, RIOS K. Manifestaciones bucales con insuficiencia renal crónica en hemodiálisis. En: *Rev Estomatol Herediana*, 2014, Vol 24, No. 3, p. 147-154.
- NAYLOR GD, FREDERICKS MR. Pharmacologic considerations in the dental management of the patient with disorders of the renal system. En: *Dental Clinics Of North America*, 1996, Vol 40, No 3, p. 665-83.
- DE ROSSI S, GLICK M. Dental considerations for the patient with renal disease receiving hemodialysis. En: *The Journal of the American Dental Association*, 1996 Vol 127, No. 2, p.211-9.
- RAMOS, Lira. FUENTES DE ITURBE, Evaluación de una intervención en línea para prevenir la violencia en la población juvenil y adolescente: Resultados preliminares sobre su efectividad con profesionales de la salud. En: *Salud Mental*, 2014 Vol 37, No. 3, p. 195-204.
- NOLLA, María. Formación continuada. El proceso cognitivo y el aprendizaje profesional. En: *Educación médica*, marzo de 2006 Vol 9, No. 1.
- OROZCO, M. R. B., GARCIA, M. C. A., FLORES, M. A. G. Estrategia educativa para evaluar el nivel de conocimientos sobre medicamentos hipoglucemiantes en pacientes diabéticos tipo 2. En: *Atención Familiar*, 2013 Vol 20, No.1, p. 21-24.
- PEREZ, Rodríguez. GODOY, S. MAZZO, Costa. Cuidado de los pies diabéticos antes y después de una intervención educativa. En: *Enfermería global*, 2013 Vol 12, No. 1
- BAÑOBRE A, VÁZQUEZ M, *et al.* Efectividad de la intervención educativa en cuidadores de pacientes dependientes en diálisis y valoración de la carga. En: *Rev Soc Esp Enferm Nefrol*, 2005 Vol 8, No. 2, p. 156-165.
- GORDON. EJ, FEINGLASS. J, CARNEY.P, et al. A website intervention to increase knowledge about living kidney donation and transplantation among Hispanic/latino dialysis patients. En: *Progress in transplantation*, 2016 Vol 26, No. 1, p. 82-91.
1. <sup>1</sup> BLUE. C, ISRINGHAUSEN K, DILS E. Raising oral health awareness among nephrology nurses. En: *Journal of dental hygiene*, 2011 Vol 85, No. 2, p. 151-7.

---

## Prácticas pedagógicas en unidades de cuidados intensivos

**Luis Andrés Valencia Celemín**

[Celemin5@gmail.com](mailto:Celemin5@gmail.com)

Universidad Francisco De Paula Santander

### Resumen

Con el objetivo de analizar el conocimiento del personal de enfermería en Colombia, sobre los procesos educativos implementados en técnicas asistenciales y pedagógicas, dirigidas a pacientes hospitalizados en las unidades de cuidados intensivos generales (Adulto, pediátrico y neonatal,) así como también a sus familiares. Se analizaron 24 artículos, el 88% de estos fueron escritos por universidades de prestigio en Colombia y el otro 12% por revistas del mismo país. El conocimiento impartido a los usuarios y a los estudiantes se basó mayormente bajo un ambiente intrahospitalario en sus prácticas, llevando conocimientos tanto éticos como científicos, para mejorar la atención del paciente en su entorno hospitalario y en su casa posteriormente, con el objetivo de mejorar la salud preventiva y asistencial.

La mayor parte de los artículos en revisión toman un modelo constructivista, de modo que el personal asistencial tiene sus herramientas y las usa en sus prácticas de campo, y son compartidas con familiares de los pacientes, ya que las unidades de cuidado intensivo, son unidades cerradas, de acceso selectivo, ambientes silenciosos, y discretos.

**Palabras Clave:** *Cuidados intensivos, Enfermería, familiares, pedagogía.*

### Introducción

La práctica pedagógica según la universidad Pedagógica Nacional es el espacio de reflexión, acción e investigación sobre la indagación y descontextualización de los saberes de orden cognitivo, ético, pedagógico, didáctico y disciplinar en un contexto socio- cultural específico. El objetivo a investigar es el análisis de las relaciones, entre las competencias, y la formación de estudios profesionales de la enfermería, basado en los problemas y las competencias profesionales por desarrollar. Para ello se realiza una lectura de cada uno de los artículos a revisión, para su análisis crítico para ordenar y sintetizar los modelos pedagógicos en la formación docencia - servicio (Cuidados intensivos generales.), mostrando competencias profesionales genéricas y transversales, en la actualidad las ciencias de la salud se direcciona a un trabajo más primario, se propone trabajar con una persona sana para educarla en un estilo de vida saludable, por ello es necesario pensar en formación profesional con nuevas competencias preventivas en educación, para que su intervención sea oportuna.

Beatriz Ospina ha logrado establecer que, en el Desarrollo de los Seminarios de Investigación del pregrado de enfermería, se devela que el proceso de enseñanza aprendizaje se centra en un conjunto de estrategias didácticas y actividades que el profesor propone a los estudiantes, en las que se vislumbra la incorporación de diferentes modelos pedagógicos. Rave, B. E. O., Ocampo, J. A. T., & Botero, C. A. A. (2008). Rol del profesor en el proceso de enseñanza aprendizaje de la investigación en estudiantes de Enfermería de la Universidad de Antioquia,

Colombia. *Investigación y Educación en Enfermería*, 26(1), 106-114. P 110.

El enfermero de Cuidados intensivos debe explicarles a los pacientes y su familia como mejorar el estilo de vida (actividad física, alimentación, no fumar, no ingerir alcohol en exceso, entre otros.) Por lo tanto, debe asistir y contribuir a la formación continuada, a seminarios, congresos y asistir a cursos de actualización.

## Desarrollo

En la actualidad la educación en la salud se ha convertido en un eje de gran importancia para la formación de profesionales competentes en las diferentes áreas de la salud.

Se ha logrado establecer que las escuelas de ciencias de la salud se enfrentan a un cambio en su paradigma de enseñanza; la población estudiantil no se siente capacitada en el manejo de historia clínica, exploración física, diagnóstico e intervención. Es por eso que en la actualidad las universidades de todo el mundo están empezando a implementar programas de entrenamiento a través de simulación virtual Mantilla, J. I. A., & Santa, J. M. (2015).

Siendo el objetivo de este autor generar nuevos modelos pedagógicos a través de simuladores virtuales y generar profesionales competentes a los diferentes eventos de su oficio, esto hace que las prácticas de las técnicas sean más repetitivas y con menos margen de error al hacerlo a los pacientes directamente.

Por otro lado las situaciones adquieren sentido a partir de los vivenciado, que la investigación se ve de acontecimientos señala que aprender a mirar es ver, en los relatos, los significados atribuidos a los cuidados, que permiten comprender ese mundo, o realidad a ese espacio vivido. Moyano, G. B. (2017.)

Cada uno de los autores muestra un modo de enseñanza, que, a través de su experiencia, le ha dado un valor y un significado de modelo pedagógico para el mejoramiento del aprendizaje del enfermero en su desempeño. La capacitación es una herramienta básica para realizar diferentes procedimientos en la recuperación del paciente en las unidades de cuidado crítico, ya que en cada actualización permite que los profesionales de enfermería tengan conocimientos claros acerca de nuevas técnicas y procedimientos, a los cuales serán sometidos los pacientes de las diferentes unidades de cuidados intensivos.

De acuerdo con el proceso educativo acompaña al ser humano desde su origen, es parte integrante de la vida y ocurre de manera continua, dinámica y en diferentes tiempos y espacios. Durante muchos años el proceso educativo en enfermería se ha basado en el conductismo, con un aprendizaje por repetición y de esencia autoritaria; sin embargo, la tendencia actual responde a una teoría constructivista, donde las enfermeras sean críticas y analíticas en el ejercicio profesional. Esto requiere de la aplicación de un proceso educativo revolucionario, que permita amalgamar el aprendizaje previo, la experiencia y las características personales e institucionales. Bernal, M., & Mery, G. (2012).

Las familias en las UCI han sido de gran importancia, no solo para la toma de decisiones,

sino también para el apoyo familiar, y ofrecer tranquilidad y calma a los usuarios hospitalizados.

En las Unidades de Cuidado Intensivo se llevan a cabo una cantidad de técnicas y procedimientos complejos y delicados para cada uno de los cuidados, gran parte de los paciente hospitalizados en dicha unidad deben continuar en salas de hospitalización y sus casas con muchos de estos cuidados, para la mayoría de los familiares de estos pacientes resulta un reto de aprendizaje y de cambio en la rutina de la vida diaria, al afirmar que “el 90% de los familiares y /o cuidadores deciden ubicar a su paciente en una unidad de cuidados crónicos para su cuidado, por temor al manejo en casa, o no disponibilidad de tiempo para su cuidado.” Rodríguez Díaz, F. (2016.) Esto pasa por falta de conocimiento o de tiempo para atender a su familiar.

Por otro lado, en la Unidad de Cuidado Intensivo Neonatal los recién nacidos se ven enfrentados a un sin número de intervenciones, procedimientos y cuidados especiales encaminados a preservar su vida, que exigen un amplio marco de conocimientos científicos, adicional a la calidez humana para brindar un servicio oportuno, seguro y con calidad.

Es por ello que enseñar a los padres de familia a reconocer las señales de estrés y placer del recién nacido frágil de salud es un excelente recurso para brindar una atención de mayor calidad en las unidades de cuidado intensivo neonatal, así mismo esto permite que los padres se apropien del autocuidado de sus hijos, identificando de forma correcta sus necesidades tanto físicas con emocionales, indispensables para un adecuado crecimiento y desarrollo cuando estos sean dados de alta. Rangel Arteaga, P. R., Caballero Rodriguez, B. F., & Mejía Duarte, N. M. (2014).

Finalmente, como enfermeros debemos estar orgullosos de impartir los conocimientos de cuidado, para que el familiar (padre, hermano, hijo u otros.) compartan experiencias que no solo ayuden a generar una salud clínica, sino un acercamiento humano, de familia, que ayude a ese paciente a su rehabilitación a en su hogar.

## **Conclusiones**

Las nuevas estrategias metodológicas en el proceso de aprendizaje de la formación de enfermería, ha sido un gran desafío para todos los involucrados, debido a que no es fácil cambiar paradigmas y culturas, que ha orientado a la labor pedagógica durante tantos años, el proceso de creación, desarrollo de habilidades, capacidades y competencias demandadas por el mundo laboral enmarca un proceso de aprendizaje como alternativa que pretende producir mejores resultados a la formación actual. Los enfermeros de las unidades de cuidado intensivo deben adquirir una serie de competencias básicas necesarias para el desarrollo de la profesión, la enfermería en la actualidad crea métodos de docencia continuada, dirigida a profesionales, estudiantes, pacientes y familiares, con el motivo de aumentar los cuidados de promoción y prevención de la salud, que permite que las personas tengan un mayor control de su propia salud.

## Bibliografía

- Hernandez Londoño, C. A. (2015). Programas de padres aprendices-cuidado con conocimiento y amor-UCI neonatal FCI-IC (Doctoral dissertation, Universidad de la Sabana). <http://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/16207>; consultado 08/05/2017
- Rodríguez Díaz, F. (2016). *Guía de enfermería para la educación del paciente y su familia al egreso de la unidad de cuidados intensivos* (Bachelor's thesis, Universidad de la Sabana). <http://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/22988>; consultado 08/05/2017
- Pico Pico, L. F., & Garay Hernandez, L. Y. (2015). *Estrategias educativas para prevenir el síndrome de agotamiento en el personal de enfermería en las unidades de cuidado intensivo del hospital San Rafael de Facatativá* (Bachelor's thesis, Universidad de La Sabana). <http://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/20229>; consultado 08/05/2017
- Farfán Díaz, C. A., & Vargas Garnica, L. L. (2015). *Estrategia educativa dirigida a familiares del paciente crítico que ingresa a las unidades de cuidado intensivo adulto del Instituto Nacional de Cancerología-ESE* (Bachelor's thesis, Universidad de La Sabana). <http://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/20229>; consultado 08/05/2017
- Rangel Arteaga, P. R., Caballero Rodriguez, B. F., & Mejía Duarte, N. M. (2014). *Estrategia educativa sobre los cuidados en casa para los recién nacidos egresados de la unidad de cuidado intensivo neonatal del hospital Maria Inmaculada de la ciudad de Florencia* (Bachelor's thesis, Universidad de La Sabana). <http://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/11541>; consultado 08/05/2017
- Salazar, S. S. A., Riaño, N. E. A., & Sanabria, M. L. V. (2013). Estrategia educativa para el cuidado domiciliario de los bebés prematuros: Madres usuarias del programa madre canguro de Tunja, Colombia. *Revista Cuidarte*, 4(1). <https://www.revistacuidarte.org/index.php/cuidarte/article/view/6>; consultado 08/05/2017
- Lara Rodriguez, J. (2015). *Diseño, implementación y evaluación, de un manual de enfermería, para orientar el cuidado de enfermería al paciente con descondicionamiento físico* (Bachelor's thesis, Universidad de La Sabana). <http://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/17397>; consultado 08/05/2017
- Almanza Campo, S. D. J., & Guarín Aguilar, M. D. R. (2015). *Actualización implementación y evaluación de guía de manejo de inserción de línea arterial para enfermeras, con la utilización de dispositivo trayecto largo, bajo monitorización ecográfica en la unidad de cuidado intensivo médico de la Fundación Cardioinfantil* (Bachelor's thesis, Universidad de La Sabana). <http://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/20122>;

consultado 08/05/2017

- Dueñas García, M. A., Morales Luquez, M. E., & Vargas Buitrago, G. D. (2015). *Actualización, implementación y evaluación guía de manejo de enfermería para la colocación de catéteres intravasculares por medio del ecógrafo en la unidad de cuidado intensivo médico de la Fundación Cardioinfantil-Instituto de Cardiología* (Bachelor's thesis, Universidad de La Sabana). <http://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/20134>; consultado 08/05/2017
- Castañeda Pascagaza, C., & Sanabria Robles, A. (2015). *Diseño e implementación de folleto educativo de autocuidado para pacientes adultos en post-operatorio de cambios valvulares cardíacos en la Fundación Cardioinfantil* (Bachelor's thesis, Universidad de La Sabana). <http://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/17280>; consultado 08/05/2017
- Becerra Medina, D. F., Castro Jiménez, E., Suarez Figueroa, L. C., & Espitia Ojeda, Z. Y. (2012). *Programa de educación a familiares de pacientes en unidades de cuidados intensivos adultos: "UCI amiga acompañame"* (Bachelor's thesis, Universidad de la Sabana). <http://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/2075>; consultado 08/05/2017
- Gomez Rocha, L. D., Sandoval Maldonado, M. C., & Uribe Escobar, A. (2015). *Preparación de los padres para brindar cuidado en el hogar a los recién nacidos pretérmino egresados de una unidad neonatal de un hospital de II nivel en Bogotá* (Bachelor's thesis, Universidad de La Sabana). <http://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/15223>; consultado 08/05/2017
- Vargas Garcia, C. A., & Bulla Pineros, A. (2015). *Preparación de los padres en el cuidado en casa del hijo ostomizado que egresa de la UCIN* (Bachelor's thesis, Universidad de La Sabana). <http://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/15323> ; consultado 08/05/2017
- Rangel Arteaga, P. R., Caballero Rodriguez, B. F., & Mejía Duarte, N. M. (2014). *Estrategia educativa sobre los cuidados en casa para los recién nacidos egresados de la unidad de cuidado intensivo neonatal del hospital Maria Inmaculada de la ciudad de Florencia* (Bachelor's thesis, Universidad de La Sabana). <http://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/11541>; consultado 08/05/2017
- Medina Cortés, L. M. (2012). *Implementación de la técnica del lavado de manos para el ingreso de familiares y visitantes a la unidad de cuidado crítico pediátrico del Hospital Universitario Hernando Moncaleano Perdomo de Neiva* (Bachelor's thesis, Universidad de La Sabana). <http://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/2285>; consultado 08/05/2017
- Caicedo Serna, G., Fernández Linares, A. M., & Murillo Vergara, N. G. (2015). *Estrategia educativa de enfermería al cuidador del paciente pediátrico sobre tratamiento farmacológico vía oral en la Fundación Cardioinfantil* (Bachelor's thesis, Universidad

- de La Sabana). <http://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/20281>; consultado 08/05/2017
- Acero Soto, N. M., & Quevedo Garzón, Á. M. (2013). *Educación a los padres para facilitar el acercamiento con su hijo hospitalizado en la unidad de cuidado intensivo pediátrico de la Fundación Abood Shaio* (Bachelor's thesis, Universidad de La Sabana). <http://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/9462>; consultado 08/05/2017
- Bernal, M., & Mery, G. (2012). *La educación continuada un reto para profesionales en enfermería en la unidad de cuidados intensivos pediátricos del hospital departamental de Villavicencio* (Bachelor's thesis, Universidad de La Sabana). <http://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/3870>; consultado 08/05/2017
- Salgado Granados, A. L., Ramírez, R., & Andrea, P. (2015). *Programa educativo en salud para pacientes con Traqueostomía* (Bachelor's thesis). <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/19467>; consultado 08/05/2017
- Mantilla, J. I. A., & Santa, J. M. (2015). MODELOS DE SIMULACIÓN CLÍNICA PARA LA ENSEÑANZA DE HABILIDADES CLÍNICAS EN CIENCIAS DE LA SALUD. *Revista Movimiento Científico*, 9(2), 70-79. <http://revistas.iberoamericana.edu.co/index.php/Rmcientifico/article/view/996>; consultado 08/05/2017
- Guzmán Gutiérrez, A. (2016). *Diseño y evaluación de un instructivo para la implementación de una escala de medición de carga laboral en enfermería en la Fundación Cardioinfantil, Instituto de Cardiología, Bogotá, Colombia* (Bachelor's thesis, Universidad de La Sabana). <http://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/26542>; consultado 08/05/2017
- Herrera Barrantes, A. (2014). *Aprendizaje basado en problemas, una visión actual para la enseñanza de la enfermería* (Doctoral dissertation, Universidad Nacional de Colombia). <http://www.bdigital.unal.edu.co/11418/>; consultado 08/05/2017
- Moyano, G. B. (2017). Los cuidados intensivos a través de la construcción de relatos en enfermería. *Revista CUIDARTE*, 8(2), 1599-615. <https://www.revistacuidarte.org/index.php/cuidarte/article/view/381>; consultado 08/05/2017
- Hinojosa, C., Karina, A., Diaz Barrios, N. V., & Rosas Santana, (2015) A. *Protocolo de cuidados de Enfermería a pacientes con tubo de tórax en la facultad de Enfermería* (Doctoral dissertation, Universidad Nacional de Colombia). <http://www.bdigital.unal.edu.co/47148/>; consultado 08/05/2017

---

## La educación médica y el quehacer profesional: análisis al sistema de atención en salud, mirado desde la educación médica

Camilo Ernesto Palencia Tejedor

[cam.palencia@mail.udes.edu.co](mailto:cam.palencia@mail.udes.edu.co)

Médico Internista. Universidad Central De Venezuela

### Resumen

La atención en salud es uno de los temas más importantes en nuestra sociedad actual, debido a que es la mediación entre las personas que padecen de una enfermedad, y el sistema de salud, hoy día es muy común escuchar que la atención médica cada vez se vuelve más deshumanizada y violenta contra los pacientes, y que esa situación ha desestimado el respeto que históricamente se tiene frente al profesional de salud. Se ha observado como la mirada del mundo se centra sobre la educación para analizar los problemas en la atención médica, situación que bien podría explicarse por la formación que en la actualidad se imparte al estudiante de medicina y que desemboca en un profesional poco sensible. Dificultad que se viene analizando sobre todo en los países subdesarrollados, como Latinoamérica, donde el problema se acentúa con los días. Es esta realidad una situación que merece especial atención pues se ha convertido en un problema importante, y del cual se realizó una reflexión detallada sobre los aspectos más relevantes en el proceso de la formación médica, los factores universitarios que inciden en esta, y que promueven la formación actual de los profesionales de salud, pretendiendo visibilizar un posible origen de este problema y discernir sobre las posibles alternativas para superarlo.

**Palabras clave:** *educación médica, atención médica, papel del medico*

### Introducción

Es muy común escuchar que la atención médica cada vez se vuelve más deshumanizada y violenta contra los pacientes, y que esa situación ha desestimado el respeto que históricamente se tiene frente al profesional de salud por su representación social, académica y su importancia en la comunidad como líder, esta situación bien podría explicarse por la formación que en la actualidad se imparte al estudiante de medicina y que desemboca en un profesional poco sensible. Es esta realidad una situación que merece especial atención pues se ha convertido en un problema en la actualidad, y del cual se hará una reflexión muy detallada

El debate sobre de la educación médica, se viene tratando desde principios del siglo XX. El eje central de esta discusión es la implementación de la humanística en la adquisición del conocimiento por parte del estudiante, pero los cambios que se ha hecho al currículo insisten en el enfoque netamente biológico del proceso salud-enfermedad. (Quintero, 2014, p.2).

Hemos visto como la mirada del mundo se centra sobre la educación para analizar los problemas en la atención médica, sobre todo en los países subdesarrollados, como Latinoamérica donde el problema se acentúa con los días. Es por eso que la Organización Panamericana de la Salud y el proyecto EMA (Educación Médica para América Latina), ha venido adelantando grandes campañas para que se investigue nuevas formas de educación,

que no sean cambios superficiales y que se enfoquen en las necesidades específicas de cada país.

Todo esto fue antecedido por las reuniones internacionales en Dinamarca organizadas por World Federation for Medical Education en 1999 y la fundación el mismo año del Instituto para la educación médica internacional en Nueva York, el cual mediante un comité especializado desarrolló el concepto de *requisitos globales mínimos esenciales* y definió un conjunto de resultados mínimos del aprendizaje que los estudiantes de medicina deben demostrar para obtener su grado y por último, en octubre de 2001 se publicó la *Declaration of Granada on standards for Undergraduate Medical Education* que contribuye también a formular las estrategias del cambio radical en la enseñanza médica (Venturelli, 2000, p 2. como citó en Galvis, 2005, p. 130).

Ahora sabemos que la inadecuada atención de salud es percibida por la población en general, y las grades agremiaciones médicas y educativas del mundo desde hace algunos años, por lo que se hace necesario repensar la educación médica y la de los otros profesionales de la salud (Chassin, 1998, p.1001 y Domínguez, 2014, p.572).

En este documento se hará especial mención de algunos apartes del proceso de formación médica y de la dificultades universitarias que bien podría explicar la realidad que se vive hoy día, como es el nivel académico deficiente, poco resolutivo, escaso liderazgo en situaciones complejas, reflejados en escaso desenvolvimiento en actividades asistenciales, científicas y se traducen en una mala atención a los pacientes, por parte del profesional en salud, debido a que en la educación médica se deben fundamentar en el estudiante las normas éticas y de buena conducta que son las que no se reflejan en la atención medica actual (Álvarez Peñalosa, E., & Salazar López, R, 2015, p. 277).

## **De las universidades**

La escasa ofertas de cupos en las universidades públicas del país, que no logra cumplir con las demandas de la comunidad, propicia la alta migración a Institutos o fundaciones de calidad dudosa, costosas y que generalmente tiene procesos de calidad cuestionables. La mayoría de ciudades del país cuentan con facultades de medicina y el número de egresados con los años se hace más elevado, con ello mayor disponibilidad de fuerza de trabajo médico, sin embargo los centro de prácticas adecuados para la formación médica siguen siendo básicamente los mismo de hace 30 años, lo cual se traduce en que los estudiantes tienen escasa prácticas clínicas y con ellos una calidad deficiente en su formación, debido a que estas corresponden aproximadamente al 70% de su proceso formativo, situación que se refleja en una inadecuada prestación de sus servicios a la comunidad (Quintero, 2016, p.9). La universidad colombiana no encuentra en la formación integral su lecho de inversión, esto se refleja en la escases de programas de formación pedagógica para sus docentes, solo considera que la formación científica que han adquirido en su formación universitaria es suficiente, ignorando el hecho de que es requisito básico para mejorar la educación, y además se hace de lado el artículo 68 de la constitución política de Colombia “la enseñanza estará a cargo de personas de reconocida idoneidad ética y pedagógica. Es común encontrar docentes con sinnúmero de títulos o con muchos conocimiento pero con pocos resultado al momento de enseñar, esto se explica porque la calidad pedagógica no la generan los diplomas ni el

conocimiento científico que se posea, sino la capacidad de transmitirlo a través de estrategias didácticas en el proceso de enseñanza – aprendizaje, los recursos con que cuenta y puedan ser utilizados por el docente para lograr una motivación efectiva en el estudiante; de ahí que es común escuchar “no todo el mundo sirve para enseñar” de aquí que la enseñanza – aprendizaje merece ciertas aptitudes y actitudes que necesitan un proceso de formación pedagógico en el que parece las universidades no están dispuesta a invertir (Galvis, 2005, p. 131).

### *De la formación del estudiante de medicina*

Es necesario mencionar la bien conocida campaña mundial que se viene adelantando en pro de la homogenización de los procesos de formación médica, en estas campañas se busca producir estándares universales con el fin de crear profesionales que ocupen un lugar en una sociedad productiva, dejando de lado el contexto socio-cultural y de tradiciones étnicas particulares de cada espacio social, por lo que se importan currículo y modelos educativos que no tienen nada que ver con las necesidades de nuestra región. Es clásico en el entrenamiento de la medicina, que se utilice la repetición como método de aprendizaje, el problema es que éste no va de la mano muchas veces con el contexto integral de los concepto de la formación básica y la formación clínica, por lo que se enseña es sólo una mera instrucción mecanizada, limitada y acrítica, resultando un estudiante ideal para la mano de obra barata que se busca para llenar las plazas de trabajo que ofrecen las E.P.S. (Amaya, 2010, p. 115).

La medicina como la conocemos hoy día parte de la forma tradicional en la cual se enseña utilizando al paciente como medio de aprendizaje, cuyo sentido final es entendible por cuanto es el centro y esencia de la medicina, sin embargo dicho aprendizaje no se acompañado de una visión humanizada y respetuosa del paciente como ser, sino como una herramienta de aprendizaje, hecho que deshumaniza y desensibiliza al estudiantes desde su formación y repercute en el desempeño profesional. Por otra parte actualmente es un reto en la medicina, por cuanto existe dificultad para practicar en las condiciones óptimas que se requieren para aprender, debido a que existe una negativa creciente de los pacientes al no permitir que sean estudiantes los que lleguen a examinarlos o valorarlos aun cuando cuentan con la supervisión y el acompañamiento de los docentes, por otra parte los enfermos con mayor frecuencia acuden a consultas especializadas privadas y pese a que en algunas instituciones reemplazan al paciente con modelos artificiales, ésta práctica no genera total aprendizaje debido a que esos modelos no cuentan con la exactitud anatómica o funcional de un ser humano. Otro aspecto con el que se viene trabajando la educación médica, es la tendencia de atender un paciente por partes, esto se traduce en que si un paciente tiene múltiples afecciones, no se deba tratar de manera integral sino resolverlas de manera independiente, lo que en la práctica conlleva a que cada especialista se limite a tratar lo que considera es de su competencia. (Amaya, 2010, p. 117).

### *¿Que hay en la actualidad?*

Actualmente el medico recién egresado, ingresa al ejercicio medico con menores

competencias practicas sin saber realizar por ejemplo cirugías básicas, atención de partos, ni cesáreas. Esto se explica porque se le ha quitado la oportunidad de autonomía, supervisada al estudiante en su internado y, por otro lado, el marco legal del ejercicio de la profesión y del Sistema General de Seguridad Social en Salud, limita la práctica clínica.

“Existen reportes sobre limitaciones en el desempeño, la falta de seguridad frente al manejo de los pacientes, la precariedad en los conocimientos sobre temas más relevantes de salud pública y las dificultades para la comunicación y el trabajo en equipo” (Quintero, 2016, p.8).

Por dicha falta de competencias empiezan a sobrecargar con sus propias labores al equipo de trabajo y a perder liderazgo en situaciones comunes, y por la manera casi militar como se enseña la jerarquía en la medicina el estudiante tiene tendencia a ser maltratador de las personas que sienten que tienen menos jerarquía lo que hace del ambiente laboral hostil.

### *Lo que se está haciendo*

Desde el año 2016 se elaboró un documento por una comisión de expertos convocada por Ministerio De Salud y el Ministerio De Educación donde se analizó la situación de la educación médica en Colombia. Todo está influenciado por las crisis y debates que se han venido dando en torno a la educación médica, por ejemplo falta de especialistas, los falsos cirujanos plásticos entre otros. El documento llamado DOCUMENTO DE RECOMENDACIONES PARA LA TRANSFORMACIÓN DE LA EDUCACIÓN MÉDICA EN COLOMBIA incluye 104 recomendaciones, entre estas se proponen varios cambios que van desde la selección de estudiantes tanto de pregrado como de postgrado, cambios en la formación, como la formación misma basados en valores y principios éticos, y también se buscara, que la formación del médico en Colombia conlleve a un ejercicio íntegro y profesional, con capacidades resolutivas e interdisciplinarias (Redacción VIVIR, 2017).

“Por otro lado en Colombia, a partir de la nueva definición del sistema de salud y los mandatos sobre integralidad planteados por la Ley Estatutaria de Salud, el Congreso de la República aprobó el artículo 65 de la Ley del Plan de Desarrollo, en la cual pide al gobierno nacional formular una Política de Atención Integral en Salud (PAIS), la cual fue expedida mediante la Resolución 429 de 2016. Este modelo busca transformar los servicios a través de una atención centrada en el paciente, lo cual implica migrar de un esquema centrado en el hospital hacia uno centrado en la atención primaria, buscando que más del 80% de la capacidad resolutiva se logre por parte del médico general, buscando con esto mejorar la atención en salud desde el la atención primaria” (Quintero, 2016, p.5).

### **Conclusión**

Se hace necesario entonces seguir visibilizando la manera deshumanizada y poco sensible en que se desarrolla la atención medica actual, es importante además resaltar que buscar en la educación médica podría brindarnos luces en cuando a la génesis de este problema como se ha demostrado en este documento, sin embargo hay que aclarar que para analizar este problema hay que tener en cuenta, los aspectos políticos, económicos e históricos que

repercuten en ejercicio medico actual que no fueron tenidos en cuenta en este documento y que puede ser objeto de futuras investigaciones.

### Referentes bibliográficos

Álvarez Peñalosa, E., & Salazar López, R. (2015). Estado actual de la Educación Médica en Colombia. *Medicina*, 37(3), 276-285. Recuperado de <http://revistamedicina.net/ojsanm/index.php/Revistamedicina/article/view/110-6/842>

Amaya A., A; (2010). Educación médica actual: un reto conceptual. *Universitas Médica*, 51 115-119. Recuperado de <http://revele.com.veywww.redalyc.org/articulo.oa?id=231016391001>

Chassin, M.R., Galvin, RW., and the National Roundtable on Health Care Quality. (1998). The Urgent Need to Improve Health Care Quality Institute of Medicine National Roundtable on Health Care Quality. *JAMA*. 280(11):1000-1005. Recuperado de [https://www.hospitalitaliano.org.ar/multimedia/archivos/noticias\\_archivos/68/image\\_nes/68\\_lectura\\_mes.pdf](https://www.hospitalitaliano.org.ar/multimedia/archivos/noticias_archivos/68/image_nes/68_lectura_mes.pdf)

Galvis Centurión, P.A. (2005). Educación médica en Colombia: estado del arte y perspectivas. *Repertorio de Medicina y Cirugía*. 14 (3), 130-132.

Quintero, G.A. (2014). Medical education and the healthcare system – why does the curriculum need to be reformed?. *BMC Medicine*. 12:213, 1-4.

Quintero, G (2016). Documento de recomendaciones para la transformación de la Educación Médica en Colombia. Ministerio de Salud Nacional. 1-42. Recuperado de <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/VS/transformacion-educacion-medica-colombia.pdf>

Redacción VIVIR, (11 Abr 2017). Comisión de expertos propone 104 cambios a la educación médica en Colombia. *El espectador*. Recuperado de <http://www.elespectador.com/noticias/salud/comision-de-expertos-propone-104-cambios-la-educacion-medica-en-colombia-articulo-688915>

Risco, G. (2014). Diseño e implementación de un currículo por competencias para la formación de médicos. *Rev Peru Med Exp Salud Pública*. 31(3):572-81

---

## El uso del portafolio en diferentes ámbitos profesionales

**Seir Antonio Salazar Mercado**

[salazar663@hotmail.com](mailto:salazar663@hotmail.com)

Maestría en Práctica Pedagógica, Universidad Francisco De Paula Santander

**MAIRA ALEJANDRA ARÉVALO DUARTE**

Maestría en Práctica Pedagógica, Universidad Francisco De Paula Santander

### Resumen

En el presente estudio se expone una breve revisión bibliográfica, basada en la implementación del portafolio en diferentes ámbitos profesionales. Inicialmente, se Realizó un rastreo en las siguientes bases de datos: DialNet, Ebsco, Google Académico, Redalyc, Scielo, Springerlink, Science Direct. Como criterios de búsqueda se utilizaron los siguientes descriptores: *herramienta y estrategias de aprendizaje, portafolio en la educación superior, Portafolio de aprendizaje*. Para mejorar la búsqueda bibliográfica se utilizaron operadores boléanos (AND, OR y NOT). Posteriormente, se organizó, analizó y reflexionó la información según el uso del portafolio en diferentes ámbitos profesionales. A partir de la revisión de las diferentes investigaciones recientes, es posible reconocer como fortaleza el uso del portafolio en diferentes ámbitos profesionales debido a que el estudiante lleva el control de apropiación del proceso de aprendizaje y en la evaluación del desempeño estudiantil.

**Palabras claves:** *Ámbitos profesionales, Aprendizaje, Portafolio*

### Introducción

El portafolio se ha utilizado como un método por arquitectos, pintores, fotógrafos y artistas para mostrar sus trabajos, habilidades que no se muestran simplemente a través de un Currículum vitae. Por consiguiente, los portafolios nacen como presentación de resultados, orientados no al proceso, sino al producto (Birgin & Baki, 2007; García, 2005). A partir del 1990 el portafolio se ha implementado en la educación secundaria y en la educación superior (Lorenzo & Ittelson, 2005), como una herramienta para recopilar trabajos de estudiantes/maestros con el propósito de documentar la experiencia. Siendo un archivo de productos del trabajo académico que se utiliza a menudo para evaluar el aprendizaje profesional y los logros académicos (Barak & Maskit 2017). Esto permite una reflexión sobre los avances, procesos académicos y los resultados del aprendizaje (Arís & Fuentes 2016; Sartory, 2016; Cebrián & Ruiz, 2015).

En los últimos años diversos autores reportan investigaciones en donde se implementa el portafolio en diferentes carreras universitarias principalmente en medicina, enfermería, periodismo, educación entre otras (Cabau, 2017; Escalante, Toro & Mena, 2017; Sobrados, 2016; Agostini et al 2015; García et al., 2015; Arís et al., 2015; Arbesú y Gutiérrez, 2014;

Maldonado & Portillo, 2013; Bozua, 2012). El portafolio juega un papel indispensable para mejorar los procesos de aprendizaje. Además, La mayor fortaleza del uso del portafolio es convertir los desempeños, análisis y propuestas (acciones de mejora y otros), en el eje de las reflexiones, lo que Permite aprender de ejemplos concretos las fortalezas y las debilidades de las propias acciones y el mejoramiento correspondiente (Murillo, 2012). Según Popescu et al. (2015) el portafolio es un método alternativo de evaluación con valor formativo para los estudiantes. Se ocupa de los aspectos del "saber-hacer" del campo de estudio, por lo que se recomienda para cualquier sistema educativo centrado en la competencia. Permitiendo la evaluación de objetivos cognitivos más complejos (García et al., 2015). Por lo anterior, el presente estudio tiene como objetivo, obtener datos relevantes y recientes acerca del uso del portafolio en diferentes ámbitos profesionales.

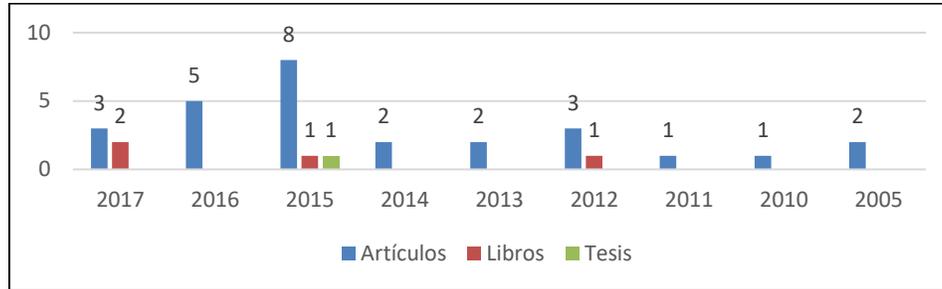
## **Metodología**

La literatura incluida se realizó por medio de la búsqueda en diferentes bases de datos DialNet, Ebsco, Google Académico, Redalyc, Scielo, Springerlink, Science Direct. Para mejorar el rastreo bibliográfico se utilizaron operadores boléanos (AND, OR y NOT). Como criterios de búsqueda se utilizaron los siguientes descriptores: *herramienta y estrategias de aprendizaje, portafolio en la educación superior, estrategias y evaluación del aprendizaje, Portafolio de aprendizaje*. Como criterios de inclusión se tomaron los Documentos publicados entre 2010 - 2017 y textos clásicos relacionados (hasta 2005). En cuanto al idioma se escogió el español, inglés y portugués. Para realizar la búsqueda de los documentos en las bases de datos, se preseleccionaron 56 artículos, de los cuales se seleccionaron 32, de acuerdo con los criterios de inclusión y exclusión establecidos. No se tuvieron en cuenta para el análisis, los artículos que no hacían alusión al tema de interés.

En la relación con la organización de los documentos, se creó un instrumento con los siguientes ítems: título del artículo (autor, año), objetivos, metodología y resultados. Los documentos se ordenaron de acuerdo a la literatura encontrada (Artículos, libros y Tesis). Finalmente, se organizó, analizó y reflexionó la información según el uso del portafolio en diferentes ámbitos profesionales

## **Resultados y discusión**

Sobre la base de los criterios trabajados se analizaron 32 documentos de los cuales, 27 eran artículos científicos, 4 libros y 1 tesis doctoral (Grafico 1). En cuanto al idioma se encontraron 23 referencias en español, 8 en inglés y 1 en portugués. Los hallazgos del uso del portafolio en diferentes ámbitos profesionales se exponen a continuación.



**Grafico 1.** Literatura seleccionada para el estudio. **Fuente:** Elaboración propia.

### Uso del portafolio en el campo de la medicina y enfermería

En el campo de la salud, el portafolio ha tenido una aplicación exhaustiva especialmente en medicina y enfermería. Maldonado & Portillo (2013), comprendieron las ventajas del portafolio, como sistema de apoyo para estudio en los alumnos de medicina en los cursos Propedéutica Médico-Quirúrgica I y II. Se aplicó una investigación cuantitativa, prospectiva, con un carácter exploratorio. Se encontraron resultados favorables en cuanto a la construcción del portafolio, y en cuanto a la adquisición de las siguientes competencias para el médico general mexicano: atención médica general, la capacidad metodológica e instrumental en ciencias y humanidades y el dominio de las bases científicas de la medicina. Por lo que consideraron recomendar al portafolio ampliamente. Lo anterior se confirma, en el estudio realizado por Carina (2015), es donde resalta la necesidad de combinar diferentes métodos para evaluar las habilidades cognoscitivas, que componen el concepto de competencia profesional que permita un aprendizaje reflexivo, por medio de la utilización del portafolio en la carrera de medicina. De acuerdo con esta visión, Pérez (2014), después de una revisión de las características y factores que intervienen en el éxito al implementar los portafolios, son una de las mejores opciones para conocer el tipo y nivel de dominio que se alcanza en relación con las competencias. Pero al mismo tiempo se destaca la importancia de los procesos de reflexión que los portafolios impulsan.

Agostini et al (2015), conocieron la opinión que tenían los alumnos y docentes acerca del portafolio, como instrumento de aprendizaje y evaluación en la carrera de medicina. Se trató de un estudio descriptivo, con una lógica intensiva. Durante los años 2011 y 2013 se entrevistaron a 5 docentes y 63 alumnos de la rotación Laboratorio de Habilidades correspondiente a la asignatura Internado Rotatorio. Se encontró que en los alumnos la utilización del portafolio genera un saber hacer, favorece la reflexión y moviliza sus valores. A los docentes les permite una mayor interacción en la relación alumno-docente generada a partir de la metodología de trabajo de este instrumento de enseñanza y evaluación (Tablas 1 y 2).

Tabla 1: Fortalezas y debilidades identificadas por los docentes

Fortalezas	Debilidades
1. Conciencia de aprendizaje	1. Laboriosidad para su construcción y corrección
2. Autocrítica	2. Baja confiabilidad

- |                                   |                  |
|-----------------------------------|------------------|
| 3. Posibilidad de auto evaluación | 3. Formato papel |
| 4. Auto corrección del proceso    |                  |

---

Fuente: Agostini et al (2015).

Tabla 2: Fortalezas y debilidades identificadas por los alumnos

Fortalezas	Debilidades
1. Autoevaluación	1. Laboriosidad
2. Motivador	2. Gran insumo de tiempo
3. Favorece la organización	3. Formato papel
4. Dinámico	4. Corta duración
5. Ordenado	
6. Integrados de conocimientos	
7. Confianza	
8. Mayor libertad a la entrega de los trabajos	

---

Fuente: Agostini et al (2015).

Fuente, Delfino & Altermatt (2015), reportaron los patrones de uso de un portafolio electrónico en los programas de postítulo de anestesiología de la Universidad Católica de Chile. Se implementa en forma progresiva un e-portafolio (portafolio electrónico). Se realizó un análisis descriptivo del comportamiento de los usuarios, en la plataforma web asociada a una base de datos. Concluyen que un portafolio web permite llevar en forma prospectiva, el registro de las actividades de aprendizaje. La inclusión de vistas móviles no implica por defecto una mayor usabilidad de la plataforma y la inclusión de campos para interacción supervisor-residente (evaluación, retroalimentación) no garantizan una práctica reflexiva. Dichos objetivos deben ser estimulados explícitamente, de manera que los registros puedan ser aprovechados como instancias de aprendizaje.

En una pesquisa reciente, Escalante et al. (2017), evaluaron la eficacia y factibilidad de usar un portafolio para registro sistemático por competencias CanMEDS en el proceso de aprendizaje y evaluación de residentes de Pediatría y Neonatología de la Escuela de Medicina de la Pontificia Universidad Católica. En el portafolio incluyeron la anotación de: temas revisados en relación con pacientes, procedimientos, transporte, seminarios, reflexiones, feedback recibido, dificultades presentadas en el aprendizaje, actividades de docencia, presencia en entrega de turno de otros profesionales, discusión de caso con especialista, desarrollo de actividad multidisciplinaria, discusión ética y desarrollo de recomendaciones o normas. Cada uno de los aspectos tiene su competencia CanMEDS asociada. Se realizan retroalimentaciones periódicas con docente a cargo del portafolio durante la rotación, los autores demostraron que la implementación de un portafolio en la rotación de Neonatología fue una herramienta valiosa para la continuidad en el logro de objetivos de aprendizaje, observándose una participación activa en el registro y retroalimentación. El proceso reflexivo detrás del portafolio fue útil en mejorar el desempeño de los residentes.

En cuanto al programa de enfermería Canalejas (2010), describió las experiencias con portafolio implementado en las escuelas de enfermería españolas, y analizó la opinión del profesorado con experiencia en el empleo del portafolio, sobre su utilidad como instrumento de aprendizaje y/o evaluación. El estudio fue descriptivo transversal, los datos se recogieron mediante un cuestionario elaborado y se estudiaron las variables: perfil del profesorado, experiencias con portafolio y opinión sobre la utilidad de dicha herramienta. Como ventajas resaltaron, que el portafolio potencia la capacidad de reflexión y el pensamiento crítico, permitiendo identificar los puntos fuertes y débiles del estudiante; como inconvenientes destacaron principalmente el incremento del trabajo del profesor y del estudiante. García et al. (2015) Mostraron un artículo con el objetivo de presentar una reflexión teórica acerca del uso del portafolio como recurso didáctico para la enseñanza y aprendizaje en enfermería. Se encontró que la implicación de los estudiantes en la identificación de los problemas a través del portafolio, facilita a los docentes una mayor comprensión de los procesos de aprendizaje de los estudiantes, así como una oportunidad para éstos de efectuar un aprendizaje más reflexivo, autónomo y participativo, tan importante en disciplinas eminentemente prácticas como la Enfermería.

Todo lo anterior ubica al portafolio como una herramienta potente para el desarrollo de una enseñanza centrada en el estudiante, que aprende y desarrolla competencias con el acompañamiento del docente en todo el proceso (García, 2015). A continuación, se sintetiza la relación del portafolio con los tres aspectos del proceso educativo enseñanza, aprendizaje y evaluación (Tabla 3). Además, resulta un instrumento importante en el seguimiento y evaluación del estudiante en experiencias basadas en metodologías de aprendizaje activo, el cual estimula la reflexión (Delano et al., 2015)

Tabla 3. El portafolio y el proceso educativo

<b>Portafolio</b>	<b>Enseñanza</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Retroactividad</li> <li>• Centrado en el aprendizaje</li> <li>• Interés en el proceso</li> </ul>
	<b>Aprendizaje</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Crítico – reflexivo</li> <li>• Autónomo</li> <li>• Significativo</li> <li>• A lo largo de la vida</li> </ul>
	<b>Evaluación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formativa y sumativa</li> <li>• Multidimensional</li> <li>• Individualizada</li> <li>• Autoevaluativa</li> <li>• Auténtica</li> </ul>

**Fuente:** García (2015).

### **Usos del portafolio en educación (formación docente, social, infantil y educación primaria).**

Cebrián & Ruiz, (2015). Estudiaron la presencia de los e-portafolios en la tutorización y evaluación de los aprendizajes en el *Practicum* de todos los grados de Educación en España. La metodología fue tipo descriptiva con 31 entrevistas a gestores del *Practicum* de todos los

grados en 10 Facultades de Educación, junto con el análisis de contenidos mediante categoría de 256 guías del *Practicum* de todos los grados de 36 Facultades de Educación en España. Los resultados revelaron que hay 11 estudiantes por tutor con 2,88h de media para tutorizar y evaluar con e-Portafolios. Siendo el correo (entre el 37,77% y el 46,66%) seguido de las plataformas las tecnologías más utilizadas. Igualmente, Para que la comunicación y los procesos metacognitivos se produzcan con todo su impacto en el aprendizaje, es necesario seguir estudiando e investigando tanto las competencias necesarias como los problemas que manifiestan los estudiantes en el momento de presentar, conversar, analizar, reflexionar y evaluar sobre las evidencias del e-Portafolios. Según Barberà, Gewerc & Rodríguez (2016) las transformaciones sociales, personales y tecnológicos empiezan a dibujar un panorama altamente abierto y con muchas alternativas funcionales. No es difícil pensar que los portafolios, académicos y personales, ocuparán un lugar muy importante en ese entramado, sobre todo si actúan como puentes o conectores, entre las necesidades de las instituciones académicas, preocupadas por cuestiones de acreditación y de evaluación, las de los estudiantes que mantendrán sus propios espacios de información, comunicación y aprendizaje, y las de los profesores que buscan herramientas y metodologías sostenibles en un entorno de enseñanza, virtual y presencial, cada vez más complejo. Por consiguiente, es vital que los educadores exploren nuevos métodos e instrumentos para medir y evaluar las tecnologías de aprendizaje mejoradas disponibles para implementar en sus cursos, pueden ser recursos de aprendizaje eficaces para apoyar el progreso y el desarrollo de los estudiantes a lo largo de su estudio en la universidad (Mckenna, Baxter, & Hainey, 2017).

En la investigación de Moreno & Moreno (2017), demostraron un estudio exploratorio sobre el uso del portafolio digital como herramienta educativa. La experiencia se centró en valorar las debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades de esta herramienta a partir de las apreciaciones de los participantes. Para ello, se llevó a cabo un estudio de naturaleza descriptiva a través de la técnica de la encuesta (cuestionario). Los resultados mostraron que se trata de una herramienta de aprendizaje valorada positivamente, que favorece cuestiones como la accesibilidad al aprendizaje cooperativo o el ahorro económico y medioambiental. Igualmente, el portafolio digital contribuye al proceso de enseñanza-aprendizaje, favoreciendo que el alumnado sea consciente de éste, y acercándole progresivamente a un aprendizaje más autónomo y responsable.

Eskici (2015) determinó las opiniones de los estudiantes universitarios con respecto al uso del portafolio como herramienta de enseñanza y evaluación en la educación superior. Se emplearon 189 estudiantes (futuros profesores) universitarios de varias facultades de la Universidad de Craiova, en su último año de formación pedagógica. De acuerdo al análisis de los resultados se puede decir que las opiniones de los estudiantes universitarios sobre la aplicación de la cartera son razonablemente positivas. Especialmente contribuyó al estudio con diferentes fuentes y los ayudó a estar bien preparados en cada clase. Asimismo, los estudiantes universitarios informaron que el portafolio es una herramienta evaluativa justa.

Según Hamodi, López & López (2015) si se toma el portafolio como un medio escrito de evaluación, las técnicas que pueden utilizarse para su evaluación son varias: por un lado, el profesor o profesora puede realizar un análisis del documento (en este caso del portafolio). Además, puede utilizar la autoevaluación como técnica si involucra a su al estudiante a

participar en la evaluación del mismo. En cuanto a Mogonea (2015), examinó el potencial formativo, en el proceso de autoevaluación de las competencias de los futuros docentes. En donde se resaltó, el valor del portafolio como indicador del nivel de formación. El estudio fue de tipo cuantitativo. Los resultados evidenciaron las ventajas y limitaciones de esta herramienta para la autoevaluación. Además, Resaltan el papel de esta herramienta de aprendizaje y evaluación dependiendo del tipo de habilidades que necesiten los futuros profesores. Asimismo, los autores enfatizan que la formación de los futuros docentes debe hacerse de acuerdo con los modelos de educación y los paradigmas educativos actuales, de manera que, a su vez, puedan capacitar a otros.

Arís & Fuentes (2016), presentan una experiencia de elaboración de un portafolio combinada con talleres cooperativos y actividades de autoevaluación. Participaron de ella un grupo de 65 estudiantes de la Mención de Educación Especial en el último año de los grados de Maestro de Educación Infantil y Educación Primaria. El estudio implementó el portafolio como instrumento de síntesis final de dos asignaturas y a la vez de impulso de un proceso de reflexión y autovaloración por parte del alumno. El hecho de colocar en manos del alumnado el desarrollo de la evaluación propia y de otros compañeros refuerza el pensamiento reflexivo y crítico, siempre con finalidad constructiva y de mejora. La evaluación efectuada en los talleres evidencia las fortalezas y debilidades de sus adecuadas producciones. Como fortaleza destaca la claridad en la presentación y el nivel formal de la escritura, y como debilidad la necesidad de mayor síntesis en los diferentes apartados. La motivación se ve claramente aumentada. Ello se evidencia en las creencias sobre el aprendizaje, creencias sobre el rendimiento; la autovaloración del esfuerzo y las propuestas de mejora de la tarea. El portafolio y la puesta en común, produce un determinado aprendizaje cooperativo con la obtención de resultados muy positivos. Esta experiencia permitió comprender los beneficios de la adopción de múltiples técnicas y estrategias autorreguladoras y su relación con los efectos conjuntos e interactivos de las metas académicas.

Cabero, López & Llorente (2012), describieron una experiencia universitaria con portafolios digitales desarrollada con 102 estudiantes en la asignatura de Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación de la Universidad Pablo de Olavide, en la ciudad de Sevilla (España), A través de una metodología de corte cualitativa y descriptiva. La investigación concluye que los portafolios electrónicos son instrumentos didácticos para la mejora de la praxis educativa al facilitar la reflexión y construcción de conocimientos, la planificación de las tareas educativas, la responsabilidad e introspección individual, el progreso didáctico del estudiante. En un estudio similar, Amaya et al. (2013) informa que el uso del portafolio electrónico en la educación ofrece una valiosa herramienta para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Asimismo, se ha demostrado que es adecuado para cualquier nivel de educación. Otro estudio relacionado, Barberà, Quintana, Galván, & Rodríguez (2016) identificaron y analizaron las categorías sobre el conocimiento implicados en la adquisición de la competencia informacional, potenciadas por el uso de un portafolio electrónico en un ámbito de educación formal, en especial, en relación con el desarrollo de procesos estratégicos o condicionales a estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Temuco, Chile. Realizaron un análisis cualitativo mediante entrevista semiestructurada. Encontraron que en la educación superior se manifiesta una focalización en la enseñanza y el aprendizaje de contenidos declarativos y procedimentales ligados

estrechamente a la materia de estudio olvidando competencias más transversales de alto nivel cognitivo. El uso del portafolio electrónico beneficia el desarrollo de competencias relacionadas con la autonomía del estudiante. Esto es soportado en las investigaciones desarrolladas por Sobrados (2016); Briceño & Gamboa (2011); Restrepo et al. (2012).

Popescu (2015) identificó, a partir de la retroalimentación de los alumnos, las características más relevantes del portafolio como método de evaluación, en términos de ventajas y desventajas. Además, este estudio reveló el esfuerzo conjunto de los autores para evaluar la eficiencia del método propuesto para los estudiantes. Se realizó un análisis comparativo entre las características del portafolio conocidas por los expertos en educación y las identificadas por las estudiantes, se llevó a cabo en 60 estudiantes de Maestría de Psicopedagogía. Se encontró que el portafolio evalúa lo que los estudiantes pueden hacer (en lugar de lo que saben) su saber – hacer, acción educativa que rebela las competencias. Además, Los estudiantes asumen su proceso de aprendizaje, Toman conciencia de los objetivos que deben alcanzar y autocorregir su aprendizaje. Asimismo, son capaces de auto-evaluación y auto-corrección en el proceso de aprendizaje.

Cobos, López, y Llorent (2016), en su artículo de investigación presentaron una experiencia de innovación docente universitaria con portafolios electrónicos del estudiantado, construidos en formato blog. Ellos analizaron los blogs de los estudiantes en base a tres dimensiones: aspectos técnicos, aspectos educativos y aspectos sociales.

Con una muestra de 86 estudiantes del Grado de Educación Social y Doble Grado de Educación Social y Trabajo Social de la Universidad Pablo de Olavide, de Sevilla (España). El análisis de datos se realizó mediante un proceso de codificación con un sistema categorial y con ayuda del programa informático Atlas ti. Los resultados comprueban, entre otras cuestiones, la utilidad del portafolio electrónico para el desarrollo de nuevas habilidades y destrezas, con relación a las competencias profesionales que el estudiante ha de adquirir. Asimismo, el trabajo ha sido ventajoso en la construcción de competencias sobre uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), en la implementación del material multimedia que sirvió de apoyo para el blog, capacidad de trabajo en equipo, emisión de juicios críticos, conocimiento y comprensión de las bases teóricas y metodológicas de la Educación Social, configuración de su campo e identidad profesional, cultural e histórica y dominio correcto de la lengua española.

### **Usos del portafolio en psicología e ingeniería y otros ámbitos profesionales**

Restrepo, Román, Londoño, Ramírez & Ospina (2012) valoraron los efectos de la autoevaluación basada en portafolio sobre el rendimiento académico en los programas de Psicología e Ingeniería Informática de la Católica del Norte Fundación Universitaria en Colombia. Se planteó un diseño cuasi experimental pretest-postest con grupo control. Posteriormente, se verificó la incidencia del tratamiento (uso del portafolio) sobre el rendimiento académico y la metacognición, el cual obtuvieron un efecto significativo en el aprendizaje, los estudiantes que emplearon el portafolio. Además, la autonomía del estudiante fue un aspecto positivo, como se vio en los comentarios presentados en las reflexiones del estudiante.

Sobrados (2016), señala las ventajas del portafolio para satisfacer las demandas del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), a la vez que abordan la necesidad de combinar métodos activos y tradicionales para responder a la problemática en grupos numerosos en la asignatura Periodismo Especializado (75 alumnos). En la experiencia de la aplicación del portafolio que se realizó en dos grupos de docencia de la asignatura Periodismo Especializado, se tuvo que organizar el desarrollo del método, reduciendo las horas de clase magistral y proponiendo al alumnado participante más responsabilidad, autonomía y compromiso. Se encontraron varias dificultades en el proceso, en primer lugar, la falta de cultura del esfuerzo y de trabajo autónomo por parte del alumno, y por nuestra parte la incertidumbre sobre los resultados. Sin embargo, se encontraron resultados positivos en el método, destacándose el trabajo en equipo el aprendizaje obtenido en la búsqueda y selección de la información importante, la labor orientadora en las tutorías y la adquisición de competencias sociales. Según Arbesú y Gutiérrez (2014) Para la construcción del portafolio se requiere del apoyo institucional (en contextos particulares y con grupos reducidos) y, sobre todo, de contar con profesores conscientes y convencidos de la riqueza de este tipo de evaluación.

En la enseñanza de las ciencias, se identificó la investigación de Briceño & Gamboa (2011), En donde se analizó la estrategia del portafolio como una alternativa para diseñar, sistematizar y retroalimentar el proceso de aprendizaje dentro del aula, por medio de las actividades propuestas por el profesor y desarrolladas por el estudiante en una universidad colombiana. Con un enfoque cualitativo, determinaron que los profesores se acercan de manera más personalizada al trabajo y aprendizaje de cada estudiante, gracias al compromiso y vínculo que se crea entre portafolio como un medio de comunicación y retroalimentación, en donde se consignan fortalezas y debilidades de cada etapa que se va cumpliendo. También, se menciona la creatividad por parte del estudiante, para apropiarse de su portafolio y convertirlo en una opción para ir sistematizando los mejores trabajos con autonomía y con su característica personal, de ahí que se encontrarán portafolios con una excelente descripción de lo que habían realizado en cada actividad, con secciones del trabajo complementario que ellos mismos hacían para tener en cuenta las sugerencias de los profesores.

En base a la revisión bibliográfica, no se encontraron estudios relacionados en las llamadas ingenieras verdes, en donde incluyen: Agronomía, Ambiental, Pecuaria, biotecnológica, Agroindustria, biotecnológica, etc. Por este motivo, es necesario evaluar la eficacia del portafolio como herramienta didáctica en el seguimiento del aprendizaje en los programas anteriormente mencionados.

## **Conclusiones**

A partir de la revisión de las diferentes investigaciones recientes, y de manera general, es posible reconocer como fortaleza el uso del portafolio en diferentes ámbitos profesionales debido a que el estudiante lleva el control de apropiación del proceso de aprendizaje y en la evaluación del desempeño estudiantil

El uso de portafolio en distintas disciplinas y áreas de conocimiento como la medicina, enfermería, enseñanza de las ciencias, periodismo, entre otras; demuestra la efectividad de dicha implementación. La integralidad del portafolio como facilitador del seguimiento del proceso de aprendizaje, es una herramienta necesaria en las demás disciplinas y carreras que aún no lo han adoptado en su método, tales como en las denominadas ingenierías verdes.

## Referencias Bibliográficas

- Agostini, M., París, L., Heit, F., Sartorio, A. & Cherjovsky, R. (2015). Opiniones de alumnos y docentes en cuanto a la evaluación de competencias mediante el uso del portafolio en medicina, *Debate Universitario*, 4(7), 39-54.
- Amaya P., Agudo E., Sánchez, H., Rico, M. & Hernández, R. (2013). e-portfolios: uses and tools. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 93, 1169–1173.
- Arís, N. & Fuentes, M. (2016). La elaboración del portafolio a través del trabajo cooperativo y la autoevaluación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 71(2), 9-28.
- Arbesú, M. & Gutiérrez, E. (2014). El portafolios formativo Un recurso para la reflexión y auto-evaluación en la docencia. *Perfiles Educativos*, 36(143), 105-123.
- Barberà, E., Quintana, J., Galván, C. & Rodríguez, J. (2016). El portafolio electrónico como facilitador de una competencia informacional diversificada y reflexiva. *Textos universitaris de biblioteconomia i documentació*, 36. doi: <http://dx.doi.org/10.1344/BiD2016.36.6>
- Barak, L. & Maskit, D. (2017). Portfolio as ‘Documenting Experience En T. Barak & D. Maskit, (Ed.), *Methodologies of Mediation in Professional Learning* (pp 75-90). Haifa, Israel: Springer International.
- Birgin, O. & Baki, A. (2007). The Use of Portfolio to Assess Student’s Performance, *Turkish Science Education*, 4(2), 75-90.
- Canalejas, M. (2010). El portafolio como herramienta didáctica: un estudio en escuelas universitarias de enfermería. *Educación Médica* 13 (1): 53-61.
- Bozua, Z. (2012). Cómo elaborar un portafolio para mejorar la docencia universitaria una experiencia de formación del profesorado novel. Barcelona, España: Octaedro.
- Briceño, J. & Gamboa, M. (2011). El portafolio: una estrategia para la enseñanza de las ciencias. Experiencia llevada a cabo en una universidad colombiana. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 8(1), 84-92.
- Cabau, B. (2017). E-Portfolio as a Tool to Respond Higher Education Ambitions and Societal Expectations. En T. Chaudhuri, B, Cabau (Ed.), *E-Portfolios in Higher Education A Multidisciplinary Approach* (pp 141-154): Hong Kong, China: Nature Singapore
- Cabero, J., López, E. & Llorente, M. (2012). E-Portafolio universitario como instrumento didáctico 2.0 para la reflexión, evaluación e investigación de la práctica educativa en el espacio europeo de educación superior. *Virtualidad, Educación y ciencia* 3, (4), 27-45
- Carina, C. (2015). *Aprendizaje reflexivo en la Carrera de Medicina: Un estudio acerca del portafolio en la adquisición de competencias profesionales*. Buenos Aires, Argentina: Teseo.
- Cebrián, M., Bartolomé, A., Cebrián, D. & Ruiz, M. (2015). Estudio de los portafolios en el

- practicum: Análisis de un PLE-Portafolio. *Relieve*, 21(2), 1-18. doi: <http://dx.doi.org/10.7203/relieve.21.2.7479>.
- Cobos, D., López, E. y Llorent M. (2016). Propuesta de Innovación Didáctica con Portafolios Electrónicos en Formato Blog: Un Caso de Estudio en una Universidad. *Formación Universitaria*, 9(6), 27-42.
- Delano, F., Machado, C., Ribeiro, T., Amorim, A., Soares, C., Campos, L. et al. (2015). Portfólio como estratégia de avaliação de estudantes de odontologia. *Trab. educ. saúde*, 13(2), 25-38 doi: <http://dx.doi.org/10.1590/1981-7746-sip00084>
- Escalante, M., Toro, C. & Mena, P. (2017). Implementación de un portafolio por competencias CanMEDS en la rotación de neonatología como instrumento de evaluación y aprendizaje: resultados preliminares. *Investigación en Educación Médica*, 6(22), 136. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.riem.2017.01.137>
- Fuente, R., Delfino, S. & Altermatt, F. (2015) Comportamiento de usuarios durante fase de implementación de portafolio electrónico en postítulos de anestesiología. *Investigación en Educación Médica*, 4(14), 111.
- García, F. (2005). El papel de los portafolios electrónicos en la enseñanza-aprendizaje de las lenguas. *Glosas Didácticas. Revista Electrónica Internacional*. 14, 112–119.
- García, E., Siles, J., Martínez, M., Martínez, E., González, S. & Pulido, R. (2015). El estudiante como protagonista de su aprendizaje: la necesidad del uso del portafolio en enfermería dentro del contexto de educación superior. *Index Enferm*, 24(1-2), 93-97.
- García, E. (2015). *El portafolio como recurso didáctico en la integración de la teoría y la práctica enfermera*. Una necesidad del Espacio Europeo de Educación Superior. (tesis doctoral). Universidad de Alicante, Alicante, España.
- Hamodi, C., López, M. & López, A. (2015). Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior. *Perfiles Educativos*, 37, (147), 146-161.
- Lorenzo, G., & Ittelson, J. (2005). An overview of e-portfolios. *Educause learning initiative*, 1, 1-27.
- Maldonado, J. & Portillo L. (2013). El portafolio: la evaluación de su aplicación en la enseñanza de medicina por competencias. Facultad de Medicina de Matamoras, UAT. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 148-153.
- McKenna, G., Baxter, G. & Hainey, T. (2017). E-portfolios and personal development: a higher educational perspective. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 9(1), 147-171. doi: 10.1108/JARHE-05-2016-0035.
- Mogonea, F. (2015). Portfolio-Tool for (self) Evaluation of Students-Future Teachers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 180, 860 – 864.
- Moreno, O. & Moreno P. (2017). El portafolio digital como herramienta didáctica: una evaluación crítica de fortalezas y debilidades. *Revista de Humanidades*, 30, 11-30.
- Murillo, G. (2012). El portafolio como instrumento clave para la evaluación en educación superior. *Actualidades Investigativas en Educación*, 12(1), 1-23.
- Pérez, M. (2014). Evaluación de competencias mediante portafolios. *Perspectiva Educacional. Formación de Profesores*, 53(1), 19-35.
- Popescu, M., Todorescu, L. & Greculescu. (2015). The Usefulness of Portfolios as Assessment Tools in Higher Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 191, 2645 – 2649.

- Restrepo, B., Román, C., Londoño, E., Ramírez, D. & Ospina A. (2012). Autoevaluación basada en portafolio en programas de educación superior virtual Estudio cuasiexperimental. *Revista Nacional de la Facultad de Psicología de la Universidad Cooperativa de Colombia*, 8, (15), 38-53.
- Sartori, M. (2016). El portafolio como herramienta de aprendizaje: percepciones de los estudiantes de medicina. *Revista Argentina de Educación Médica*, 7(1), 26-34.
- Sobrados, M. (2016). El trabajo docente en grupos numerosos. Experiencias en el uso del portafolio. *Opción*, 32(10), 773 – 788.

## **El concepto de práctica pedagógica de los docentes en ejercicio. Una reflexión desde el contexto de integración de la tecnología.**

**Mayra Alejandra Arévalo Duarte.**

[Mayraarevalo@Ufps.Edu.Co](mailto:Mayraarevalo@Ufps.Edu.Co)

Docente UFPS. Grupo De Investigación GIPPEP.

**Miguel Ángel García García.**

[Miguelangelgg@Ufps.Edu.Co](mailto:Miguelangelgg@Ufps.Edu.Co)

Docente UFPS. Grupo De Investigación GIPPEP.

**Cesar Augusto Hernández Suárez.**

[Cesaraugusto@Ufps.Edu.Co](mailto:Cesaraugusto@Ufps.Edu.Co)

Docente UFPS. Grupo De Investigación GIPPEP.

### **Resumen**

Este artículo presenta una reflexión crítica sobre las prácticas pedagógicas a partir de algunas premisas centradas desde el contexto de integración de la tecnología (Sánchez, 2003; Dias, 2001, Díaz, 2010 y De Pablos, Colás y González, 2010). Se fundamenta metodológicamente bajo el enfoque cualitativo-interpretativo, basada en el método de teoría fundamentada (Strauss y Corbin, 1998) el cual permite analizar y proponer los elementos que configuran el concepto de práctica pedagógica de los docentes en ejercicio en el contexto de integración de la tecnología. La reflexión generada en este texto implica el reconocimiento de la práctica pedagógica como una acción mediada por las tecnologías.

**Palabras clave:** Práctica pedagógica, integración de la tecnología, enseñanza y aprendizaje

### **Introducción**

Desde la aparición de los computadores personales, se han desarrollado diversas investigaciones acerca de su integración a la educación. Entre estos, Díaz (2010) y Marchesi (2007), advierten que en el contexto latinoamericano basta con dotar de equipo de cómputo o servicios digitales a las instituciones educativas, siendo esta la política más utilizada para apoyar la integración de los recursos tecnológicos al sistema educativo. En este sentido, Díaz (2010) indica que “no es suficiente la adaptación o importación de las formas de enseñanza y contenidos habituales, sino que es necesaria una verdadera innovación en el currículo y la enseñanza si se busca congruencia con el concepto de calidad educativa” (p. 139)

Además, la incorporación de las TIC a la educación ha sido un proceso altamente dificultoso pues supone el “injerto” de un elemento diseñado por fuera del sistema educativo, es decir, “no fueron concebidas para la educación; no aparecen naturalmente en los sistemas de enseñanza; no son ‘demandas’ por la comunidad docente; no se adaptan fácilmente al uso pedagógico” (Bonilla, 2003, p.120).

A pesar de esto, una vez que se poseen las tecnologías y los docentes aprenden a utilizarlas, el problema que surge es cómo integrarla al currículo. Uno de los retos de la integración curricular de las TIC es el de revertir la tendencia a reproducir los modelos transmisivo-receptivos.

Ante esto, el uso de las TIC puede implicar diversos fines, sin el propósito claro de apoyar el aprender de un contenido. En este caso, el centro es la tecnología. Por el contrario, la integración curricular de las TIC en relación con objetivos y fines educativos implica apoyar el aprendizaje de un concepto en una disciplina o un contenido curricular específico, sin perder de vista que el centro es el aprender y no las TIC. Las TIC no son el centro, el docente y el estudiante se apropian de ellas y son herramientas que las utilizan en un marco situado del aprender (Sánchez, 2003).

El concepto clave de la integración curricular de las TIC, es el currículo, por lo tanto, lo esencial es que el currículo oriente el uso de las TIC y no en sentido contrario. La integración curricular de las TIC es un proceso complejo que requiere tiempo y estímulo hacia el docente y los estudiantes. Sin embargo, no solo el docente y estudiante son parte de esta integración, también lo son los directivos y el personal que labora en la institución ya que estos también hacen uso de ellas. En esencia, la integración curricular de las TIC, se refiere a integrarlas y hacerlas enteramente parte del currículo, como un todo, permeándolas con los principios educativos y la didáctica que conforman el engranaje del aprender, generalmente esta integración se da en etapas o niveles (Sánchez, 2003; Dias, 2001 y Díaz, 2010).

Existen distintos niveles de integración de las TIC como formas diferenciadas de incorporación de las TIC. En el contexto De Pablos, Colás y González (2010) identifican tres niveles de implantación: Introducción, Aplicación e Integración”. El de Introducción, que fundamentalmente implica la correspondiente dotación de los medios a los centros educativos y su familiarización por parte de los docentes y estudiantes. La fase de «Aplicación» en la que, superado un conocimiento o dominio instrumental, se van descubriendo las aplicaciones pedagógicas básicas de estos medios en cada campo específico de la actividad docente y finalmente el nivel de Integración, que se identifica con la plena incorporación de las TIC a nivel institucional y en el proceso instruccional

A partir del análisis anterior, Sánchez (2003, p.2), proponer una definición de Integración Curricular de las TIC, la cual “es el proceso de hacerlas enteramente parte del currículo, como parte de un todo, permeándolas con los principios educativos y la didáctica que conforman el engranaje del aprender. Ello fundamentalmente implica un uso armónico y funcional para un propósito del aprender específico en un dominio o una disciplina curricular”. Asimismo, implica:

- Utilizar transparentemente de las tecnologías
- Usar las tecnologías para planificar estrategias para facilitar la construcción del aprender
- Usar las tecnologías en el aula
- Usar las tecnologías para apoyar las clases

- Usar las tecnologías como parte del currículum
- Usar las tecnologías para aprender el contenido de una disciplina
- Usar software educativo de una disciplina

De acuerdo a lo anterior, en esta ponencia se pretende definir los elementos que configuran el concepto de “Práctica Pedagógica” a partir de la reflexión que hacen los docentes en ejercicio en el contexto de integración de la tecnología a través de identificar los conceptos principales asociados a la reflexión que sobre la práctica pedagógica realizan los docentes en ejercicio en el contexto de integración de la tecnología y representar los elementos que configuran el concepto de práctica pedagógica en el contexto de integración de la tecnología

## Metodología

La investigación se llevó a cabo bajo el enfoque cualitativo-interpretativo, basada en el método de teoría fundamentada (Strauss y Corbin, 1998) el cual permite analizar y proponer los elementos que configuran el concepto de práctica pedagógica de los docentes en ejercicio en el contexto de integración de la tecnología. Desde este método, se desarrollaron las siguientes fases:

**Fase 1. Descripción de datos.** En esta fase se llevó a cabo el proceso de recolección de la información a partir de la aplicación de las entrevistas a los informantes clave.

**Fase 2. Ordenamiento conceptual.** Se realiza el proceso de codificación de los datos (codificación abierta, axial y selectiva) asignando códigos. Se establecen las subcategorías y categorías principales.

**Fase 3. Teorización.** Se define la categoría principal, se realiza la confrontación teórica y se configura la propuesta sobre el concepto de práctica pedagógica.

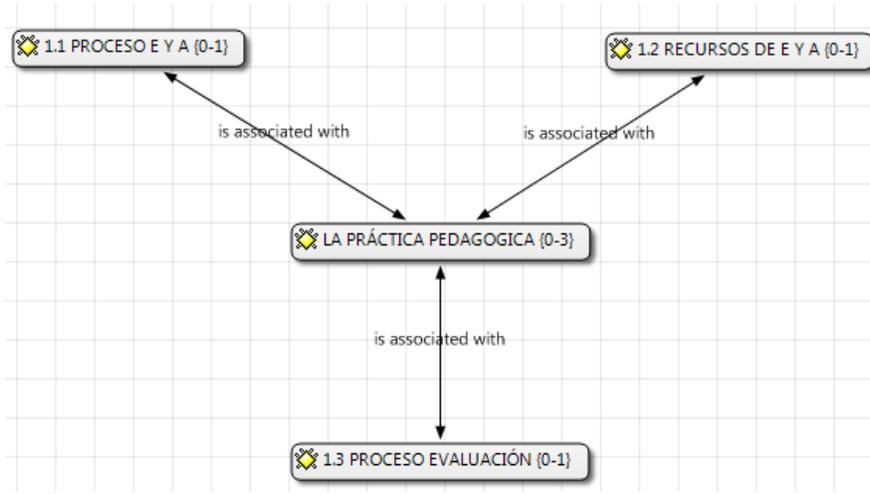
**Contexto del estudio e informantes clave.** La investigación se llevó a cabo en la Universidad Francisco de Paula Santander con los docentes en ejercicio de los programas de Licenciatura modalidad presencial que tienen a cargo las asignaturas de práctica pedagógica.

**Instrumento para la recolección de la información.** Se realizó un protocolo de entrevista bajo la modalidad de entrevista semiestructurada en profundidad siguiendo las orientaciones de Valles (1999) y validado posteriormente por expertos. El protocolo final estuvo compuesto por 12 preguntas distribuidas en tres dimensiones: contextual, Problematizante y propositiva.

**Técnica de análisis de la información.** Se siguió un proceso de inducción analítica (Taylor y Bodgan, 1992), el cual permitió descubrir los principales conceptos y las vinculaciones teóricas emergentes de los datos. Todo en concordancia con el proceso de codificación teórica expuesto por Strauss y Corbin (1998) y detallado por Flick (2004). En este proceso se utilizó como apoyo el software Atlas ti, versión 7.0.

## Resultados y discusión

A partir del proceso analítico inductivo que se siguió, se determinaron tres conceptos principales que surgieron de la reflexión que hacen los docentes en ejercicio a partir de su práctica en el contexto de integración de la tecnología. La gráfica No. 1, representa los principales conceptos asociados a esta reflexión, los cuales corresponden a conceptualizar la práctica pedagógica a partir de tres elementos: El proceso de enseñanza y aprendizaje, los recursos de enseñanza - aprendizaje y el proceso de evaluación.



Gráfica 1. El concepto de práctica pedagógica en el contexto de integración de la tecnología.

### Descripción de cada Dimensión

A continuación, se define cada una de las dimensiones que configuran el concepto de práctica pedagógica señalando los aspectos significativos destacados en estas.



Gráfica 2. Dimensión Proceso de Enseñanza y Aprendizaje

El proceso de enseñanza y aprendizaje se caracteriza por ser secuencial e ininterrumpido. Este proceso se produce a partir de etapas planeadas de acuerdo a los propósitos educativos y las necesidades formativas de los futuros docentes, en las cuales se integran medios didácticos y tecnológicos que facilitan la adquisición de estos logros y a su vez, promueven el desarrollo de las competencias necesarias para que los estudiantes practicantes se enfrenten a su contexto laboral. Los docentes promueven espacios de aprendizaje para impulsar a los estudiantes a realizar un trabajo autónomo y colaborativo que les lleve además de ejercitar sus destrezas, poner en práctica los conocimientos apropiados contrastándolos con las diferentes perspectivas de sus compañeros y docente.

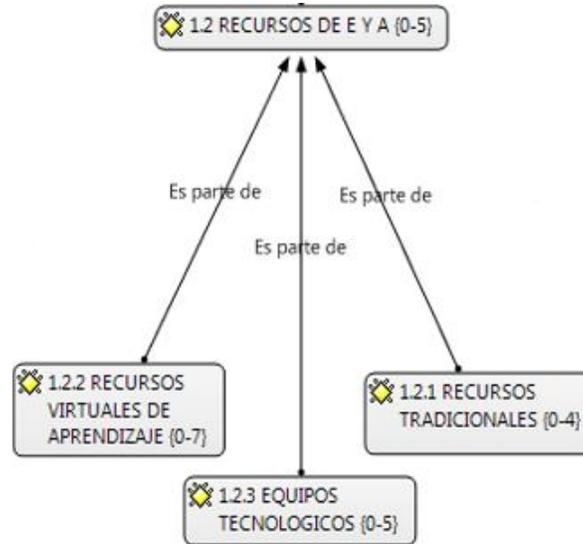
En este sentido, los docentes definen el proceso de enseñanza y aprendizaje a partir de las estrategias, los momentos didácticos, la gestión de aula y las actividades extraclase.

Las estrategias de enseñanza y aprendizaje utilizadas por los docentes corresponden a: la contextualización de contenidos, la retroalimentación, exploración de conocimientos, valoración de uso de recursos tradicionales y digitales, resolución de problemas y estudio de casos.

Los momentos didácticos se establecen como los pasos que se llevan a cabo para el desarrollo de una clase y que hacen parte del proceso de enseñanza y aprendizaje. Estos se identifican como: inicio, desarrollo y terminación de la clase. En este espacio también se tiene en cuenta el desarrollo de las clases virtuales como complemento al trabajo presencial.

La gestión de aula corresponde al trabajo pedagógico que emprende el docente para promover la interacción con el estudiante y alcanzar los objetivos formativos propuestos. En este caso, El trabajo pedagógico que se propone en el aula corresponde a: debates, sustentaciones, seminarios y reflexión de videos, todo desde un trabajo colaborativo.

Las actividades extraclase corresponden al conjunto de estrategias que le permiten al estudiante profundizar en las temáticas, afianzar los conocimientos, buscar soluciones y participar de forma responsable y autónoma en su proceso de formación. Entre las más usadas se encuentran: la consulta de información, el diseño de proyectos y el diseño de unidades didácticas.



Gráfica 3. Dimensión Recursos de Enseñanza y Aprendizaje

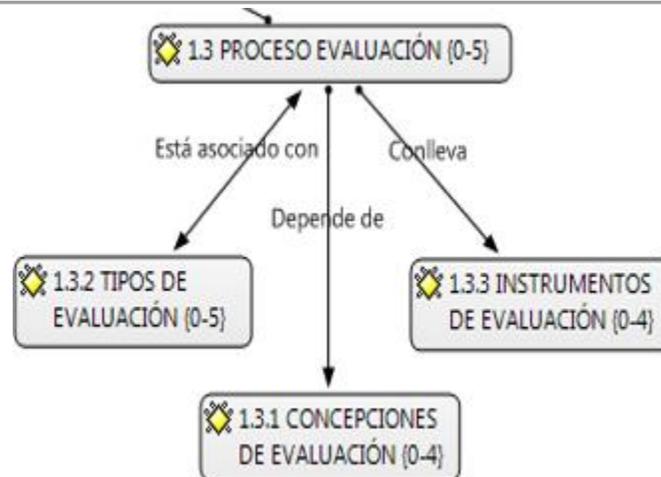
Los recursos de enseñanza y aprendizaje integrados por los docentes en su práctica educativa tienen el propósito de mediar en la apropiación del conocimiento y la adquisición de habilidades didácticas necesarias para que los estudiantes practicantes se puedan desempeñar eficientemente en su rol como docentes. La selección de estos medios didácticos y tecnológicos obedece en gran medida a la facilidad de acceso que tengan sobre ellos los estudiantes, dependiendo de esta variable, los docentes determinan los objetivos que se pueden alcanzar y los contenidos que deben ser abordados con la mediación de estos recursos. Existen otros elementos contextuales que también intervienen en la integración de estos recursos y son las características de los estudiantes y el grado en el que se encuentran desarrollando la asignatura de práctica, dado que en las primeras asignaturas no existe una intervención directa como la que deben realizar los estudiantes de las asignaturas de las últimas prácticas.

Los recursos de enseñanza y aprendizaje utilizados por los docentes y estudiantes practicante corresponden a: recursos tradicionales, recursos virtuales y uso de equipos tecnológicos.

Los recursos tradicionales utilizados por los docentes corresponden a: el uso de documentos digitales, el uso de documentos de estudio (artículos, doc. de interés) y el uso de libros físicos.

Los recursos virtuales utilizados para promover el aprendizaje corresponden a: uso de páginas web, software y uso de foros. En esta categoría también se asocian otros elementos como las redes sociales, el correo electrónico y el WhatsApp.

Los equipos tecnológicos más utilizados por estudiantes y profesores son: el computador, el celular, el proyector y por último, con menor uso se encuentra la calculadora.



Gráfica 4. Dimensión Proceso de Evaluación

El proceso evaluativo está permeado por la concepción que tienen los docentes sobre la evaluación y por los lineamientos que fije la institución para este proceso. En este contexto, el docente lleva a cabo una variedad de estrategias que le permiten valorar el desempeño de los estudiantes durante el curso académico, las cuales son planeadas previamente, orientadas por los docentes durante su desarrollo y socializadas con los estudiantes con el fin de hacerlos participes en el proceso de su formación. La práctica pedagógica de los estudiantes es valorada tanto en el salón de clase por el docente como en las instituciones educativas por los profesores que allí les colaboran, llevándose a cabo un proceso objetivo guiado por indicadores de carácter cualitativo y cuantitativo, apropiados para cada asignatura y complementado con un seguimiento, retroalimentación y planes de mejoramiento, lo cual es indispensable según los docentes, en la formación inicial de los estudiantes practicantes.

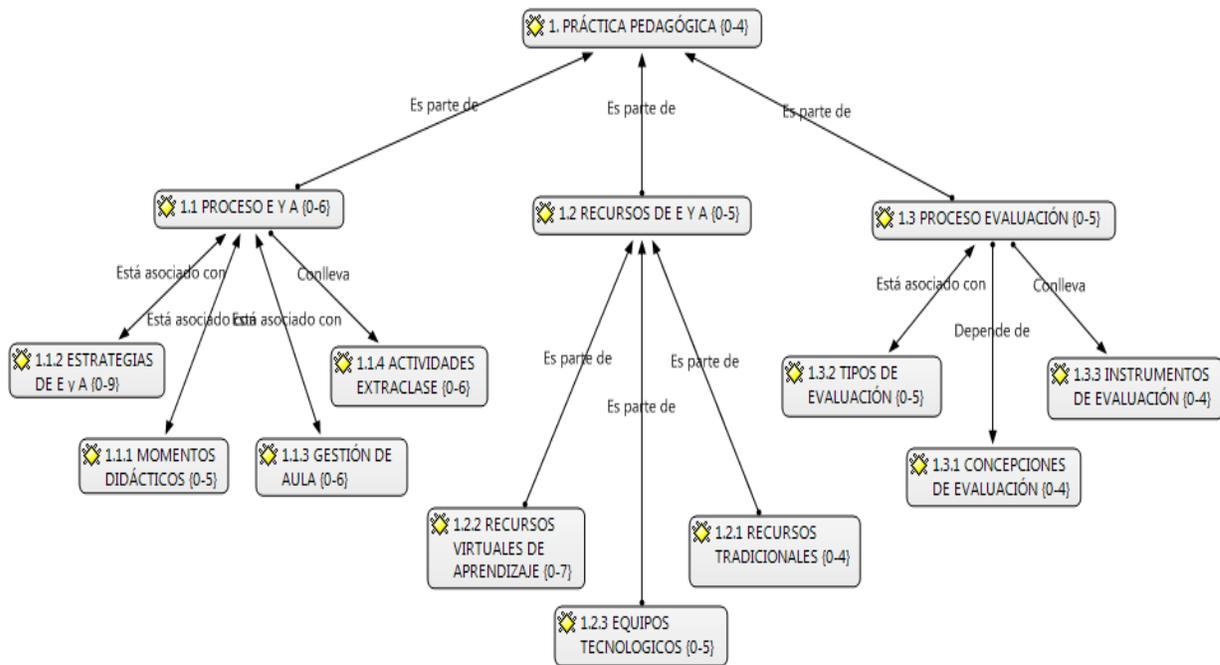
En el proceso evaluativo, se define claramente por el docente la concepción sobre la evaluación del aprendizaje, se identifican los tipos de evaluación y los instrumentos a aplicar.

La concepción que tienen los docentes sobre la evaluación es determinarla como un proceso y como una medición. Identificando al mismo tiempo que existen elementos que conllevan a ver la evaluación como un proceso de comunicación.

Los tipos de evaluación que realizan los docentes durante el desarrollo de la asignatura de práctica pedagógica corresponden a: la evaluación formativa como la principal forma de evaluar, seguida de la evaluación continua, la evaluación diagnóstica y finalmente, la evaluación sumativa.

Los instrumentos de evaluación se clasifican como: pruebas escritas que corresponde al medio más usado para valorar el conocimiento, seguido de las pruebas orales y por último, se encuentra el uso de pruebas observacionales la cual realizan en las instituciones educativas donde se realiza el trabajo de campo.

Finalmente, la siguiente gráfica No.5, representa los elementos que configuran la práctica pedagógica de los docentes que hacen parte de este programa, entre los cuales se destacan: el proceso de enseñanza y aprendizaje, los recursos de enseñanza y aprendizaje y el proceso de evaluación.



Gráfica 5. Elementos que configuran el concepto sobre “Práctica Pedagógica”.

## Conclusiones

En este sentido, se evidencia que la práctica pedagógica de los docentes se orienta sobre todo al fortalecimiento de las habilidades prácticas del quehacer docente. Los docentes de práctica se esfuerzan en diseñar y desarrollar actividades ya sean colectivas o individuales, que les permitan a los estudiantes practicantes entrenarse en su rol como docentes. Igualmente, los procesos evaluativos están orientados a valorar el trabajo que se realiza en este tipo de actividades en relación con los avances obtenidos. Sin embargo, se observa que la relación entre teoría y praxis, como lo plantea Barragán (2012), no se identifica claramente. El saber pedagógico propio de la profesión docente debe ser evidenciado claramente en todas las acciones que se emprendan con objetivos educativos, fundamentado en el conocimiento pedagógico, didáctico, tecnológico, investigativo, es decir, los profesores además de demostrar en su práctica su discurso pedagógico, deben hacer que los estudiantes practicantes se apropien de este saber pedagógico para que se desempeñen competentemente en su rol como docentes, Zuluaga (1999), describe este hecho como: las prácticas pedagógicas de los docentes deben reflejar lo que se hace con lo que se sabe sobre educación, enseñanza, pedagogía y didáctica.

El uso de las TIC debe orientar a los docentes hacia la posibilidad de mejorar sus prácticas de aula, crear entornos de aprendizajes más dinámicos e interactivos para complementar el proceso de enseñanza y aprendizaje de sus estudiantes y facilitar el trabajo en equipo. Además, estimular los procesos mentales, haciendo más significativo el acto de enseñanza-aprendizaje al permitir que el estudiante comprenda que la tecnología es aplicable a todas las áreas del conocimiento, logrando que éste sea actor en la construcción de su propio aprendizaje.

## Referencias

- Barragán, D. (2012). La práctica pedagógica: pensar más allá de las técnicas. En: Barragán D., Gamboa S., Audín A. y Urbina, J. (Compiladores). *Práctica pedagógica. Perspectivas teóricas*. (pp. 19-38). Bogotá: Ecoe ediciones.
- Bonilla, J. (2003). Políticas nacionales de educación y nuevas tecnologías: el caso de Uruguay. En J. J. Bruner, & J. C. Tedesco (Eds). *Las nuevas tecnologías y el futuro de la educación. Ideas, personas y políticas* (págs. 117-127). UNESCO.
- De Pablos, J., Colás, P. & González, T. (2010). Factores facilitadores de la innovación con TIC en los centros escolares. Un análisis comparativo entre diferentes políticas educativas autonómicas. *Revista de Educación*, 352, 23-51.
- Dias, L. (12 de febrero de 2001). *La Integración de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones al Currículo Regular*. Obtenido de <http://eduteka.icesi.edu.co/articulos/Tema1>
- Díaz-Barriga, F. (2010), "Integración de las TIC en el currículo y la enseñanza para promover la calidad educativa y la innovación. *Pensamiento Iberoamericano*. 7(2), 127-149.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Marchesi, A. (19 de noviembre de 2007). Tecnologías de la información en la educación iberoamericana. El País.
- Sánchez, J. (2003). Integración Curricular de TICs Concepto y Modelos. *Revista Enfoques Educativos*. 5(1), 51-65.
- Strauss, A., y Corbin, J. (1998). *Fundamentos de investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar teoría enraizada*. Sage Publications: Thousand Oaks London New Delhi.
- Taylor, J., & Bodgan, R. (1992). *Métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis S.A.
- Zuluaga, O. (1999). El maestro y el saber pedagógico en Colombia. Medellín: Universidad de Antioquia.

---

## Construyendo experiencias de infancia a través de las artes plásticas

**Diana Paulina Franky Pinilla**  
[dianisice24@hotmail.com](mailto:dianisice24@hotmail.com)  
Universidad Santo Tomas, Tunja

### Resumen

Esta ponencia constituye una propuesta de investigación que tiene como propósito comprender las experiencias de infancia que se pueden construir a partir del contacto con las artes plásticas en niños y niñas de 2 años, de esta manera se pretende abordar en primera instancia una aproximación al papel que desarrollan las artes plásticas en los niños y las niñas, en segundo lugar identificar las experiencias de infancia que se manifiestan en los niños y niñas y por ultimo reconocer las posibles relaciones entre las artes plásticas y las experiencias de infancia.

La educación, sin lugar a duda abre muchas puertas y oportunidades, espacios de reflexión, socialización y conocimiento, los niños y niñas son altamente sensibles a su mundo externo; por ende es de vital importancia brindar espacios propicios donde el niño y la niña interactúen, expresen ideas, sentimientos, emociones y vivifiquen lo que pasa en su entorno, dando la posibilidad de analizar e interpretar lo que sus sentidos captan del exterior y permitir la manifestación de la sensibilidad, a través del contacto con su entorno, de lo que ven, oyen, y sienten en si de la realidad en la que viven. De esta manera explorar la grandeza de las artes plásticas es posible cuando se contextualiza a partir de reconocer las experiencias de infancia que pueden construir los niños y niñas a partir del contacto con estas, pues se hace necesario darle el verdadero sentido y valor desde los mismos protagonistas implicados en este proceso.

**Palabras clave:** Artes plásticas, Experiencias de infancia, Percepción, Sensibilidad, Niños y niñas.

### Introducción:

Los primeros años de la infancia son fundamentales para el desarrollo posterior de todas las personas; por ello las experiencias recibidas del mundo exterior tienen gran importancia en los niños y niñas dependiendo del cuidado que reciben, los estímulos que se les brindan y que ellos viven. El ofrecer actividades donde el niño o la niña tengan la posibilidad de expresarse contribuye a conocer de manera más cercana lo que siente en su interior y que en muchas ocasiones no lo puede expresar con palabras, y que mejor manera de realizarlo a través de las artes plásticas, pues estas posibilitan la expresión creadora, el niño o niña plasma en sus pinturas, dibujos o creaciones, sus sentimientos y emociones, positivos o negativos, su expresión tiene para él tanta importancia pues refleja su interior en su totalidad.

(Lowenfeld V. , 1973) señala que es preciso tener en cuenta que: “El arte durante los primeros años, refleja la cotidianidad de los infantes y se fundamenta en la lectura de hechos y acciones que, de alguna forma, marcan su existencia. El niño se cuestiona y cuestiona el mundo que lo rodea y a partir de esto le da un significado a su existencia y a lo que, a su manera de ver, es relevante” En consecuencia las expresiones artísticas están estrechamente relacionadas

con la vida social, reconocimiento del entorno del niño o la niña, creación de vínculos afectivos y de confianza, además se potencializa la imaginación, sensibilidad, y expresión creadora de los niños y niñas. Plantear el tema de experiencias de infancia parecería un tanto limitado ya que las experiencias no solo parecen muy cortas, es decir pocos años de vida, sino que son vistas por los adultos como poco importantes, se tiende a menospreciar lo que un niño o niña piensa frente a su realidad, la experiencia de ser niño es poco considerada en tanto tiene más valor lo que va a ser en el futuro y no lo que implica ser niño en el instante en que se vive.

Por ello se hace necesario responder a la pregunta de investigación ¿Qué experiencias de infancia se configuran en torno a las artes plásticas en los niños y niñas de 2 años de la Sala Maternal Club House Disney de la ciudad de Tunja?

Al mismo tiempo se pretende indagar

- ¿Cuál es el papel que desarrollan las artes plásticas en los niños y niñas de 2 años?
- ¿Qué experiencias de infancia se manifiestan en los niños y niñas?
- ¿Cuáles son las posibles relaciones entre las artes plásticas y la experiencia de infancia?

Para poder responder a esta serie de incógnitas que me han surgido, se plantea el siguiente objetivo general

- Comprender las experiencias de infancia que se configuran en torno a las artes plásticas en los niños y niñas de 2 años de la sala maternal Club House Disney de la ciudad de Tunja

A la par lo acompañan una serie de objetivos específicos los cuales son:

- Valorar el papel que desarrollan las artes plásticas en los niños y las niñas de 2 años
  - Identificar las experiencias de infancia que se manifiestan en los niños y niñas de 2 años de la Sala Maternal Club House Disney de la ciudad de Tunja.
  - Reconocer las posibles relaciones entre las artes plásticas y las experiencias de infancia en los niños y niñas de 2 años de la Sala Maternal Club House Disney de la ciudad de Tunja
- De acuerdo con lo anterior se hace necesario reconocer como a partir de las artes plásticas los niños y niñas pueden configurar experiencias de infancia, y como adultos podamos comprender el mundo de los niños y niñas de una manera más cercana y natural.

### **Fundamento teórico:**

Es evidente que para pensar la infancia se hace necesaria la alusión al contexto en la que esta se construye, teniendo en cuenta sus tramas políticas, sociales, culturales, económicas y familiares, pues cada niño y niña es un ser diferente y se desarrolla de manera distinta dependiendo la realidad y contexto a la que se enfrenta.

### **Las experiencias infantiles**

La infancia es algo que nuestros saberes, nuestras prácticas y nuestras instituciones ya han capturado: algo que podemos explicar y nombrar, algo sobre lo que podemos intervenir,

algo que podemos acoger. Nosotros sabemos lo que son los niños, o intentamos saberlo, y procuramos hablar una lengua que los niños puedan entender cuando tratamos con ellos en los lugares que hemos organizado para albergarlos (Larrosa, 2001).

De esta manera las experiencias de los primeros años están moldeadas por la interacción entre el niño y en tres entornos diferentes: el hogar, la escuela y la comunidad. El hogar y la comunidad siempre son centrales en las experiencias de los individuos; esto es particularmente evidente durante los primeros meses de vida; considerar la experiencia de ser niño no solo resulta valioso conocer *lo que le pasa* sino entender la vida misma conformada por sentimientos y emociones. (Larrosa, 2006) menciona al respecto que la experiencia es “eso que me pasa”

La experiencia entonces, tomada como “algo que me pasa”, no como algo que pasa resignifica la vida del sujeto en cuanto a sus sentimientos, emociones, pensamientos y en general la forma de proyectarse a los demás. En el caso de los niños, dar valor a lo que “les pasa” siendo niños implica, detenerse, tomar en serio su realidad, dar espacio a sus preocupaciones, saberes, sentires y en general vivencias que hacen de él o ella un niño o niña.

Larrosa (ibid) plantea tres principios para analizar la experiencia:

1. El principio de exterioridad
2. El principio de subjetividad
3. El principio de pasión

El principio de exterioridad en la experiencia se considerada como un acontecimiento relacionado con algo externo, “un alguien” o un “un algo” exterior, extraño que impacta mi acontecer, lo modifica, lo afecta, haciendo posibles formas de ver y sentir diferente, así la exterioridad no estaría para decir que la experiencia es simplemente algo “que pasa” sino “que me pasa”, de alguna manera deja una huella, más aún si se trata de un suceso a temprana edad.

En segundo lugar, el principio de subjetividad frente a la experiencia hace referencia a que el acontecimiento me afecta a mí, en mis pensamientos, emociones, en mi actuar, en mis deseos, en lo que se, pues cada quien tiene su propia experiencia pues esta se da de un modo único, singular, particular y propio, de esta manera la experiencia infantil con lleva al niño o niña a que tenga una transformación frente a lo que vive, conoce, se siente o se piensa.

Este tercer principio de pasión describe que la experiencia es algo que deja huella algo que marca es algo que tiene un efecto en mí.

Es así como la experiencia es algo particular de cada persona, la experiencia son cosas que me pasan a mi, sobre mi, y me afectan de tal modo que pueden hacer cambiar mi forma de pensar, de sentir, de vivir; se puede ver abiertamente desde diferentes puntos y según se mire transforma algo dentro de nosotros. No se trata entonces de que, como personas que sabemos de niños y de educación, reduzcamos la infancia a algo que de antemano ya sabemos lo que es, quiere o necesita. Tampoco se trata de que como adultos, como personas que tenemos un mundo, veamos la infancia como aquello que tenemos que integrar en nuestro mundo. No se trata de que convirtamos la infancia en la materia prima para la realización de nuestros

proyectos. (Larrosa & Perez de Lara, 1997). Es así como los niños y niñas requieren ser escuchados, entendidos, y tratados como niños no verlos desde una mirada adulta y dejarles de prestar la atención frente a lo que ellos dicen, piensan o sienten, pues ellos tienen su valor único y deben alzar sus voces para que sean comprendidas y entendidas como lo merecen.

### **El arte en la educación inicial**

A través del arte el niño o niña tiene la posibilidad de expresar sentimientos, emociones, pensamientos y expresión de ideas, propicia la representación de la experiencia a través de símbolos que pueden ser verbales, corporales, sonoros, plásticos o visuales, entre otros. De esta manera, impulsar la exploración y expresión por medio de diversos lenguajes artísticos para encontrar aquello que no solo hace únicos a los individuos, sino que los conecta con una colectividad, resulta fundamental en la primera infancia, puesto que lleva a establecer numerosas conexiones: con uno mismo, con los demás, con el contexto y con la cultura. El arte posibilita integrar las experiencias de vida con lo que sucede tanto en el entorno educativo como en los otros espacios en los que transcurre la vida de las niñas y los niños. De esta manera, las experiencias artísticas se convierten en formas orgánicas y vitales de habitar el mundo y contribuyen a evidenciar, por medio de diversas formas de comunicación y expresión, la necesidad simbólica que hace disfrutar la vida, contemplarla, transformarla y llenarla de sentido.

(Lowenfeld V. , 2008) señala que el arte no es lo mismo para un niño que para un adulto para cualquier adulto en particular, generalmente el término «arte» supone connotaciones de museos, cuadros colgados en las paredes, pintores con barba, reproducciones a todo color, bohardillas, modelos posando desnudas, grupos selectos y, en general, la sensación de una actividad un poco alejada del mundo real en el que uno desarrolla las actividades comunes. De todos modos, el arte, para el adulto, está generalmente vinculado con el campo de la estética o de la belleza externa. Un niño o niña expresa sus emociones, sentimientos, ideas en sus dibujos o pinturas, teniendo en cuenta que la expresión que se da a conocer es el reflejo del niño o la niña en su totalidad; es así como las artes plásticas son muy divertidas y llamativas para trabajar con los niños y niñas.

### **Artes plásticas**

Las artes plásticas son aquellas que utilizan materiales capaces de ser modificados o moldeados por el artista para crear una obra entre estas expresiones se reconocen el dibujo, la pintura, el grabado y la escultura, entre otras. Para los niños y las niñas las artes plásticas hacen referencia al medio por el cual pueden comunicarse de manera lúdica utilizando el color, la forma y la textura. Las artes plásticas son una actividad fructífera, ya que son un medio de expresión, de lenguaje de pensamiento, sentimientos e intereses. (Lowenfeld & Brittain, 1973) expresa que el dibujo libre y espontáneo es la actividad principal de la enseñanza de las artes plásticas, distinguiendo distintas etapas evolutivas y que el fin de la educación artística es el de la autoexpresión de las vivencias personales. Estos lenguajes artísticos favorecen la apreciación, expresión y representación de ideas, seres, espacios, emociones, recuerdos y sensaciones. Así, las expresiones visuales y plásticas se convierten en un lenguaje del pensamiento de las niñas y los niños.

Según (Lowenfeld & Lambert, 1980) Las artes plásticas son “Una actividad dinámica y unificadora, con un rol potencialmente vital en la educación de nuestros niños. El dibujo, la pintura o la construcción constituyen un proceso complejo en el que el niño reúne diversos elementos de su experiencia para formar un todo con un nuevo significado en el proceso de seleccionar, interpretar y reformar esos elementos el niño nos da algo más que un dibujo o una escultura; nos proporciona una parte de sí mismo: cómo piensa, cómo siente, cómo ve.” De esta manera además de potenciar el desarrollo integral de las niñas y de los niños, los lenguajes de expresión artística contribuyen a promover la apreciación de la vida y del arte, para los niños en la primera infancia, las diferentes expresiones artísticas son algunas de las formas en que crean, se expresan, comunican y representan su realidad.

### **Desarrollo gestográfico y posibilidades de expresión.**

**Dibujo.:** Lowenfeld identifica la etapa del garabato (de los 2 a los 4 años). En esta etapa no hay una auténtica motivación para representar objetos o personas sino simplemente una motivación hacia el movimiento.(Lowenfeld & Lambert, 1980, pág. 124)sostienen que “el papel del adulto es ahora mucho más importante, ya que, a menudo, el niño acudirá a él con su garabatos, deseoso por hacerlo partícipe de su entusiasmo. Esta participación en una experiencia es lo importante y no el dibujo en sí”. De esta manera cualquier hecho que lo desaliente creará inhibiciones en sus posteriores creaciones.

**Pintura:** A través de la pintura los niños descubren a un **mundo lleno de colores, formas, trazos e imaginación**, simbolizan sentimientos y experiencias. La pintura estimula la comunicación, la [creatividad](#), la sensibilidad y aumenta la capacidad de [concentración](#) y expresión de los niños. A través de la pintura los niños y las niñas son capaces de disfrutar y tener diferentes experiencias, emociones, pensamientos y vivencias que las pueden reproducir en torno al color o la forma con alguna intencionalidad.

**Modelado:** El modelado, y la construcción a través de masas, permiten manipular, e ir desarrollando habilidades motoras y perceptiva; son indispensables, en el desarrollo de los niños y niñas, acerca a los niños a la posibilidad de aprender a utilizar las manos para golpear, pellizcar, quitar o agregar material, realizar creaciones mediante el modelado y hasta incorporar instrumentos que estén al servicio de lo que se quiere expresar.

**Papel:** El trabajo con el papel presenta multiplicidad de opciones ya sea desde el rasgados, collage, mosaicos, diferenciación de texturas y colores, papel mache, entre otras. La utilización de técnicas de papel se fundamenta en desarrollar habilidades manuales, motricidad fina, atención, manipulación, creatividad, orientación espacial, memoria, cuidado y experiencias artísticas que irán construyendo los niños y las niñas.

De esta manera las artes plásticas, abren un gran camino para la sensibilización, expresión, sentimientos, emociones y vivencias que tienen los niños y niñas y que son fundamentales y necesarias aprenderlas a entender y conocer, pues de esta manera aprenderemos como adultos a darles una verdadera mirada de niños y niñas. Es así como la idea de un dibujo, una pintura, un modelado es todo, es ver la posibilidad de lo que el niño siente, piensa y de esta manera

poder acompañarlo y entenderlo en ese sentir y vivir que quiere expresar, es una manera indicada de conocerlo como sujeto, en su interior y ser capaces de ponernos como adultos en ese mundo infantil que requiere ser escuchado y tenido en cuenta.

## **Metodología**

El enfoque de investigación que orienta este proyecto es el cualitativo, la investigación cualitativa se ocupa de la vida de las personas, de historias, de comportamientos pero, además, de las relaciones sociales y la interacción de las personas. Para (Marshall & Rossman, 1999) la investigación cualitativa es pragmática, interpretativa y está asentada en la experiencia de las personas. De esta manera es una amplia aproximación al estudio de los fenómenos sociales, sus varios géneros son naturalistas e interpretativos y recurre a múltiples métodos de investigación.

El método, que se tiene en cuenta es el etnográfico puesto que se encamina observar detenidamente a los niños y niñas así como lo afirma (HAMMERSLEY, 2005, pág. 15) “entendemos el término como una referencia que alude principalmente a un método concreto o a un conjunto de métodos. Su principal característica es que el etnógrafo participa, abiertamente o de manera encubierta, en la vida diaria de las personas durante un periodo de tiempo, observando qué sucede, escuchando qué se dice, haciendo preguntas; de hecho, haciendo acopio de cualquier dato disponible que pueda arrojar un poco de luz sobre el tema en que se centra la investigación”. De esta manera se realiza la *descripción* de los contextos, la *interpretación* de los mismos para llegar a su *comprensión*, la *difusión* de los hallazgos, y, en último término, la *mejora* de la realidad educativa.

## **Muestra**

Para el desarrollo de la investigación se cuenta con una muestra significativa, de 9 niños y niñas que hace parte del grupo total del nivel de párvulos, para determinar la muestra se emplea la técnica de muestreo por filtro el cual hace referencia a selección sobre una base de criterios los cuales son:

- Pertenecer a la Sala Maternal Club House Disney de la ciudad de Tunja
- Ser parte del nivel de párvulos que responden a la edad de 2 años
- Tener disponibilidad para el desarrollo de la investigación

## **Técnicas e instrumentos para la recolección de la información**

**Diario de Campo.** El diario de campo se dirigió en apuntar detalladamente todos los sucesos, vivencias, experiencias, emociones y sentimientos generados en el trabajo de campo, dando espacio a plasmar las percepciones a partir de lo que se revelo en el campo, e igualmente se da espacio para explicar los cambios o transformaciones que se han desarrollado desde el inicio de la investigación, se observaron 9 niños y niñas en edad de 2 años en cada uno de los talleres que se desarrollaron, durante 1 mes, una vez por semana en los diversos espacios de la Sala Maternal.

**Rejilla de observación.** Se realizó una rejilla de observación donde se dio la posibilidad de observar con un objetivo claro, definido y preciso, se tuvo claro lo que deseo observar y para qué hacerlo, a partir del trabajo de campo donde se puedo evidenciar actitudes, emociones, pensamientos, expresiones, para así percibir las experiencias de infancia en torno a las artes

plásticas, se aplicó a 9 niños y niñas en edad de 2 años en cada uno de los talleres que se desarrollaron, durante 1 mes, 1 vez por semana en los diversos espacios de la Sala Maternal. Teniendo en cuenta Expresiones, emociones, sentimientos, descubrimientos, comunicación, creatividad y habilidades de los niños y niñas; de esta manera observar detalladamente que acontece, que se transforma y que se evidencia con la implementación de los talleres en torno a las artes plásticas en los niños y niñas de la Sala Maternal Club House Disney de la ciudad de Tunja, para así identificar las experiencias de infancia que de allí surjan.

**Talleres:** 7 talleres aplicados con relación a las artes plásticas utilizando pintura, modelado, dibujo, arcilla, esgrafiado y teñido con papel crepe.

**Tabla 1. Diario de Campo**  
UNIVERSIDAD SANTO TOMAS TUNJA  
MAESTRIA EN PEDAGOGÍA

Nombre del Taller: N°

FECHA	LUGAR	HORA	GRUPO OBSERVADO	OBSERVADOR
DESCRIPCION DETALLADA				
PALABRAS CLAVE				

**Tabla 2. Formato rejilla de observación**  
UNIVERSIDAD SANTO TOMAS TUNJA  
MAESTRIA EN PEDAGOGIA

FECHA \_\_\_\_\_ LUGAR \_\_\_\_\_ NOMBRE DEL TALLER \_\_\_\_\_ INVESTIGADOR \_\_\_\_\_

CRITERIOS	ACONTECI MIENTOS	TRANSFOR MACIONES	EFEC TOS
Expresiones, emociones y sentimientos de los niños y niñas			
Descubrimientos de los niños y niñas			
Diálogos emergentes de los niños y niñas			
Creatividad y habilidades de los niños y niñas			
Actuaciones de los niños y niñas			

**Tabla 3. Talleres Aplicados**

TALLER # \_\_\_\_\_ FECHA: \_\_\_\_\_ LUGAR \_\_\_\_\_  
INVESTIGADOR: \_\_\_\_\_ NOMBRE DEL TALLER: \_\_\_\_\_

<b>OBJETIVO:</b> <b>DESCRIPCION DE LA ACTIVIDAD</b> <b>RESULTADOS</b> <b>RECURSOS</b>
--

El plan de análisis se realizó a través de una rejilla de análisis de datos donde se plasmó en un primer momento la información literal de lo que se observó durante la recolección de la información, a partir de ello se realiza una inferencia de primer nivel, y se deducen unos códigos que nos llevarán a deducir las categorías emergentes, a partir de ello se relaciona con la perspectiva de los autores y la información literal que se observó durante la implementación de la investigación, y se realiza una interpretación con base en lo observado y la teoría de los autores.

**Tabla 4. Rejilla análisis de datos**

INFORMACION LITERAL	ESTRUCTURAS CLAVE (formuladas en forma de proposición)	INFERENCIAS DE PRIMER NIVEL	CODIGOS
CATEGORIAS	TEORIA	REALIDAD	INTERPRETACION

**1. RESULTADOS/ DISCUSIÓN**

A partir del análisis realizado emergen tres categorías donde dan respuesta a los objetivos planteados en la investigación

La primera categoría hacer referencia al papel de las artes plásticas donde se evidencia que el arte es un lenguaje el cual hace que los niños y niñas se expresen a través de diferentes elementos, es poder comprender como asemejan sucesos de su realidad, un recuerdo o lo que ellos perciben y lo logran plasmar a través de su obra artística, el arte no es solo una práctica o un producto, sino una manera particular de mirar la realidad, de sentir el mundo y de formar parte de ese mundo que el niño decide mostrar. **El arte es una forma de sentir la vida** y al sensibilizarse ante el mundo los niños se vuelven, casi sin darse cuenta mejores seres humanos, por el hecho tan fácil de permitir [expresar su mundo interno](#) de una forma que además les estimula a crear, aprender e innovar; por si fuera poco **el arte en los niños potencia sus capacidades intelectuales**, además les **hace pensar en sí mismos**, internamente como externamente.

La segunda categoría hace referencia a las experiencias infantiles las cuales nos invitan a comprender, el sentir, el vivir, el pensar de los niños y niñas, vemos la experiencia como un hecho que trae consigo una práctica significativa y una historia de vida, es la forma como ellos expresan sus vivencias, sentimientos, pensamientos y diálogos espontáneos que vislumbran el ser de ese niño o niña, lo que les pasa en su cotidianidad, por tanto el percibir

de los niños y niñas, el poder tocar, oír, sentir, probar y ver, les posibilita expresar la experiencia que han construido a través de la captación de sus sentidos, pues les produce un sinfín de recuerdos, pensamientos, cuestionamientos, emociones, que quieren reflejar; es así como el niño o la niña construye experiencia a partir de lo que capta y atrae de su entorno es como le da vida a los sucesos y los conjuga en un todo, en lo que quiere reflejar, es lo que percibe y logra transformarlos en un reflejo de su vida y su ser.

Podemos ver la experiencia como algo que pasa y se capta a través de los sentidos de lo que se oye, se ve, se escucha, se siente o se degusta, es darle vida a cada suceso que tiene un significado en la construcción de la experiencia, es ser capaz de transformar en un todo lo que se percibe del exterior para así retomarlo y darle forma, por ellos es de vital importancia tener claro que la experiencia es todo aquello que me pasa, y esto que me pasa de una u otra manera tiene un trasfondo en el niño o la niña

Y una tercera categoría manifestaciones del mundo sensible donde el disfrute y la fascinación con el color, las formas, los trazos y las texturas, los lleva a ser seres más sensibles, a través de la sensibilidad se pueden reconocer en los niños y niñas sus manifestaciones de alegría, temor, miedo tristeza, enojo, y un sinfín de emociones que nos conlleva a explorar su mundo interior, es para ellos una manera de comunicarse, es sentir la vida y poder hacer un retrato de la experiencia que ha ido construyendo y que quiere hacer visible ante los demás. La relación que se construye entre arte y experiencia en los niños y las niñas, permite la manifestación de la sensibilidad, teniendo la oportunidad de analizar e interpretar lo que sus sentidos captan del exterior, de esta manera los niños también construyen mundo a partir de lo que interrogan y toman de su alrededor Cuando el niño hace arte está plasmando su propia experiencia, sus pensamientos y sentimientos en lo que hace y eso le ayuda a conocerse a sí mismo y a conocer su entorno, brinda espacios para la comunicación, socialización y expresión

## **2. Conclusiones**

La experiencia de las artes en los niños es una vía de comunicación y expresión de sus sentimientos, emociones, anhelos, frustraciones entre otras el arte invita a construir conocimiento a partir de la experiencia y generar nuevos significados del mundo que nos rodea, es una manera que posibilita hacerse visible ante la mirada del adulto; se ha de comprender que la actividad plástica no solo es un modo de entretenimiento; sino un componente esencial de desarrollo de los niños y niñas, es uno de los medios más importantes para que los niños manifiesten de modo libre y espontáneo diferentes características y rasgos de su personalidad; en particular la expresión plástica, el dibujo, la pintura y el modelado, son medios que permiten manifestar vivencias relacionadas con su entorno, experiencias surgidas del trato cotidiano que tiene con personas y cosas, problemas y conflictos que le afectan emocionalmente; Las artes plásticas permiten comunicarse, expresiones, gustos y sensaciones, lo cual hace visible, lo que se quiere dar a conocer a través de símbolos, por consiguiente, las expresiones artísticas están estrechamente relacionadas con las formas, significados y sentidos que proyecta nuestra vida en lo que se refiere a lo sensible, mental, emocional y social.

Las experiencias infantiles nos conllevan a comprender, el sentir, el vivir, el pensar de los niños y niñas, si hablamos de experiencia, estamos retomando una palabra que lleva consigo una parte propia de los sujetos, que evoca unos momentos, unas personas y un entorno particular. De ahí que se convierta en un episodio del cual muchas veces es necesario dejar muestra, para de la misma forma construir. Al referirse a construir significa poderse sumergir en esa construcción de mundo que los niños y niñas realizan a través de lo que les pasa, de lo que viven en su realidad, en su día a día, de lo que captan a través de sus sentidos de lo que oyen, ven, sienten o degustan en si una percepción de su realidad, es así como la experiencia es un hecho significativo, cada niño o niña construye su propia experiencia, cada quien la vive y la toma de manera diferente.

Es posible afirmar que las artes plásticas y las experiencias de infancia posibilitan una relación debido a que son un hilo conductor para que los niños y niñas tengan un contacto directo con su entorno, a través de las artes plásticas se posibilita la construcción de mundo hay una sensibilización a partir de las emociones donde los niños y niñas pueden dan a conocer sus alegrías, tristezas, enojos, gustos en si emociones que en ocasiones no se captan a simple vista, la sensibilidad hace parte de las experiencias del niño donde puede transformar su mundo y hacerlo manifiesto a través de relaciones de afecto, sociales, medio de expresión y comunicación, es la posibilidad de que tenga un contacto directo con su realidad haciendo manifiesto su mundo sensible.

La investigación desarrollada permitió evidenciar como la configuración de experiencias de infancia a través de las artes plásticas brindan la oportunidad de valorar las vivencias como parte de la construcción de la subjetividad en los niños y niñas permitiendo reorganizar sus representaciones acerca de si mismo, de los otros y de su lugar en la sociedad, esos modos de ser, sentir, decir, hacer, identificar que les gusta, sus interés, sus motivaciones, apreciando en ellos los puntos de vista expresados a partir de los sentimientos, sensaciones, percepciones, vivencias, y deseos sustentando la opinión y los interés propios, conllevándolos a construir nuevos sentidos sobre las experiencias que vivencian, de esta manera quedan los caminos abiertos para reflexionar respecto a cómo se constituye esa subjetividad a partir de la multiplicidad, de la realidad que viven los niños y niñas de lo que sus sentidos captan y las experiencias que construyen.

### **Referencias bibliográficas mínimas**

- Hammersley, M. (. (2005). *Etnografía, Metodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Larrosa, J. (2001). *Pedagogía profana*. Buenos Aires: Ediciones novedades educativas.
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Separata revista educacion y pedagogia*.
- Lowenfeld, V. (2008). *Desarrollo de la capacidad intelectual y creativa*. Madrid: Síntesis.
- Lowenfeld, V. (1973). *El niño y su arte*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Lowenfeld, V., & Brittain, L. (1973). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos aires: Kapelusz.
- Lowenfeld, V., & Lambert, B. (1980). En V. Lowenfeld, & B. Lambert, *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos aires: Kapelusz.
- Marshall, C., & Rossman, G. (1999). *Designing Qualitative Research*. California.

---

**Investigación como estrategia pedagógica:  
Informe preliminar**

**Elker Jesús Agudelo Escalante**

[elker\\_js182@hotmail.com](mailto:elker_js182@hotmail.com)

Licenciado en Matemáticas e Informática.  
Especialista En Práctica Pedagógica Universitaria.  
Universidad Francisco De Paula Santander

## **Resumen**

El presente informe preliminar corresponde a los avances del trabajo de grado de maestría en práctica pedagógica. La enseñanza de las ciencias naturales consiste en la formación de un pensamiento científico, por tanto, es necesario la implementación de estrategias pedagógicas que exploren y fomenten los procesos de acción para el alcance de logros en la formación científica básica, puesto que se evidencia una clara capacidad construcción y modelos de conocimientos con modelos matemáticos, presentando ausencia en la implementación de las capacidades investigativas y sus posturas a la aproximación del conocimiento como científico natural. De las estrategias pedagógicas planteadas por la línea de currículo de la maestría, se considera viable intervenir con la investigación como estrategia pedagógica que, a su vez, son claro ejemplo de la investigación – acción. El proyecto es de tipo cualitativo, la población la conforma estudiantes de grado 10 y la metodología corresponde a la investigación acción, el proyecto se encuentra en etapa de análisis de información, presentando sus primeros resultados de estudio de la fase de deconstrucción.

**Palabras clave:** *Investigación como estrategia pedagógica, indagación, aprendizaje colaborativo, aprendizaje por proyectos.*

## **Introducción**

Sin lugar a duda la enseñanza de las ciencias tiene como finalidad la formación y familiarización de un pensamiento científico, en las ciencias naturales el proceso de pensamiento y acción que se ajustan en los estándares básicos de competencias en ciencias “me aproximo al conocimiento como científico natural” basados en la formulación de preguntas, planteamiento de hipótesis, evidencias, análisis de la información, comunicación de ideas, trabajo en equipo y la reflexión de su actuar, se aproximan al quehacer científico, implicando el desarrollo del pensamiento científico que comprende la promoción de capacidades críticas y analíticas (M.E.N, 1998).

El objetivo de esta investigación es fomentar un pensamiento científico, puesto que en las prácticas de aula se evidencia la falta de implementación y exploración de procesos de acción que conlleva al acercamiento de la capacidad investigativa, esto planteado en los logros curriculares en el proceso de formación científica básica (M.E.N, 1998)

Considerando, que se desea abordar los procesos de formación básica de la capacidad investigativa con los estudiantes de grado 10° por ausencia de su implementación, surgen las

preguntas: ¿Cuáles son las características que se evidencian al implementar estrategias pedagógicas para fomentar la capacidad investigativa en los estudiantes? y ¿cuáles son los cambios de la práctica pedagógica al promover una formación científica mediante la investigación?, con la finalidad de que el estudiante se muestre como sujeto crítico-analítico.

## **Fundamento Teórico**

### **Estado del Arte**

**Investigación como estrategia pedagógica;** La IEP tiene sus fundamentos de investigación en la enseñanza de la Ciencia Basada en Indagación (ECBI), enseñanza por descubrimiento y la investigación como estrategia pedagógica (Mejía Jimenez & Manjarrés, 2011), y está dirigida a la “investigación para ser llevadas a procesos pedagógicos” (Mejía Jimenez & Manjarrés, 2011, pág. 146).

Al utilizar la IEP fomenta el rol activo del estudiante y el trabajo colaborativo (Abril, Romero, Quesada, & García, 2014; Patiño, Vera, & Meisel, 2010; Ciprián, 2012; Domingo-Coscollola & Hernández-Hernández, 2015). La IEP está ligada al conocimiento y habilidades para la investigación – acción (participación), siendo “un avance significativo en la adquisición y desarrollo de competencias” (Caldera de Briceño, 2015, pág. 38). De manera que en investigación, “aporte al desarrollo exitoso de las actividades de investigación” (Betancur Chicué, Cárdenas Rodríguez, Mancera Valetts, & Sánchez Suárez, 2015, pág. 78).

**Ciencias basadas en la indagación;** la indagación científica se aproxima a la interacción con la experiencia (Harlen, 2013), según Vázquez & Jiménez Pérez (2016) plantean tres factores determinantes: El primer factor corresponde a la actitud del estudiante (Vázquez & Jiménez Pérez, 2016; Sbarbati Nudelman, 2015). En el factor conceptual parte, va directo a la experiencia en busca de evidencia (Vázquez & Jiménez Pérez, 2016; Domènech Casal, 2014; Verónica Godoy, Inés Segarra, & Florencia Di Mauro, 2014). Y en el factor explicativo, se adquieren con hipótesis planteadas a comienzo del proceso de indagación (Vázquez & Jiménez Pérez, 2016; Martínez, Jiménez, López, & Villegas, 2014).

González-weil, y otros (2012) destaca que es posible “la generación de competencia científica a través de procesos indagatorios” (pág. 100). Luego, la ECBI permite la competencia científica en base a observación, hipótesis, búsqueda de información, análisis y resultados (Torres & Pantoja, 2012; Narváez, 2014), acompañado de un trabajo colaborativo (Benavides & Benavides, 2012; García & Furman, 2014; Muñoz, 2014).

**Aprendizaje basado en proyecto;** El ABP según Arreguín, Alfaro, & Ramírez (2012) se convierte en un proceso para la solución de problemas en la cotidianidad (Arreguín, Alfaro, & Ramírez, 2012; Leal Huise & Bong Anderson, 2015; Vilà, Rubio, & Berlanga, 2015; Collazos, Otero, Isaza, & Mora, 2016), a su vez, el estudiante presenta una actitud activa, desarrolla su autonomía a través de aprendizajes colaborativos (Imaz, 2015; Benjumedá, López-Martín, & Romero, 2015; Espinosa-Mirabet, Soler, Escoda, Puig-Bargués, & Ferrer, 2015; García-Valcárcel, Basilotta, & Mulas, 2016; Paz Penagos, Ortiz Niño, Arévalo López, & Chitiva Medellín, 2014; (Rodríguez & Espinoza, 2017), y significativos (Ciro Aristizabal, 2012), con el objetivo de planear y diseñen actividades (Disla, 2013). Evidenciando el

manejo de temas de interés (Rodríguez-Rodríguez, 2015).

También permite que al trabajar en equipo se beneficie en actividades y evaluaciones (Traverso-Ribón, Balderas-Alberico, Dodero, Ruiz-Rube, & Palomo-Duarte, 2016; Ortiz & Pérez, 2016), acorde con Aranzabal Maiztegui (2014) afirmando que “la intervención mejora la motivación, las habilidades interpersonales y de trabajo en grupo” (p. 144). según González (2014) “favorecen la implicación y motivación de los estudiantes en los mismos” (pág. 13), permitiendo “presentar una buena predisposición a visionar el trabajo” (Manso & Ezquerro, 2012, pág. 62), promoviendo que los estudiantes sean sujetos críticos y reflexionen respecto a su formación (Chacón, Chacón, & Alcedo, 2012).

De este modo se permite acercarse al conocimiento a partir de la experiencia y de un aprendizaje continuado (Gómez, 2017). Siendo contradictorio a los aprendizajes memorísticos y repetitivos (Remacha & Belletich, 2015; Ausín, Abella, Delgado, & Hortigüela, 2016), transformando el aprender a aprender y hacer (Herrerías & Isoard, 2014). De esta forma se dinamiza la interacción de estudiantes y docentes (Tovar-Gálvez & Cárdenas, 2012; Pérez, Romero, & Romeu, 2014). En consecuencia se determinan que el trabajo por proyectos (TpP) transforma las practicas del docente, se convierte en un orientador del proceso (Rodríguez-Sandoval, Luna-Cortés, & Vargas-Solano, 2010; Blancas Hernandez & Guerra Ramos, 2016), siendo el ABP de poca demanda, ya que requiere trabajo adicional (Caballero, Briones, & Flores, 2014).

### **Referente teórico.**

**La investigación como estrategia pedagógica;** “La investigación como estrategia pedagógica – IEP- es un apuesta más allá de la enseñanza, por una socialización que construya un camino de aprendizaje diferente, en relación con las pedagogías de indagación” (Manjarrés & Mejía, 2012, p. 102) la conformación de las diferentes dinámicas que a través de un aprendizaje situado (Cognitivo) y por indagación (pedagogías centradas en la investigación), se relacionan y realizan un proceso que regula el dialogo de saberes y se sistematizan (Manjarrés & Mejía, 2012)

**Enseñanza de la ciencia basada en indagación (ECBI);** El término Indagación apunta a la búsqueda de información a través del planteamiento de preguntas y dar explicaciones, siendo esto aplicado a diferentes ámbitos de lo educativo (Harlen, 2013).

El proceso metodológico de esta enseñanza se basa en seleccionar contenido o tema, plantear hipótesis, ronda de preguntas, se organizan grupos de trabajo, se registra en diarios información y búsquedas, conclusiones, intervención de maestro y cierre (Mejía & Manjarrés, 2011)

**Aprendizaje por proyectos;** Según Kilpatric citado por Incapié y otros, un proyecto es “una entusiasta propuesta de acción para desarrollar en un ambiente social” (p. 49).

Los pasos que se siguen para desarrollar un proyecto son: Nombre del proyecto, diagnóstico, problema, fundamentación, objetivos, fases, métodos, ejecución y evaluación (Incapié & otros, 2013)

### Metodología

La presente investigación tiene un enfoque cualitativo, basado en la metodología de Investigación Acción en educación, Zuber Skerritt (Citado por Latorre, 2003) señala que la IA comprende que la persona vincula la reflexión de la acción sobre su práctica convirtiéndose en una espiral autoreflexiva.

**Fases de la investigación – acción;** A partir del trabajo de Latorre, basándose principalmente su propuesta de investigación acción en el diseño metodológico de escudero (1990) (Citado por Latorre, 2003), se plantea que la IA se presenta en ciclos de investigación que son:

**Fase 1. Deconstrucción;** el punto inicial para determinar el problema a investigar

**Fase 2. Reconstrucción;** este momento corresponde a la propuesta o estrategias de acciones **Fase 3.**

**Reflexión;** esta tercera fase establece el cierre del ciclo y se elabora el informe

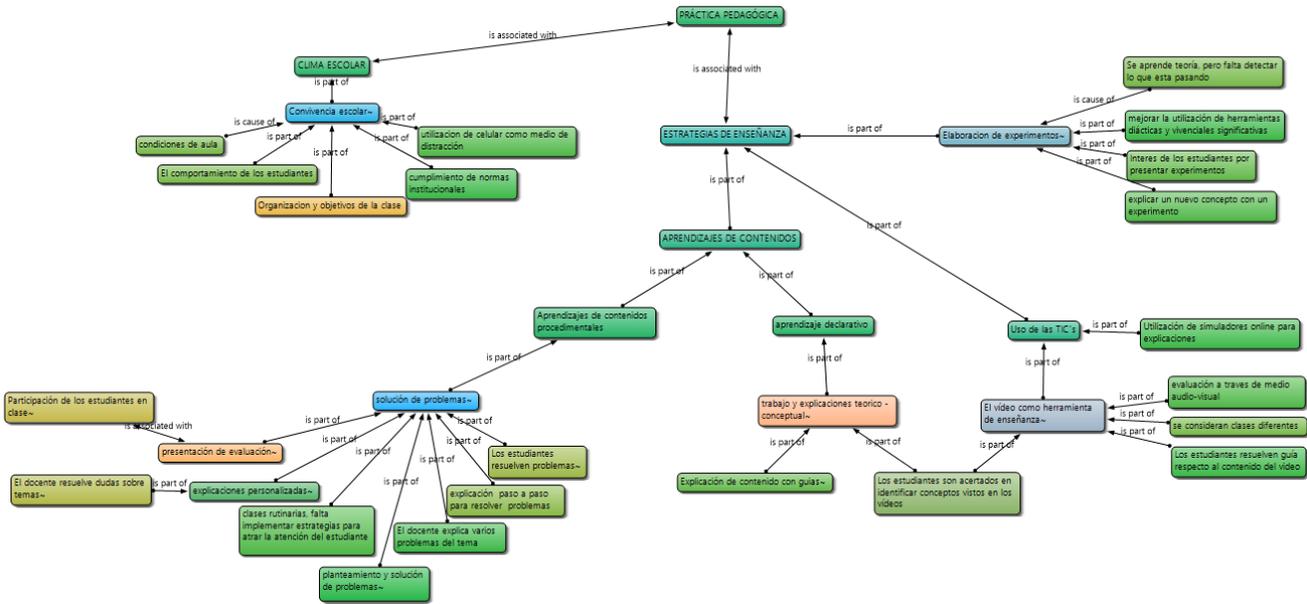
### Resultados/Discusión

Los resultados del proyecto se encuentran en etapa de análisis por tanto se presentan avances con respecto al primer objetivo, corresponde a la fase de deconstrucción, que concierne a la descripción, explicación y situación deseable que se presentan en las prácticas pedagógicas en la asignatura de ciencias físicas con los estudiantes de grado 10°.

**Tabla 1. Fase 1. Deconstrucción**

OBJETIVO GENERAL	OBJETIVO ESPECÍFICO N° 1	MÉTODO(S)	TÉCNICAS	INSTRUMENTOS
Visualizar el saber pedagógico a través de la investigación como estrategia pedagógica para fomentar el pensamiento científico en los estudiantes de 10 grado del colegio Roosevelt.	Identificar la estructura (ideas, herramientas y ritos) de las prácticas pedagógicas en la enseñanza de las ciencias naturales	Etnográfico (endógena)	Observación participante	Diario de campo
		Etnográfico (exógena)	Observación no participante	ANEXO 4. Modelo de pauta de observación en clase
		Fenomenológico	Grupo focal	ANEXO 3. Evaluación anual de desempeño laboral docentes y directivos docentes ley 1278 de 2002

Figura 1. Deconstrucción



Red de densidad y fundamentación de las categorías de la deconstrucción.

Se presenta el análisis de las categorías clima de aula y enseñanza aprendizaje.

Del análisis de la categoría clima de aula se analiza que en grado 10, corresponde a factores de interés de los estudiantes, falta de compromiso del grupo, actitud hacia el cumplimiento de objetivos, escasa organización dentro del aula, corresponden a la poca disposición del educando, entre algunos factores que pueden generar este tipo de comportamientos según Gómez (2014) esta: “la apatía en los estudios, desinterés para el egreso de la secundaria...” (p. 43)

De la categoría estrategias de enseñanza, el docente utiliza actividades y técnicas para el aprendizaje de contenidos que se desglosan en aprendizajes procedimentales correspondiente a la solución de problemas, constatando que algunos factores de interés del estudiante en las clases corresponden a que el desarrollo de las mismas son rutinarias y pueden desmotivar por ser metódicas y enfocarse a modelos matemáticos en la solución de problemas.

Frente a los aprendizajes declarativos se evidencia el uso de la guía, los estudiantes consideran las clases conceptuales y lo asocian con el uso del video, lo asimilan de forma positiva, fácil para recordar temas, teniendo en cuenta la realimentación a través de preguntas intercaladas en clase o guías diseñadas, Luis & Ramos (2000) correspondería al “video como instrumento de transmisión de conocimiento” (p. 6), por tanto, el video educativo es un medio didáctico y es útil como medio para que el estudiante aprenda según el programa “científico- técnico” (p. 14), en el caso de los videos se da un uso adecuado de lo que se quiere aprender, igualmente consiste en “captar la atención del estudiante” (p. 14), como complemento a este se puede utilizar la “guía didáctica” (p. 16) en la que puede servir como un instrumento de

evaluación o complementaria.

## Conclusiones.

El primer objetivo que responde a la fase 1. Deconstrucción, se analiza desde los logros en la formación científica básica, evidenciando una capacidad de construcción y modelos de conocimientos que corresponde una acertada comprensión de las herramientas para la asimilación de conceptos, uso de modelos matemáticos y teorías de la asignatura, el tipo de actividades y técnicas que se utilizan pueden convertirse en rutinarias y conllevan a la desmotivación, por tanto, se requiere de la intervención de logros de capacidad investigativa, donde los estudiantes formulen preguntas, planteen hipótesis, registren, analicen información, comuniquen ideas, trabajen en equipo y reflexionen de su actuar, es decir, se aproximen a un pensamiento científico y se distancie de la rutina manifestando mejores ambientes de aprendizaje, por tanto, es indispensable la intervención con la investigación como estrategia pedagógica para el fomento de las capacidades investigativas.

## Referencias

- Paz Penagos, H., Ortiz Niño, M. A., Arévalo López, J. A., & Chitiva Medellín, K. M. (2014). Proyectos integradores en Ingeniería Electrónica. *Revista Latinoamericana de Educación con metodología CDIO*, 6(2), 43-65. Obtenido de [https://vocesysilencios.uniandes.edu.co/index.php/vys/article/view/231/pdf\\_100](https://vocesysilencios.uniandes.edu.co/index.php/vys/article/view/231/pdf_100)
- Rodríguez-Sandoval, E., Luna-Cortés, J., & Vargas-Solano, É. M. (2010). Evaluación de la estrategia “aprendizaje basado en proyectos”. *Revista Scielo*, 13(1), 13–25. Obtenido de <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v13n1/v13n1a02.pdf>
- Tovar-Gálvez, J. C., & Cárdenas Puyo, N. (2012). La importancia de la formación estratégica en la formación por competencias: evaluación de las estrategias de acción para la solución de problemas. *Revista electrónica de educación educativa*, 14(1), 122-135. Obtenido de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/301>
- Abril Gallego, A., Romero Ariza, M., Quesada Armenteros, A., & García, F. (2014). Creencias del profesorado en ejercicio y en formación sobre el aprendizaje por investigación. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 11(1), 22-33. Obtenido de <http://ojs.uca.es/index.php/tavira/article/view/445/595>
- Aranzabal Maiztegui, A. (2014). Enfoque “Aprendizaje Basado en Proyectos” para enseñar sistemas de potencia de gas y vapor. *d'innovació educativa*(13), 138-148. Obtenido de <https://ojs.uv.es/index.php/attic/article/view/3904>
- Arreguín, L., Alfaro, J., & Ramírez, M. (2012). Desarrollo de competencias matemáticas en secundaria usando la técnica de aprendizaje orientado en proyectos. *Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(4), 264-284. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55124841017>
- Ausín, V., Abella, V., Delgado, V., & Hortigüela, D. (2016). Aprendizaje Basado en Proyectos a través de las TIC. Una Experiencia de Innovación Docente desde las Aulas Universitarias. *Formación Universitaria*, 31-38. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=373546080005>
- Benavides Burgos, L., & Benavides Torres, C. (6 de Junio - Diciembre, de 2012). *Indagando... ando en el aula de clase*. Obtenido de <http://revistalenguaje.univalle.edu.co/index.php/educyt/article/view/2104/2024>

- Benjumeda, F., López-Martín, M., & Romero, I. (2015). Alfabetización matemática a través del aprendizaje basado en proyectos en secundaria. En *Investigación en Educación Matemática* (págs. 163-172). San Vicente del Raspeig: Universidad de Alicante. Obtenido de <http://hdl.handle.net/10045/51385>
- Betancur Chicué, V., Cárdenas Rodríguez, Y. P., Mancera Valetts, L. P., & Sánchez Suárez, D. (2015). Estrategia didáctica para la formación en investigación en la educación virtual: Experiencia en la Universidad Manuela Beltrán. *Revista Escuela de Administración de Negocios*, 64-79. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=20643042005>
- Blancas Hernandez, J., & Guerra Ramos, T. (2016). TRABAJO POR PROYECTOS EN EL AULA DE CIENCIAS DE SECUNDARIA. Tensiones curriculares y resoluciones docentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(68), 141-165. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14043472007>
- Caldera de Briceño, R. (2015). la investigación-acción como estrategia de transformación de la didáctica de la lengua escrita. *Revista Internacional de ciencias sociales*, 4(1), 31-39. Obtenido de <http://journals.epistemopolis.org/index.php/csociales/article/view/797/365>
- Chacón Corzo , M. A., Chacón, C. T., & Alcedo, y. (2012). los proyectos de aprendizaje interdisciplinarios en la formación docente. *Revista Scielo*, 17(58), 877-902 . Obtenido de <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v17n54/v17n54a9.pdf>
- Ciprián Sastre, J. E. (2012). La Investigación como Estrategia Pedagógica de Construcción de Ciudadanía en los Niños, Niñas y Jóvenes del Programa Ondas y las Relaciones que se Construyen con los Adultos Acompañantes. *Educación y Territorio*, 2(1), 67-85. Obtenido de <http://www.revistasjdc.com/main/index.php/reyte/article/view/194/186>
- Ciro Aristizabal, C. (5 de Diciembre de 2012). *Universidad Nacioanl de Colombia*. Obtenido de Repositorio UN: <http://www.bdigital.unal.edu.co/9212/>
- Collazos, C., Otero, H., Isaza, J., & Mora, C. (2016). Enseñanza de la Electroestática por Medio de la Construcción de Prototipos de Bajo Costo y el Aprendizaje Basado en Proyectos. *Revista Formación Universitaria*, 9(2), 115-122. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=373544971013>
- Disla García, Y. (2013). aprendizaje por proyecto: incidencia de la tecnología de la información para desarrollar la competencia de trabajo colaborativo. *Ciencia y Sociedad*, 38(4), 691-717. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/870/87029731004.pdf>
- Domènech Casal, J. (2014). ¿Cómo lo medimos? Siete contextos de indagación para detectar y corregir concepciones erróneas sobre magnitudes y unidades. *Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 398-409. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92031829011>
- Domingo-Coscollola, M., & Hernández-Hernández, F. (2015). Jóvenes que investigan en educación secundaria: alternativas para aprender. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 19(2), 133-146. Obtenido de <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/37368/1/rev192ART8.pdf>
- García González, S., & Furman, M. (julio-diciembre de 2014). Categorización de preguntas formuladas antes y después de la enseñanza por indagación. *Praxis & Saber*, 75-91. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=477247214005>
- García-Valcárcel, A., Basilotta Gómez-Pablos, V., & Mulas Nieto, I. (2016). Fomentando la ciudadanía digital mediante un proyecto de aprendizaje colaborativo entre escuelas rurales y urbanas para aprender inglés. *Currículum y Formación de Profesorado*, 549-581. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56749100019>

- Gómez Castillo, C. (9 de Febrero de 2017). *UTMACH - Repositorio Digital*. Obtenido de UTMACH - Bases de Datos : <http://repositorio.utmachala.edu.ec/handle/48000/10385>
- González González, C. (2014). Estrategias para trabajar la creatividad en la Educación Superior: pensamiento de diseño, aprendizaje basado en juegos y en proyectos. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 7-22. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=54730460002>
- González-weil, C., Cortéz, M., Bravo, P., Ibaceta, Y., Cuevas, K., Quiñones, P., . . . Abarca, A. (2012). *La indagación científica como enfoque pedagógico: estudio sobre las prácticas innovadoras de docentes de ciencia en EM*. Obtenido de Redalyc.org: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173524998005>
- Harlen, W. (4 de 12 de 2013). Obtenido de <http://www.interacademies.net/File.aspx?id=22671>
- Herrerías Brunel, C., & Isoard Viesca, V. (2014). Aprendizaje en proyectos situados: la universidad fuera del aula. Reflexiones a partir de la experiencia. *Sinéctica*(43), 1-16. Obtenido de <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/24/17>
- Imaz, J. (2015). Aprendizaje Basado en Proyectos en los grados de Pedagogía y Educación Social: “¿Cómo ha cambiado tu ciudad?”. *Revista Complutense De Educación. Científicas Complutenses*, 26(3), 679-696. Obtenido de <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/44665/46494>
- Leal Huise, S., & Bong Anderson, S. (2015). La resolución de problemas matemáticos en el contexto de los proyectos de aprendizaje. *Revista de Investigación*, 39(84), 71-93. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=376140399004>
- M.E.N. (7 de Junio de 1998). *Lineamientos Curriculares*. Obtenido de [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-89869\\_archivo\\_pdf5.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf5.pdf)
- Manjarrés, M. E., & Mejía Jimenez, M. R. (20 de 2016 de 2012). *Repositorio Nacional Colombiano en Ciencia, Tecnología e Innovación*. Obtenido de Actores Ondas producen saber y conocimiento: <http://repositorio.colciencias.gov.co:8081/jspui/handle/11146/370>
- Manso Lorenzo, J., & Ezquerro Martínez, Á. (2012). Proyectos de investigación a través de la creación de audiovisuales: propuesta de actuación con alumnos del Programa de Diversificación Curricular. *Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 11(1), 54-67. Obtenido de <http://rodin.uca.es/xmlui/handle/10498/15712>
- Martínez Chico, M., Jiménez Liso, M., López Gay, R., & Villegas, L. (2014). Efecto de un programa formativo para enseñar ciencias por indagación basada en modelos, en las concepciones didácticas de los futuros maestros. *Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 12(1), 149-166. Obtenido de <http://ojs.uca.es/index.php/tavira/article/view/592>
- Mejía Jimenez, M. R., & Manjarrés, M. E. (2011). *Praxis & Saberes*. Obtenido de [http://revistas.uptc.edu.co/revistas/index.php/praxis\\_saber/article/view/1127](http://revistas.uptc.edu.co/revistas/index.php/praxis_saber/article/view/1127)
- Mejía Jiménez, M. R., & Manjarrés, M. E. (2013). *La investigación como estrategia pedagógica, una propuesta desde el sur*. Bogotá, D.C: Desde abajo.
- Muñoz Quintero, A. (2014). La indagación como estrategia para favorecer la enseñanza de las ciencias naturales. Obtenido de [http://www.bdigital.unal.edu.co/47669/1/25290775\\_ADRIANA.pdf](http://www.bdigital.unal.edu.co/47669/1/25290775_ADRIANA.pdf)
- Narváez Burgos, I. (2014). *La indagación como estrategia en el desarrollo de competencias científicas, mediante la aplicación de una secuencia didáctica en el área de ciencias naturales en grado tercero de básica primaria*. Obtenido de <http://www.bdigital.unal.edu.co/47042/1/38860365-Isabel.pdf>

- Ortiz Ortiz, M., & Pérez Alcalá, M. (2016). Gestión de la evaluación del aprendizaje en proyectos de carreras en línea. *Revista actualidades investigativas en educación*, 16(1), 1-18. Obtenido de <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/21968/22771>
- Patiño Garzón, L., Vera Márquez, Á., & Meisel Donoso, J. D. (2010). Análisis de la práctica docente desde una experiencia de la Enseñanza de la Ciencia Basada en la Indagación (ECBI). *Educere*, 14, 333-344. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35617102009>
- Pérez Mateo, M., Romero, M., & Romeu, T. (2014). La construcción colaborativa de proyectos como metodología para adquirir competencias digitales. *Científica de comunicación y educación*, 21(42), 15-24. doi:<http://dx.doi.org/10.3916/C42-2014-01>
- Remacha Irure, A., & Belletich, O. (2015). el método de aprendizaje basado en proyectos (abp) en contextos educativos rurales y socialmente desfavorecidos de la educación infantil. *Revista Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*, 90-109. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333333042007>
- Rodríguez Zamora, R., & Espinoza Núñez, L. (2017). Trabajo colaborativo y estrategias de aprendizaje en entornos virtuales en jóvenes universitarios. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 7(14), 1-24. Obtenido de <http://www.ride.org.mx/index.php/RIDE/article/view/274/1295>
- Rodríguez-Rodríguez, M. (2015). El aprendizaje por proyectos en la formación docente. *Revista VARONA*, 42-46. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=360637746007>
- Sbarbati Nudelman, N. (2015). Educación en ciencias basada en la indagación. *Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 1-10. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92433772001>
- Torres Mesías, Á., & Pantoja Burbano, R. (6 de Junio de 2012). El desarrollo de competencias científicas mediante el uso de estrategias didácticas basadas en la indagación. *EDUCyT*, 135-153. Obtenido de <http://sociedadyeconomia.univalle.edu.co/index.php/educyt/article/view/1877/1793>
- Traverso-Ribón, I., Balderas-Alberico, A., Dodero, J., Ruiz-Rube, I., & Palomo-Duarte, M. (2016). Evaluación sostenible de experiencias de aprendizaje basado en proyectos Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 17(1), 19-43. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=201045992002>
- Verónica Godoy, A., Inés Segra, C., & Florencia Di Mauro, M. (2014). Una experiencia de formación docente en el área de Ciencias Naturales basada en la indagación escolar. *Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 381-397. Obtenido de <http://rodin.uca.es/xmlui/handle/10498/16590>
- Vilà Baños, R., Rubio Hurtado, M., & Berlanga Silvente, V. (2015). la investigación formativa a través del aprendizaje orientado a proyectos: una propuesta de innovación en el grado de pedagogía. *Innovación educativa*(24), 241-258. Obtenido de <http://www.usc.es/revistas/index.php/ie/article/view/1586/2404>
- Wells, G., & Mejía Arauz, R. (2005). Hacia el diálogo en el salón de clases: enseñanza y aprendizaje por medio de la indagación. *Sinéctica Revista electrónica de educación*, 26, 1-19. Obtenido de <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/261/254>

---

## La emergencia de la no linealidad áulica

**José María Jiménez Gómez**

[josemariajimenezgomez52@gmail.com](mailto:josemariajimenezgomez52@gmail.com)

Maestrante Práctica Pedagógica, Universidad Francisco De Paula Santander

### Resumen

La ponencia presenta un aspecto común a casi toda la mayoría de las prácticas pedagógicas que se desarrollan en las aulas de clase, lo que en términos de la Teoría de Sistemas se conoce como Linealidad y que en este caso se ha tomado para explicar dicho fenómeno didáctico a partir de sus dimensiones principales, el cual ha perjudicado notablemente dicho acto pedagógico; pero al mismo tiempo se analizan cuáles serían las dimensiones, las ventajas y las maneras de realizar un acto pedagógico de una forma No Lineal, convirtiendo el aula en un sistema abierto u organización con sus correspondientes propiedades emergentes, tales como la inteligencia, las competencias y las actitudes sociales, tres resultados grupales esenciales para elevar la calidad educativa que tanto se reclama en nuestro país.

**Palabras clave:** *Acto pedagógico, propiedad emergente, No linealidad, Linealidad áulica, sistema complejo.*

### Introducción

Para poder apreciar el aula y el mismo acto pedagógico que sucede en ella como algo complejo se requiere que el docente como coagente de ella también posea un pensamiento complejo, y especialmente, que tenga las herramientas o los dispositivos adecuados para transformarla en todo un sistema u organización compleja, de la cual emerjan propiedades colectivas que no podrían darse de manera individual. Pues bien, en esta ponencia primero se pone de relieve el manejo simple o lineal que se le ha dado al aula y al acto dentro de ella, con sus debidas dimensiones lineales dentro de ella; posteriormente se presentará la gran alternativa en nuestras aulas, la de gestionarlas dentro del nuevo paradigma educativo de la complejidad, con sus correspondientes dimensiones, pero además, unas posibles vías metodológicas que propicien tal objetivo. Y, por último, se muestran todas las propiedades emergentes que pueden surgir si de verdad se asume, se asimila y se interpreta el aula como todo un sistema u organización.

### La emergencia de la no linealidad áulica

Romper con la linealidad áulica es batallar contra cientos de años y hasta de milenios de tradición educativa, porque desde los griegos para acá siempre ha habido un orden o causalidad preestablecida: un maestro, un alumno; una enseñanza, un aprendizaje; unas hablantes, unos oyentes; una explicación, una evaluación, y así indefinidamente. Tal linealidad nos la muestra Quezada y Canessa en los siguientes términos: “hay un sistema simple al cual se quiere entregar la mayor cantidad de información sin pérdida de esta, a lo que posteriormente se agrega la variable motivacional, entre muchas variables que el educador podría intentar integrar para tener mejor expectativa de éxito” (2008, p. 106). Este paradigma

ha prevalecido durante toda la historia educativa de la humanidad, pero siempre dejando bajos resultados en relación con los objetivos educacionales propuestos.

Dicha linealidad, bajo una perspectiva cualitativa, sin entrar en pormenores matemáticos, y aplicándolas al ámbito escolar, presenta las siguientes dimensiones: la predictibilidad, la cual faculta al docente para atreverse a pronosticar lo que sucederá exactamente en su aula; la absoluta proporcionalidad, porque el docente piensa que entre más información, va a obtener mejores resultados académicos, o entre más reglas y normas escolares, obtendrá mejor comportamiento de sus educandos; el determinismo también es otra característica del sistema lineal áulico, por cuanto dictada la clase, dictada la norma, dictada la explicación, tendrá que suceder todo lo consecuente. Es decir, la linealidad es un esquema de causa-efecto que le brinda al educador una región de confort, de expectativa y de proyección para su labor académica en el aula, pero con resultados poco halagüeños (Quezada y Canessa, 2008, p. 106).

En el aula, y más concretamente el proceso de aprendizaje, se presenta como un conjunto en el que están en juego una gran cantidad de variables, tales como los contenidos, las normas, los estudiantes, las estrategias, etc., las cuales actúan en el modelo lineal en forma dispersa, separada, son como vectores siguiendo su propia direccionalidad en un campo (el aula) donde sus funciones o roles no establecen unas interacciones al máximo y cuando se obligan a hacerlo no saben cómo hacerlo, es una total desarticulación que se refleja totalmente en los pobres resultados académicos, como bien lo diferencian los autores citados con estas palabras “La complejidad del fenómeno no está tan solo en la gran cantidad de variables que intervienen, sino que también en la forma en que estas interactúan entre sí (Quezada y Canessa, 2008, p. 106).

Antes de pasar a las dimensiones de la No linealidad hay que advertir algo curioso y es que el proceso pedagógico del aula comienza y termina como un sistema no lineal, como bien lo dice Berenguer y sus coautores “Traspassando un cierto umbral de las magnitudes implicadas, los procesos lineales pueden desembocar en una conducta no lineal. (Berenguer, A., Andrés, R., y Pérez, J.F., 2000, p. 143) Entonces el docente no tiene más alternativa que linealizar dicho momento para que encuadre dentro de sus planes y cuando termina y ve lo complicado que ha formado y tiene que dejarlo a su suerte. Y todo por una sencilla razón, no ha entendido qué es un sistema caótico o azaroso, ni mucho menos la incertidumbre que todo esto involucra, y lo peor, siempre ha tenido un pensamiento lineal.

El acto educativo no se puede entender como un hecho simple como en otrora se analizaba, entre un profesor y estudiante, entre una información y su repetición, entre una explicación y su evaluación; no, ya es todo un sistema social, dinámico, complejo, donde intervienen cantidad de agentes y de numerosas interacciones, potencialmente caóticas, convirtiendo a este mismo acto en algo impredecible, indeterminado y con una incertidumbre y desorden (que palabra tan aterradora para los docentes). Según todo lo anterior el acto pedagógico no se puede estudiar como un hecho lineal, sino como algo no lineal, con un caos, con una complejidad al igual que cualquier otro hecho social, entendiéndose ésta como “La propiedad del sistema del mundo real que se manifiesta en la incapacidad de cualquier tipo de sistema formal para capturar adecuadamente todas sus propiedades, su comportamiento completo, aunque se disponga de una información completa de sus componentes y sus interrelaciones” (Edmons, 1995.

(Traducción Olmedo et al, 2005)).

Si se toma el acto pedagógico como sistema complejo (y no complicado) es porque se da en él unas propiedades de emergencia que supone unos modelos mentales, unas estructuras, patrones de comportamiento o propiedades entre los diversos elementos del sistema, como resultado de las interacciones fluctuantes entre dichos elementos (Olmedo, E., García, J., y Mateos de Cabo, R., 2005, p. 77). Estos autores establecen también que la propiedad emergente no es observable a nivel micro, es decir, que la emergencia como tal es una resultante macro, visible en todo el grupo, no en cada uno de sus elementos. Pero dicha emergencia solo es posible teniendo en cuenta que:

“las relaciones entre los elementos de un sistema complejo funcionan tanto en un rango corto como en un rango amplio: las interacciones directas funcionan en el rango corto pero, a través de corrientes de retroalimentaciones y conexiones entre elementos, pueden influir al resto de los componentes del sistema” (Ibid, p. 82).

Lo anterior aplicado a un aula significaría que haya una riqueza de conexiones entre todos los agentes que intervienen en ella para que las comunicaciones pasen por todos, al mismo tiempo que se van modificando durante el proceso. (Ibid, p. 82). Esto equivale a realizar transformaciones significativas en el aula, con respecto a la información, a los agentes, en los procesos y hasta en la misma ubicación de los estudiantes en ella, porque se quiere una disposición en el aula que favorezca todos estos procesos de horizontalidad, interacción, retroalimentación y conexión. Valga aclarar que las relaciones tampoco son lineales, porque una pequeña causa puede generar grandes consecuencias o ninguna; las retroalimentaciones pueden ser positivas o negativas; y las conexiones pueden establecerse, modificarse, ampliarse pero jamás romperse.

Del anterior párrafo puede inferirse una proposición cara a la complejidad: del comportamiento colectivo de las partes puede derivarse una propiedad emergente que no puede ser inferida a partir de las propiedades de las partes (Contreras T.; Barbosa R., D. y Castro R., G, 2012, p. 197). Trasladada esta proposición al plano educativo se diría que a partir de un trabajo colectivo, lineal y no lineal en la clase, puede resultar una propiedad emergente, la misma que no puede generarse individualmente. Ni tampoco esperarse, porque según la teoría del caos y de la complejidad, dicha emergencia es precisamente algo que irrumpe, algo que resulta inesperadamente y no algo planificado, predecible o predeterminado.

En consecuencia si se está hablando del aula como un sistema complejo, entonces se puede hablar de aprendizaje no lineal, un aprendizaje emergente el cual estaría caracterizado por las perturbaciones en las estructuras de cada uno, con sus puntos de interpretación, produciendo una bifurcación o multifurcación, la cual provocaría tres procesos esenciales para el aprendizaje: la reconstrucción y construcción de nuevos significados, y junto a estos dos, estaría la creatividad, y para redondear, más emergencias. (Gallego, 1999).

Este mismo autor colombiano pone de relieve algo que como docentes debemos tener bien claro cuando estamos trabajando en nuestras aulas, en nuestras comunidades:

“la inteligencia, las actitudes y las competencias que cada individuo construye y reconstruye

dimanan de las interacciones con el entorno, el cual, por razones históricas (en lo cultural, lo social, lo político y lo económico) establece que la inteligencia, las actitudes y las competencias son deseables y válidas” (Gallego, 1999, p. 82-83).

De la anterior cita hay que destacar lo siguiente para que no pase tan desapercibida: primero, del aula como sistema u organización compleja surgen tres propiedades emergentes, la inteligencia, las actitudes y las competencias; segundo, estas tres sólo aparecen en un entorno o aula compleja; tercero, la interrelación entre las tres con el entorno; y cuarto, cada una de ellas podría definirse como un proceso de construcciones y reconstrucciones y que para dicho autor tiene “una doble condición de temporalidad, la interna, definida por la misma dinámica no lineal de la actividad cognoscitiva, y la externa, con la cual interactúa, delimitada por las dinámicas no lineales e interactuantes de las actividades cognoscitivas de los otros” (Ibíd. p. 81).

Sin embargo, y estando de acuerdo con Alonso, L., et al (2008), a Gallego le faltaron dos emergencias fundamentales para el aprendizaje, lo afectivo-motivacional y lo metacognitivo, propiedades estas determinantes en cualquier aula de clase asumida o estructurada como toda una organización compleja. El problema radica en que Gallego absolutiza lo cognoscitivo y lo actitudinal y se desprende de todo lo demás, que por cierto y entre otras cosas tampoco es una actitud compleja. Y según los autores citados hay otro inconveniente del dicho absolutismo de Gallego, y reside en que él postula ámbitos pedagógicos y didácticos y no le gusta hablar de situaciones de aprendizaje, y más cuando éste se toma como la personalización del conocimiento en sus múltiples dimensiones, haciendo por tanto que se den procesos intra e interpsicológicos para que el estudiante sea el protagonista en la gestión, construcción y utilización del conocimiento. (Alonso, L., et al, 2008, p. 1122).

## **Conclusiones y recomendaciones**

No quiero terminar sin decir esto y es que la realidad es compleja, impredecible, no lineal, construida como dice Maturana y más cuando se habla de una aula de clases, la cual y por razones obvias de nuestro pensamiento simple o lineal no hemos podido representar en toda su magnitud, en toda su complejidad, pero principalmente, no la hemos gestionado como organización o un sistema complejo, con las características y dimensiones de este mencionadas brevemente en esta ponencia, de la cual broten o surjan las propiedades emergentes vistas párrafos arriba. Pero para poder llegar allá, hasta semejante nivel, es necesario comenzar por cambiar nuestro pensamiento lineal por uno complejo, en el cual tengan cabida y función la contradicción, la incertidumbre, la totalidad, el conflicto, la inestabilidad limitada, el caos, el desorden y el diálogo.

## **Referentes bibliográficos**

- Alonso, L., Salmeron, H. y Azcuy, A., (2008). la competencia cognoscitiva como configuración psicológica de la personalidad. En RMIE, 13 (39). Recuperado de <http://www.scielo.org.mx>.
- Berenguer, A., Andrés, R., y Pérez, J.F., (2000). Una introducción a la dinámica no lineal en enseñanza secundaria. En Enseñanza de las ciencias, 18 (1). Recuperado de <http://www.raco.cat>.

- 
- Contreras T., F; Barbosa R., y Castro R., (2012). La organización como sistema complejo: implicaciones para la conceptualización del liderazgo. En Criterio Libre, 10 (16). Recuperado de [www.unilibre.edu.co](http://www.unilibre.edu.co).
- Edmons, B. (1995). What is Complexity? -The philosophy of complexity per se with application to some examples in evolution. Recuperado de <http://cfpm.org>.
- Gallego, R., (1999). Competencias cognoscitivas. Un enfoque epistemológico, pedagógico y didáctico. Santafé de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Olmedo, E., García, J., y Mateos de Cabo, R., (2005). De la linealidad a la complejidad: hacia un nuevo paradigma. En Cuadernos de estudios empresariales, No. 15. Recuperado de <https://revistas.ucm.es>.
- Quezada, A. y Canessa, E. (2008). La complejidad de los procesos educativos en el aula de clases. En Educar, Curitiva, No. 52. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/>

## **Pedagogía y currículo: la enseñanza de teorías de comunicación en los programas de comunicación social de Norte de Santander**

Ruth Johanna Vivas Quintero.

[ruthjohannavivas@gmail.com](mailto:ruthjohannavivas@gmail.com)

Grupo Interdisciplinario de Investigación en Comunicación APIRA KUNA  
Programa de Comunicación Social  
Universidad Francisco De Paula Santander

Félix Joaquín Lozano Cárdenas

[felixlozano@ufps.edu.co](mailto:felixlozano@ufps.edu.co)

Grupo Interdisciplinario de Investigación en Comunicación APIRA KUNA  
Programa de Comunicación Social  
Universidad Francisco De Paula Santander

### **Resumen**

Esta ponencia tiene como finalidad socializar resultados y reflexiones, desde una perspectiva pedagógica, de un proyecto de investigación que tuvo como propósito acercarse al currículo de los programas de Comunicación Social que existen en el Departamento Norte de Santander. En su historia epistemológica, los teóricos de la comunicación se debaten entre su formación como disciplina o indiciplina. En México se habla de Comunicología como ciencia, mientras que en Colombia la comunicación es considerada un área interdisciplinar o transdisciplinar. De ahí el interés por establecer la perspectiva teórica que viene impartándose en estos programas, en esta región del país.

Para abordar la temática se parte del enfoque cualitativo con aportes cuantitativos, tomando como principal fuente de información el micro-curriculum de las asignaturas de teorías de la comunicación de la Universidad Francisco de Paula Santander, Sedes Cúcuta y Ocaña; Universidad de Pamplona, Sedes Pamplona y Villa del Rosario; y la Universidad Libre, Sede Cúcuta. Seguido por entrevistas semiestructuradas a nueve (9) docentes a cargo de estas asignaturas en los programas de la región, quienes desde sus prácticas pedagógicas complementan las nociones curriculares, de tal manera que desde las aulas se resalta el papel de la comunicación en Latinoamérica.

**Palabras clave:** Ciencias de la comunicación – Comunicación social – Tendencias teóricas de la comunicación.

### **Introducción**

El panorama de las ciencias de la comunicación en Colombia se ha abordado desde la noción de la “interdisciplinariedad”; esta concepción, con la cual se identifica a la comunicación en los escenarios

académicos, la delimita a ser tratada como “indisciplina” a diferencia de otros países latinoamericanos como México en donde se habla de comunicología como “disciplina”.

Para Galindo (2009), la comunicología, ha recibido sus constructos teóricos de lo que se determina como las raíces de la comunicación, siendo estas: la antropología, la filosofía, la sociología, la lingüística, entre otras, las cuales sirvieron de apoyo para determinar su objeto de estudio. Sin embargo, la importancia de la comunicación no solo se establece desde Latinoamérica, sino que desde su carácter epistémico, las teorías de la comunicación responden a las diversas corrientes de pensamiento europeas, norteamericanas, y latinas, que se han ido conformando a lo largo del tiempo.

Por lo cual, son diversas las investigaciones que han tomado como su objeto de estudio a las teorías de la comunicación, debido a que estas conforman los saberes que deben concernir a un comunicólogo y que son orientadas desde la academia por los docentes a cargo de las asignaturas denominadas de esta manera.

Siendo que este estudio, respondió al objetivo de caracterizar las tendencias teóricas de las asignaturas de teorías de la comunicación de los programas de Comunicación Social de Norte de Santander, durante el año 2016, con el fin, de en una primera instancia identificar cuáles son las perspectivas, modelos, paradigmas, escuelas y corrientes teóricas que se enseñan en las asignaturas de los programas de comunicación en la región, al establecer similitudes y diferencias entre la manera en que estos se abordan desde las nociones epistemológicas, propuestas por Alsina (2001), y Sánchez (2004), en las instituciones de educación superior que ofertan este programa en el Departamento: Universidad Francisco de Paula Santander (seccional Cúcuta), Universidad Francisco de Paula Santander (seccional Ocaña), Universidad de Pamplona (seccional Pamplona), Universidad de Pamplona (Sede Villa del Rosario) y la Universidad Libre (seccional Cúcuta).

En este campo de estudios, se destacan las investigaciones de Alsina (2009) y Piñuel (2009); Llaguno, Gonzáles y Albadalejo (2009), García Avilés y García Jiménez (2009), Gonzáles y López (2009), Pereira (2015) y Arroyave (2015), entre otros, los cuales abordan el estudio del campo comunicacional y la relevancia de la asignatura de teorías de la comunicación desde dos posturas, la primera, la preocupación por el cómo es impartida la asignatura desde sus contenidos teóricos, la segunda, las metodologías de enseñanza de la asignatura. Siguiendo el interés de establecer diferencias y semejanzas entre la visión de la comunicación como disciplina o indisciplina planteada entre el contexto internacional y nacional, la presente investigación, sigue la primera de estas corrientes, planteando como pregunta guía ¿Cuáles son las tendencias teóricas de la comunicación (epistemológica) que se abordan en las asignaturas de teorías de la comunicación de los programas de comunicación en Norte de Santander?

### *Enseñanza Sobre Teorías De La Comunicación En Norte De Santander – Análisis Microcurricular*

Según los planteamientos teóricos sobre el tema, existe un orden jerárquico en la manera como se comprenden y expresan las perspectivas, paradigmas, corrientes, escuelas y modelos de la comunicación. Aunque la concepción de paradigma y modelo es similar, la noción de paradigma es más extensa, puesto que desde los planteamientos de Kuhn (1971), se entiende que los paradigmas son visiones de la realidad que se mantienen durante una época determinada de tiempo, mientras que los modelos son entendidos

como formas de interpretación y explicación de la realidad desde sus partes, al fraccionarlos, se conviertan en parte integrante de los paradigmas. De tal manera que la interpretación de los modelos de comunicación o las formas de comprender una misma realidad, varían en la medida en que se transforman los paradigmas al interior de las ciencias.

Ahora bien, los docentes que imparten estas asignaturas en los programas de Comunicación de Norte de Santander, hacen un uso indistinto de los conceptos: teorías, perspectivas, paradigmas, corrientes, escuelas y modelos de la comunicación. Son varios los autores que han trabajado sobre estos conceptos y de ahí que no exista un único estudio que unifique lo que significan los términos expuestos.

Para los docentes de la región, hablar de un modelo de comunicación como el de la aguja hipodérmica, desde su perspectiva, puede llegar a comprenderse como si se hablara de una teoría. Esto se debe a que no existe un criterio específico con el cual unificar estos conceptos. Como caso particular se puede expresar que algunos docentes toman como guía el libro Wolf (1987), *La investigación de la comunicación de masas*, en el cual, por ejemplo, se habla tanto de la teoría de la aguja hipodérmica, como del modelo de comunicación de la aguja hipodérmica propuesto por Harold Laswell, así mismo, recurren a otros autores o referentes teóricos, con un recorrido trascendental en este campo, para consultar y apropiarse del bagaje teórico que consideran adecuado para impartir en las respectivas asignaturas de teorías a su cargo.

Por otra parte, pese a que no existe un criterio específico con el cual unificar estos conceptos, a través del abordaje realizado mediante una matriz de análisis, se pretende unificar estas nociones partiendo de los postulados de Alsina (2001) y Zuluaga (2004).

Frente a esto, se puede percibir que en los programas de Comunicación Social de la región existe la tendencia a tratar en cada módulo o asignatura de teorías las tres perspectivas, que Alsina (2011) propone en su triada, exceptuando a la Universidad de Pamplona - sede Villa del Rosario, en donde en la asignatura de Teorías de la Comunicación I se centra en la perspectiva funcionalista de la comunicación, para luego, en Teorías de la Comunicación II, abordar la perspectiva crítica y la interpretativa.

Siendo que para los docentes que imparten estas asignaturas de teorías, reforzar cada perspectiva en cada uno de los módulos, se puede prever como una estrategia de refuerzo del aprendizaje, es decir, que los docentes se aseguran de comprender si los jóvenes presentan debilidades y fortalezas en cuanto a la apropiación de contenidos, puesto que si estos manejan el tema y lo comprenden, sin que existan lagunas y el proceso de aprehensión se desarrolle de la manera más adecuada, hace más fácil que los educadores, puedan continuar y desarrollar la totalidad de las temáticas propuestas en el micro currículo.

Cabe resaltar que estas perspectivas desde la mirada latinoamericana continúan trabajándose desde un enfoque interdisciplinar, tal como lo han propuesto investigadores como Lozano y Mariño (2010), los cuales expresan que:

Domina muy por encima de los demás, la perspectiva interdisciplinar, es decir que un enfoque amplio involucra varias disciplinas para abordar los fenómenos comunicativos. En este punto, los profesores latinoamericanos, son más proclives a este enfoque interdisciplinario que los profesores europeos y que los españoles. Siendo que

por disciplinas, se puede afirmar que en Europa predominan, la Antropología, la Lingüística o la semiótica; en América Latina la historia; mientras que en España se presta más atención a la psicología.

(Lozano y Mariño, 2010: 8)

En cuanto a los paradigmas de la comunicación, que responden a la clasificación utilizada por Alsina (2001), desde las propuestas teóricas mencionadas por Laramée y Vallée, “Paradigma cibernético; paradigma behaviorista, paradigma funcionalista y paradigma interpretativo”. (Alsina, 2001: 161 – 162). Como particularidad, se determina que el paradigma más mencionado es el interpretativo, seguido por el paradigma funcionalista el cual responde a las posturas de la *Mass Communication Research* sobre los estímulos de la comunicación, la organización de la sociedad, y las interpretaciones de la realidad y la sociedad, siendo que los menos mencionados son el paradigma behaviorista y el paradigma cibernético.

Por otra parte, cabe resaltar que “cuando se plantea la cuestión de los paradigmas teóricos aludidos en los programas docentes, si se trata de un modelo como el “funcionalismo”, entonces la opción más elegida en América Latina, es prestarle más atención a este paradigma” (Piñuel, 2009:7), siendo que esta investigación, se destaca puesto que los investigadores realizaron un estudio similar y lo compararon entre las regiones de Europa, España y América Latina. Ante lo cual, se puede corroborar esta tendencia a prestar importancia al paradigma funcionalista, por otra parte, como se ha mencionado con anterioridad, en la actualidad, en Norte de Santander, el funcionalismo comparte su importancia con el paradigma interpretativo, siendo este último, el que cuenta con mayor mención en la región.

Cuando hablamos de los modelos de comunicación, se puede encontrar que se siguen trabajando modelos tradicionales, como el de la aguja hipodérmica, hasta modelos, que no se encuentran en el recopilado desarrollado por Sánchez (2004), puesto que responden a cambios más recientes. Tales como el Modelo multidimensional, trabajado únicamente en la Universidad de Pamplona, en su segundo módulo de teorías, y otras categorías como el Modelo de los efectos limitados, el modelo de la agenda *building*, el modelo de la tuba, y el modelo de la información, los cuales si bien no son modelos que sean extraños o ajenos a la comunicación, no se mencionan en los compendios de Alsina (2001) y Sánchez (2004).

Según, Piñuel (2009), en su estudio, encontró que los modelos críticos eran los más relevantes en América Latina, ante los demás modelos de comunicación, sobrepasando a los modelos funcionalistas, sin embargo, en nuestra región, se resalta el hecho de que la mayoría de modelos de comunicación responde a la *Mass Communication Research*, a su vez, al igual que el paradigma interpretativo, dentro de las aulas de clases, el paradigma funcionalista, continua siendo uno de los paradigmas principales abordados en el estudio de las teorías de la comunicación.

Por otra parte, al referirnos a las corrientes y escuelas teóricas de la comunicación, se encuentra que las más comunes que se mencionan y trabajan desde las aulas de clase son: la escuela latinoamericana, los estudios culturales, el estructuralismo, la escuela de Frankfurt y el funcionalismo. Mientras que como categorías nuevas, se encuentran la teoría de la globalización y los enfoques desde cambio social y comunicación para el desarrollo, así también no se debe olvidar que la Universidad Libre, trabaja todas las corrientes y escuelas teóricas de la comunicación desde el enfoque de la comunicación corporativa.

Frente a esto, se destaca que Piñuel (2009), encontró que en las distintas regiones de Europa, España y América Latina, “Si se pregunta por la “Escuela de Frankfurt”, entonces los marcos geográficos comparten similar atención, aunque en América Latina se le presta mayor atención” (Piñuel, 2009: 7), lo cual se puede corroborar puesto que esta se encuentra en el cuarto lugar, desde su relación con los contenidos más trabajados, a su vez se relaciona de manera directa con la teoría crítica, la cual es fundamental para el paradigma interpretativo, si se considera que el paradigma crítico con los estudios de teoría crítica, da paso a los actuales estudios culturales, que son de gran importancia para América Latina, y se enmarcan dentro del paradigma interpretativo, pese a que si bien, los estudios culturales pretenden ser una corriente fuera de estos paradigmas, Alsina (2001) expresa que son varios los teóricos que los clasifican dentro del paradigma interpretativo, siendo entonces, que este paradigma ha cobrado gran relevancia, junto al paradigma funcionalista en la región.

A su vez, debe distinguirse que en la actualidad, en los programas de Comunicación Social de Norte de Santander, se encuentra que los primeros módulos de comunicación trabajan las diferentes corrientes teóricas que han surgido a través del tiempo, sin embargo, es una tendencia latente en casi todos los módulos, el ver la escuela latinoamericana de la comunicación, o realizar una introducción a la misma, mientras esta cobra una mayor relevancia en los módulos finales de teorías.

#### *Teorías de la comunicación desde las aulas – acercamiento a las perspectivas docentes.*

En cuanto al segundo momento del proyecto, una vez estudiado el contenido de los micro currículos, se realizaron nueve entrevistas semiestructuradas a docentes del departamento que tuvieran a cargo estas asignaturas, con el fin de contrastar y complementar la información desde sus posturas sobre la manera en que impartían las teorías de la comunicación. Para finalizar se determinó la correspondencia entre las tendencias teóricas de las asignaturas frente al contexto nacional e internacional sobre las tendencias en comunicación.

Como resultado del encuentro con los docentes, en el discurso se identificaron ocho categorías base, denominadas: Aspectos que inciden en el currículo; Raíces de las ciencias de la comunicación; Función de la teoría; Teoría y práctica; Percepción docente; Autores; Fuentes de información y Teorías, paradigmas, escuelas y modelos, los cuales se argumentaran de manera breve, a continuación.

Siendo que desde los *aspectos que inciden en el currículo*, se encontró que los docentes plantearon que existen factores que inciden en los procesos de enseñanza – aprendizaje, dentro de las aulas. Estos factores son externos a la condición de enseñanza aprendizaje, pero afectan estos procesos, siendo que los docentes señalaron que la extensión del tiempo dedicado a la enseñanza de las teorías de la comunicación, puede no ser suficiente, puesto que si bien en el currículo existen una serie de indicadores, en la realidad, los eventos académicos, los días festivos, las actividades extracurriculares, o el refuerzo de las temáticas en el aula, toman más tiempo del estipulado, y más en el caso de una materia con un contenido tan complejo (como en el caso de la teoría funcionalista, la teoría estructuralista y la teoría crítica), al cual es necesario dedicarle gran profundidad.

Así mismo, el factor tiempo se encuentra ligado a la comprensión y motivación del estudiante, puesto

que la actitud positiva o apática de los mismos influyen en las dinámicas de la enseñanza y las prácticas de aula. La mayoría de los docentes manifestó que la carga teórica de esta asignatura para jóvenes que cursan los primeros semestres de la carrera, puede llegar a ser abrumadora.

Respecto a las *raíces de la comunicación*, los docentes resaltaron el plano de la interdisciplinariedad en la comunicación, puesto que si bien, Pereira, 2005, manifiesta que esta es un campo en constante construcción, como campo toma aportes de otras disciplinas ya constituidas, como lo son la lingüística, la filosofía, la sociología, la semiótica, la antropología, la literatura, la economía, la política, entre otras.

Desde la categoría *función de la teoría*, se identificaron 4 subcategorías, denominadas, función de la teoría: Aprendizaje del estudiante; Competencias del comunicador; Investigación y Sociedad. La subcategoría *aprendizaje del estudiante* responde a la formación de los comunicadores desde las aulas, al desarrollar habilidades en torno a su capacidad de pensamiento crítico, su racionalidad y análisis de la información, la búsqueda de fuentes y el reconocimiento de las teorías latinoamericanas de la comunicación, como una forma de reivindicar y resignificar las identidades latinas y las prácticas culturales de una comunicación que hace frente a los postulados norteamericanos y europeos.

Es fundamental, que nuestros estudiantes se acerquen con más sensibilidad al tema de las teorías latinoamericanas, los enfoques latinoamericanos que van en buena parte desprendidos de la corriente europea, precisamente por hacer ese frente, esa rebeldía un poco, frente al movimiento norteamericano que fue más impositivo, más de dominación, casi que con menos posibilidades de retroalimentación, porque lo que queremos es que las voces de todos y todas se escuchen en estos procesos.

(Docente 6)

Las *competencias del comunicador* se refieren a su formación desde el Saber Ser y el Saber Hacer, como profesionales competentes en un mercado laboral que afronta no solo una realidad nacional, sino una binacional. Desde la *investigación*, se busca apostarle a una mirada social sobre las formas de hacer frente a las problemáticas de la región y la nación, desde las destrezas de los estudiantes, de tal manera que los docentes manifiestan la necesidad de trabajar con los jóvenes desde los primeros semestres esta temática, y orientarlos en su aprendizaje académico y desarrollo de sus proyectos de grado. Para finalizar esta categoría, se encuentra el ámbito de *sociedad*, en el cual se realiza una articulación de la realidad frente a la teoría y las necesidades sociales, con el fin de realizar una interpretación de las múltiples realidades en las cuales los estudiantes se desenvuelven y las formas en que pueden aportar a las mismas.

En cuanto a la *teoría y práctica*, se resalta los procesos de reflexión y apropiación de los contenidos temáticos y las actividades que se desarrollan dentro y fuera de las aulas de clase, en la cual los docentes se apartan de las clases magistrales y tratan de llevar al terreno de lo práctico, miradas innovadoras a través del análisis de casos, análisis de productos audiovisuales, ejercicios de observación etnográfica, talleres, salidas de campo, entre otros.

Por otra parte, desde la *percepción docente*, se encuentran las miradas positivas o negativas de los docentes frente a lo plasmado en el micro currículo, siendo que se expresa que si bien estos responden a las necesidades contextuales y se abordan desde los proyectos educativos institucionales, desde la

práctica se ve la necesidad de realizar modificaciones que se adecuen al contexto de enseñanza o al ritmo de aprendizaje de los grupos estudiantiles.

Yo pienso que tal vez el manejo de muchas teorías confunde al estudiante, yo pensaría que tal vez dos, tres teorías muy claras muy concretas y sobre todo reconocidas a partir del entorno haría mucho más eficaz el formar a un comunicador en las teorías que por cierto están muy cambiantes y todo el tema de la globalización y las TIC han hecho que realmente se modifique mucho.

(Docente 9).

La categoría *los más citados*, por otra parte aborda a los autores que fueron mencionados como ejes epistémicos de los contenidos impartidos en las aulas, el caso de referentes como: Martín-Barbero; Adorno, Habermas, García-Canclini, García, Kaplún, Marcuse y Horkheimer, siendo estos los más mencionados por los docentes de un total de 63 referentes expuestos a lo largo de las entrevistas.

Cabe destacar que desde la noción del trabajo de las teorías latinoamericanas de la comunicación, por las cuales apuestan los programas de Comunicación en Norte de Santander, exponentes como Martín-Barbero y García Canclini, son imprescindibles, por otra parte, los autores vinculados a la Escuela de Frankfurt y la teoría crítica también resaltan desde los imaginarios docentes.

Frente a esto, Martín-Barbero como referente clave en el contexto nortesantandereano, también resalta desde las *fuentes de información* consultadas por los docentes, quienes dentro de su material de trabajo emplean libros como el de Cultura, medios y sociedad, así mismo, destacan las obras: Una pedagogía de la comunicación de Mario Kaplún; Sentidos de la comunicación, teorías y perspectivas sobre cultura y comunicación de Roberto Marafioti; y Otra brújula, innovaciones en comunicación y desarrollo de Rosa María Alfaro, puesto que si bien las apuestas se dirigen hacia las teorías latinoamericanas de la comunicación, el entorno de la comunicación para el desarrollo y para el cambio social, también se ve reflejado en este campo.

En cuanto a las *teorías, paradigmas, escuelas, y modelos*, destacan los relacionados con la teoría crítica, la escuela de Frankfurt, la escuela latinoamericana, los estudios culturales, y la teoría funcionalista, seguidos por el estructuralismo, el modelo de la aguja hipodérmica, el modelo de la agenda *setting*, y las industrias culturales. Siendo que a nivel regional se trabajan estos contenidos y frente al ámbito nacional, se destaca la apuesta hacia la comunicación latinoamericana.

Por otra parte, desde el aspecto internacional, la escuela de Birmingham aunque es reconocida en los escenarios internacionales, no posee la misma profundización en la región. Así mismo en el departamento existen otras teorías que deberían trabajarse pese a que no sean nombradas desde los escenarios regionales, nacionales, e internacionales, tales como la teoría de la globalización, e incluso la consolidación de la sociedad de la información de Castells a través de la apertura y la migración de la comunicación hacia los entornos digitales mediante las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en los entornos cotidianos.

---

## Conclusiones

La investigación permitió reconocer las tendencias teóricas en torno a las asignaturas de teorías de la comunicación de los programas de Comunicación Social de Norte de Santander, siendo que a nivel regional se encontró una clara apuesta a trabajar la escuela latinoamericana de la comunicación, resaltando su papel reivindicador de las identidades comunitarias y culturales de América Latina, frente a las miradas tradicionales de la comunicación norteamericana y europea.

En cuanto a las teorías, se destaca en los escenarios internacionales, nacionales y regionales el estudio del funcionalismo, siendo esta una de las teorías base de la comunicación a las cuales se les da relevancia tanto desde el análisis micro curricular, como desde el discurso docente, seguidas por la teoría crítica, los estudios culturales y el estructuralismo. Siendo que el estudio de las teorías de comunicación latinoamericanas cobra relevancia desde lo regional.

Por otra parte existen otras tendencias a parte del funcionalismo cuyo estudio es similar en estos escenarios, tales como la escuela de Frankfurt y la agenda setting, sin embargo existe la necesidad de profundizar en otros estudios que son trabajados de manera internacional, como lo manifiesta Arroyave (2015), tales como el framing, la teoría del cultivo, la teoría de la mediación, tercera persona, aprendizaje social, experiencia selectiva, y el modelo de los usos y las gratificaciones.

Siendo que en Norte de Santander, existe un mayor énfasis en torno al estudio de las escuelas de comunicación, en contraste con las posturas nacionales, desde Pereira (2015), para quien a nivel nacional los estudios de comunicación se centran en la enseñanza de enfoques o corrientes comunicativas, y las tendencias internacionales a partir de Arroyave (2015), que corresponden a teorías puntuales.

Desde este apartado es necesario manifestar que se visualiza una clara tendencia a impartir la triada de las perspectivas: funcionalista, interpretativa y crítica, sin embargo, desde las nociones de Rizo (2014) debe considerarse la necesidad de superar esta visión tripartita de la comunicación para proponer nuevas miradas, especialmente desde los entornos digitales y la comunicación mediada por las TIC.

En cuanto a la noción de la comunicología posible, propuesta por Galindo (2009), mirada que despertó la inquietud sobre la cual se da sustento a esta investigación, debe destacarse que pese a que en Colombia, no se aprecia el estudio de la comunicación como una disciplina, sino que se aborda desde otras nociones epistémicas, estas son miradas del campo epistemológico que deberían ser tratadas en las aulas de clase, para contribuir a ampliar la percepción epistémica sobre el programa de pregrado en el cual se encuentran los estudiantes de esta carrera, al proponer una mirada distinta a la de la interdisciplinariedad o la transdisciplinariedad ofrecida por los planes de estudio de Norte de Santander.

Para finalizar, se concluyó que en torno a la pertinencia de los contenidos regionales frente a los nacionales e internacionales, desde la concepción del CNA (2013), en la cual se expresa que: “Pertinencia. Es la capacidad de la institución y su programa para responder a necesidades del medio. Necesidades a las que la institución o el programa no responden de manera pasiva, sino proactiva. Proactividad entendida como la preocupación por transformar el contexto en que se opera, en el marco de los valores que inspiran a la institución y la definen” (CNA, 2013, p. 11).

Existe la necesidad de actualizar los contenidos que difieren del contexto nacional e internacional, sin demeritar los actuales contenidos que difieren, puesto que estos se imparten de acuerdo a las necesidades grupales y regionales que los planes de estudio y los docentes consideran claves para la formación de los futuros egresados de las universidades objeto de estudio.

## Referencias

- Alsina, M. (2001). *Teorías de la comunicación. Ámbitos, métodos y perspectivas*. Barcelona: Paidós comunicación.
- Alsina, M. (enero-julio de 2009). Las teorías de la comunicación en el espacio europeo de educación superior. El caso de la Universidad Pompeu Fabra. *Diálogos Felafacs* (78). Obtenido de <http://goo.gl/q1qqck>
- Arroyave, J. (2015). *Investigación de la comunicación en el contexto internacional*.
- CNA. (2013). *Lineamientos para la acreditación de programas de pregrado*. Bogotá. Obtenido de [http://www.cna.gov.co/1741/articles-186359\\_pregrado\\_2013.pdf](http://www.cna.gov.co/1741/articles-186359_pregrado_2013.pdf)
- Galindo, L. (2009). *Comunicología y sociedad de la información: exploración de un lugar común desde la ciencia de la comunicación*. Global Media Journal Edición Iberoamericana, Vol. 6, N° 11. (pp. 55-66). Instituto Estudios Superiores de Monterrey. México. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/687/68711445004.pdf>
- García, J., & García, L. (2009). La enseñanza de teorías de la comunicación en España: análisis y reflexión ante la convergencia de Bolonia. *Estudios de Comunicación* (27), 271-293. Obtenido de <http://goo.gl/MlozTr>
- González, L., & López, G. (2009). La comunicación educativa en el aula: una alternativa para la enseñanza de las teorías de la comunicación. *Diálogos Felafacs*. Obtenido de <http://goo.gl/9Q58Hd>
- Kuhn, T. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. México. Fondo nacional de cultura económica. México.
- Lozano, C., & Mariño, M. (2010). *La enseñanza universitaria de las teorías de la comunicación en Europa y América Latina*. Latina de Comunicación Social. Obtenido de <http://goo.gl/DGpKf3>
- Martín Llaguno, Marta; González Díaz, Cristina y Feliu Albadalejo, Ángeles, (2009). *La enseñanza de la materia de teoría de la comunicación en la universidad de Alicante: propuesta de un diseño modular teórico – práctico*. En: *Revista Diálogos Felafacs*. Recuperado: <http://goo.gl/cW4SPS>. [Consultado el 04/06/15]
- Pereira, J. (2005). La comunicación: un campo de conocimiento en construcción. Reflexiones sobre la comunicación social en Colombia. *Investigación & Desarrollo*, 13(2), 412- 441. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26813209>
- \_\_\_\_\_ (2015a). *Dinámicas y tendencias de la enseñanza universitaria sobre teorías de la comunicación. Estudio comparativo en los programas de pregrado de formación profesional en Comunicación Social en Bogotá, D. C.*
- \_\_\_\_\_ (2015b). *La enseñanza de las teorías de la comunicación: relato de una travesía Implicada*. Ponencia presentada en el XV Encuentro Académico de la Federación Latinoamericana de

Facultades de Comunicación – FELAFACS –“Convergencias comunicativas, mutaciones de la cultura y el poder”, Medellín.

Piñuel, J. (2009). Resultados de la encuesta sobre docencia universitaria de teoría de la comunicación en Europa y América latina. Diálogos Felafacs. Obtenido de <http://goo.gl/Nbw6vl>

Rizo, M. (2014). *El papel de las teorías de la comunicación en la construcción del campo académico de la comunicación. Reflexiones desde la historia, la epistemología y la pedagogía*. Universidad Autónoma de la ciudad de México. México: Correspondencias & Análisis, N° 4.

Sánchez, U. (2004). *Modelos y esquemas de comunicación: algunos acercamientos*. Colombia: Sello editorial Universidad de Medellín.

Wolf, Mauro (1987) La investigación de la comunicación de masas.

---

## **Incidencia del aprendizaje basado en problemas en la competencia matemática resolución de problemas**

Sergio Andrés Páez Rolón  
Licenciado en Matemáticas e Informática, Maestrando en Práctica Pedagógica,  
Universidad Francisco De Paula Santander

Henry De Jesús Gallardo Pérez  
Doctor en Educación, Docente, Universidad Francisco De Paula Santander

### **Resumen**

El presente trabajo se centra en determinar que tanta incidencia tiene la metodología ABP en el fortalecimiento de la competencia matemática de resolución de problemas, derivado de la incapacidad de los estudiantes colombianos para razonar y actuar de acuerdo a las necesidades del contexto y que se evidencia en los bajos resultados obtenidos en las pruebas internacionales.

En el ámbito educativo, es de gran relevancia examinar la problemática observada ya que la capacidad para plantear y resolver problemas debe ser una de las prioridades del currículo de matemáticas, y así mismo, al contribuir a la formación de estudiantes competentes se puede construir un currículo integrador, con pertinencia social, interdisciplinar, que transforme las prácticas pedagógicas y mejore la calidad de la educación, permitiendo la formación integral de los estudiantes.

**Palabras clave:** *Competencia, formación, problema, resolución.*

### **Introducción**

De acuerdo con los puntajes obtenidos por Colombia en las pruebas PISA, en las 4 participaciones, en matemáticas se evidencia que en promedio más del 70% de los estudiantes se encuentran por debajo del nivel 2 de desempeño, con porcentajes de 72%, 71%, 74% y 66% en los años 2006, 2009, 2012 y 2015 respectivamente, es decir, que la mayoría de los estudiantes no evidencian las competencias mínimas necesarias para desempeñarse en las sociedades contemporáneas, aunque cabe resaltar que en el año 2015 el país presentó una mejora significativa, aún se continúa estando por muy por debajo del promedio de la OCDE y de otros países latinoamericanos como Uruguay y Chile, que sirven como referencia para medir la calidad de la educación en Colombia. Si se realiza un análisis no solo de los resultados obtenidos a nivel internacional, sino también nacional, se evidencia que según los reportes generados por el ICFES, durante el periodo de 2009 a 2016 en matemáticas el puntaje promedio en la prueba Saber 11° se encuentra entre 43,98 y 50,19 puntos, lo cual refleja que también existen bajos desempeños en el área. Por tal motivo, con el objetivo de contribuir con el mejoramiento en la calidad de la educación, se establecieron pruebas semejantes en los grados 3°, 5°, 7° y 9° para valorar las competencias básicas de los estudiantes y analizar los factores que inciden en sus logros y en las cuales se han obtenido resultados similares (ICFES, 2016).

Es evidente, por lo tanto, que la educación en Colombia ha optado por apropiarse del desarrollo de competencias en todos los niveles de educación y velar por su mejora, de acuerdo a los estándares básicos de competencias establecidos por el Ministerio de Educación Nacional, y a través de la aplicación de pruebas estandarizadas.

Con base en estos resultados del país y pese a que los esfuerzos tanto gubernamentales como institucionales no han generado las mejoras esperadas, el presente trabajo de investigación busca dar cuenta de que tanta incidencia puede tener la metodología ABP en el fortalecimiento de la competencia de resolución de problemas en matemáticas. La ciudad de Cúcuta no es ajena a esta problemática, pues es evidente, que los bajos resultados en la competencia resolución de problemas es una realidad que preocupa a los maestros de matemáticas, ya que les permite percibir que dichos resultados son el reflejo de lo que se vivencia durante las prácticas pedagógicas.

Para realizar el trabajo de investigación se tomó una muestra de 25 estudiantes sobre una población de 68 estudiantes de grado noveno del Colegio María Reina de la ciudad de Cúcuta, la cual es una institución educativa mixta de carácter privado, donde la mayoría de sus estudiantes son de estratos 3 y 4. En el último reporte de prueba saber noveno, el Colegio María Reina alcanzó un puntaje promedio de 401 puntos con el 1% en el nivel insuficiente, el 28% en mínimo, 44% en satisfactorio y el 28% en avanzado; (ICFES, 2016), lo cual no presenta un panorama demasiado preocupante si se hace la comparación con otras instituciones de carácter público y ubicadas en otros sectores de la ciudad, de esta manera surge el interrogante de que tanto afecta el contexto del estudiante y el colegio en los resultados de las pruebas.

De los resultados anteriores, cabe resaltar que estos están revelando que la enseñanza en resolución de problemas se realiza por lo general mediante estrategias de transferencia, es decir, se reduce a resolver y explicar un conjunto de problemas para después pedirle a los estudiantes que resuelvan otros problemas análogos (Sanjosé, Valenzuela, Fortes y Solaz, 2007).

Diferentes investigaciones exponen que los docentes con frecuencia tienen dificultades para enseñar a los estudiantes cómo abordar los problemas y cómo hacer uso de herramientas adecuadas (Harskamp & Suhre, 2006), es por ello, que se plantea como posible propuesta de solución a la problemática, la implementación de la metodología ABP (Aprendizaje Basado en Problemas) como una forma de retar y motivar a los estudiantes a comprometerse en el desarrollo de esta competencia, la búsqueda del conocimiento y de respuestas, no solo a las preguntas que plantean los libros o maestros sino en especial a sus propias preguntas.

Dicha metodología se aplicó en transversalidad con el proyecto PRAE (Proyecto Ambiental Escolar), junto con las asignaturas de Artística y Emprendimiento. En un primer momento se aplicó un cuestionario de resolución de problemas (pre test) que constaba de 15 ítems, que tenía como propósito evaluar la competencia de resolución de problemas de los estudiantes de noveno grado. Como segunda instancia se trabajó la metodología ABP, para ello se plantea una situación problema de la cual se deriva una necesidad, para dar respuesta a esa necesidad se desarrolla una unidad didáctica, recordando que estas facilitan el aprendizaje del estudiante, debido a que su formulación es realizada de forma ordenada y consecuente, generando una buena comprensión. Como instancia final se aplicó un pos test para determinar el avance de los estudiantes con respecto al primer momento.

Además de analizar la incidencia de la metodología ABP, en los campos metodológicos y didácticos, se espera como resultado incentivar a los docentes a integrar estrategias didácticas, para transformar una educación pasiva, memorística y poco aplicable en el mundo real, en una educación activa, agradable y pertinente para los estudiantes, innovar las formas de enseñar y aprender las matemáticas, para conseguir que el estudiante aprenda del contexto y con el contexto, donde las estrategias metodológicas lo integren, motiven y hagan que su aprendizaje sea significativo.

## **Fundamento teórico**

A partir de las prácticas pedagógicas, se han podido identificar las principales falencias de los estudiantes en el área de las matemáticas, una de ellas es la resolución de problemas matemáticos, bien sea los que surgen de una situación en particular o problemas dados. A pesar de enormes esfuerzos y recursos pedagógicos, didácticos y tecnológicos utilizados en el aula para la enseñanza de la matemática, sigue existiendo dicha preocupación sobre cómo desarrollar en el estudiante la competencia resolución de problemas. En la presente investigación, la elección de la metodología ABP se dio teniendo en cuenta varios aspectos relevantes, entre ellos: es una metodología que cuenta con fuertes bases teóricas que la sustentan, por eso, en los últimos tiempos se ha venido implementando en muchas instituciones de educación superior en el mundo y además se ha extendido en diversas áreas del conocimiento como la medicina, las ciencias humanas y la tecnología.

Lo que se desea lograr es que el estudiante sea el eje de su propio aprendizaje y el maestro solo un mediador, por eso no debe adquirir solo conocimiento sino también una serie de competencias y habilidades básicas. La metodología ABP pretende que el estudiante aprenda a desenvolverse como una persona capaz de identificar y resolver problemas, de interpretar datos y diseñar estrategias; y a partir de ello, ser capaz de aprovechar todo el conocimiento teórico adquirido. Es una metodología que cuenta con la evaluación, los elementos y procesos necesarios para lo que se quiere investigar con los estudiantes de noveno grado.

En materia de resolución de problemas es corriente que los historiadores y estudiosos dividan sus análisis en dos etapas, claramente delimitadas por el año 1945. Esto es debido que, en ese año salió a la luz “How to Solve It” (como solucionar), del matemático y pedagogo húngaro G. Polya. Aunque su alcance se vio limitado al modesto enfoque de la heurística, hay que destacar un aporte fundamental: el aislamiento de cuatro fases claramente identificables durante el proceso de resolución de problemas: comprensión del problema; concepción de un plan; ejecución del plan; y visión retrospectiva. El propio Polya señala: “De hecho, lo esencial de la solución de un problema es concebir la idea de un plan” (Polya, G. 1976, p.30).

A pesar de que “How to Solve It” marcó un hito en el campo de la Didáctica de la Matemática, en su fecha de aparición no causó gran impacto, ya que los currículos escolares estaban fuertemente influenciados por los asociacionistas, los cuales defendían un aprendizaje por repetición. Hasta la década de los ochenta es tomado en cuenta en EEUU, luego llevado a los libros y aulas de clase Lester (1994) examinó 25 años de investigación publicada sobre la resolución de problemas en matemáticas, y concluyó que, aunque hubo progresos significativos todavía se necesitaba trabajar en direcciones tales como: el papel del profesor en el tratamiento de los problemas en el aula, el estudiar la

verdadera realidad de lo ocurre en el aula y profundizar en la resolución de problemas en grupo. Para lograr un aprendizaje valioso de las matemáticas, se debe trabajar en un entorno o ambiente armónico, y exigir la mayor capacidad y atención en los estudiantes, de modo que su aprendizaje sea significativo, y especialmente, el docente debe motivar y flexibilizar la metodología según el tipo de aprendizaje neurolingüístico que tenga cada estudiante, y esto se debe identificar en el aula de clase por medio de actividades.

Polya (1945, 1968) afirma que en la resolución de problemas matemáticos “la principal novedad es apuntar que una estrategia adecuada para resolver problemas considerados muy difíciles, consiste en su fraccionamiento en subproblemas más simples que sí admiten una solución” (Perales, 1993, p.172), y plantea, a su vez, un método heurístico de cuatro pasos a seguir para la resolución de problemas. De acuerdo a lo mencionado anteriormente, los autores coinciden en afirmar que la resolución de problemas es una actividad que consiste en hacer matemáticas, es decir, no es simplemente resolver ejercicios o problemas, sino desarrollar habilidades de pensamiento, promover la creatividad y reflexionar sobre el propio aprendizaje, de manera que construya un aprendizaje significativo, teniendo en cuenta que estos problemas deben surgir de situaciones reales o del propio contexto. Al adaptarlo en la presente investigación era fundamental tener claro que la función que desempeña el maestro es el de tutor o mediador del aprendizaje, la función del estudiante, es desarrollar por sí mismos sus habilidades de manera crítica y constructiva en busca de dar solución al problema generado.

## **Metodología**

El enfoque metodológico utilizado en esta investigación es de carácter cuantitativo, puesto que la investigación cuantitativa recoge información que se puede medir y contar, y que por su naturaleza siempre proyecta números como resultados. También se identifica porque su diseño contiene formulación de hipótesis que se convierten en variables, las que a su vez se traducen en indicadores cuantificables.

Se eligió el enfoque cuantitativo ya que ofrece la posibilidad de generalizar los resultados, permitiendo tener control sobre fenómenos, en diferentes casos, facilitando así mismo la comparación de los resultados, estableciendo dos variables, la variable dependiente (Competencia en resolución de problemas) y una variable independiente (Aprendizaje Basado en problemas).

Teniendo en cuenta los objetivos propuestos, la investigación se llevó a cabo en tres fases: la primera con el fin de caracterizar el estado actual de la competencia para resolver problemas, la segunda con el propósito de fortalecer la competencia para resolver problemas con la implementación de la metodología ABP, la tercera fase consistió en contrastar la competencia de los estudiantes para resolver problemas antes y después de aplicar la metodología Aprendizaje Basado en Problemas.

A continuación, se describen estas fases:

Fase I: Inició con la aplicación de un cuestionario de resolución de problemas construido según los pasos de resolución de problemas propuestos por Polya, con el propósito de evaluar el conocimiento conceptual en la competencia matemática resolución de problemas, frente a la temática de área, volumen y operaciones básicas con números enteros. La duración de la prueba fue una hora.

Fase II: Consistió en la implementación de la metodología Aprendizaje Basado en problemas, para esto se diseñó una unidad didáctica basada en los siete pasos propuestos por Moust, Bouhuijs y Schmidt (2007) y también en el modelo propuesto desde Fe y Alegría por Benjumea (2013). La unidad didáctica

constó de un problema, enfocado en la temática correspondiente según la planeación en dicho periodo en el área de matemáticas, esta etapa comprende desde el diseño de la unidad didáctica hasta su aplicación.

Fase III: En esta fase, luego de finalizada la intervención con la metodología ABP, se llevó a cabo la aplicación del postest, el cual corresponde al mismo test aplicado en la primera etapa por recomendación de los expertos que participaron en la validación de los dos test realizados inicialmente. Seguidamente se realizó el análisis de los resultados obtenidos en el pre test y pos test a través de la utilización del software SPSS V 21.

Se implementó el método heurístico de resolución de problemas según Polya (1945), debido que, la metodología ABP desde sus fases ayuda considerablemente a fortalecer y complementar el método heurístico de cuatro pasos de resolución de problemas. Los autores de esta metodología tuvieron bastante en cuenta el método resolución de problemas para la creación de la misma, pero en sus fases lo estructuraron de una manera detallada. Por otra parte, también se eligió este método en vista de los lineamientos curriculares hechos para Colombia, menciona que en la resolución de problemas en matemáticas las propuestas más reconocidas son las propuestas planteadas por George Polya y Alan Schoenfeld.

## **Resultados**

El proyecto se encuentra actualmente en la etapa de análisis de la información y resultados obtenidos, se mostrarán los resultados que desde el punto de vista descriptivo se obtuvieron luego de aplicar las técnicas respectivas. En primer lugar, se presentan los resultados del test aplicado a los estudiantes de grado noveno para medir la competencia de resolución de problemas. Se presentan así, los estadísticos descriptivos y los puntajes obtenidos en cada una de las cuatro fases, que a su vez están compuesta de cuatro ítems, dimensiones, sub categorías y categorías de estudio. Posteriormente se presenta el punto de vista de los estudiantes a través de un análisis factorial de tipo exploratorio, cuyos resultados expresan los principales factores que inciden en la motivación del aula. Finalmente se integran los resultados usando la triangulación y tomando como base una matriz de triple entrada que resume los principales hallazgos del estudio.

## **Análisis descriptivo de los resultados del Test de Resolución de Problemas**

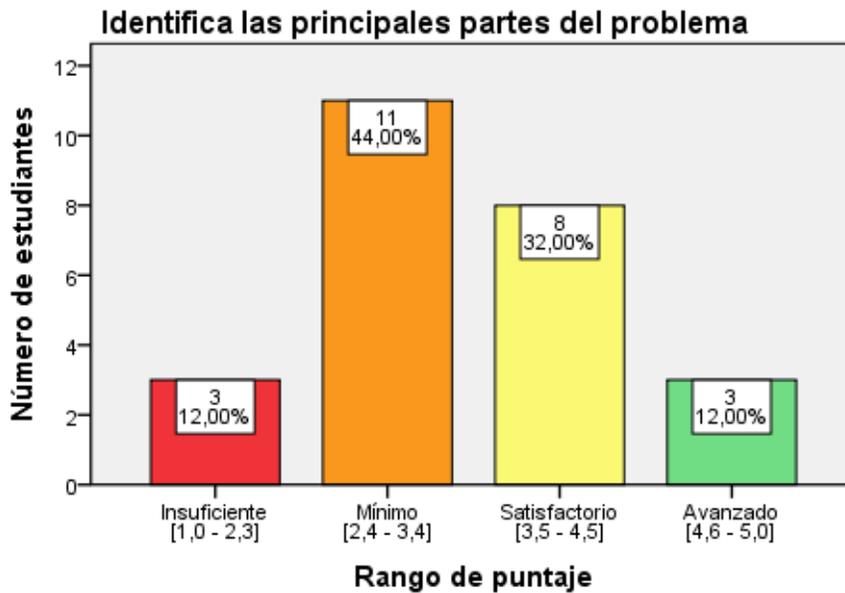
### *Resultados fase Comprensión del problema*

A continuación se define la fase comprensión del problema, que determina si un estudiante realmente a comprendido un problema al momento de enfrentarse a él, a su vez esta fase se distribuye en cuatro ítems que se van a describir uno por uno.

**Tabla 1. Estadísticos Descriptivos para el ítem 1**

Estadísticos descriptivos					
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
TP11Item1p1	25	1,40	5,00	3,4400	,92195
N válido (según lista)	25				

**Figura 1. Puntajes obtenidos en el ítem 1 según el Test**



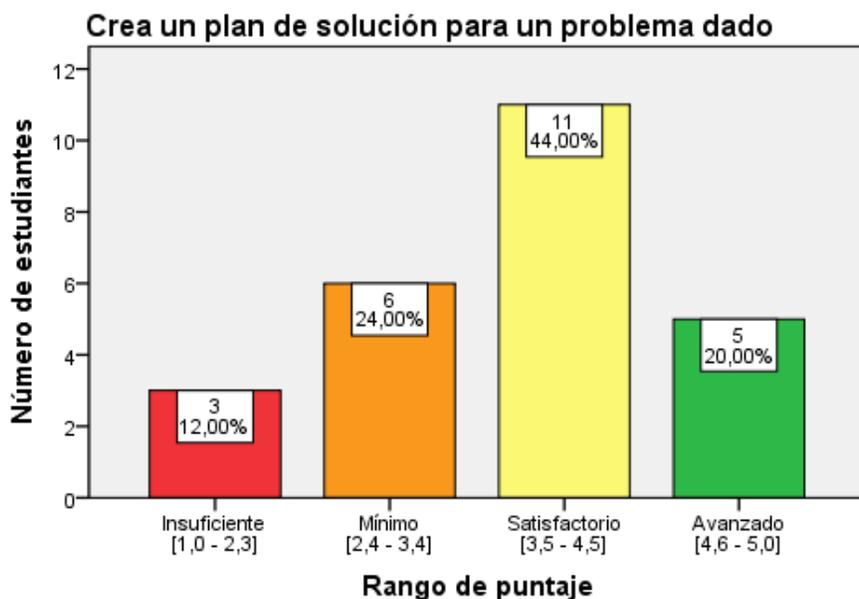
*Resultados fase Concepción de un plan*

A continuación se define la fase concepción de un plan, que determina si un estudiante tiene la capacidad de idear un plan estructurado de trabajo al momento de resolver un problema, a su vez esta fase también se distribuye en cuatro ítems que se van a describir uno por uno.

**Tabla 2. Estadísticos Descriptivos para el ítem 8.**

Estadísticos descriptivos					
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
TP24Item4p2	25	2,00	5,00	3,6200	,98192
N válido (según lista)	25				

**Figura 2. Puntajes obtenidos en el ítem 8 según el Test**



*Resultados fase Ejecución de un plan*

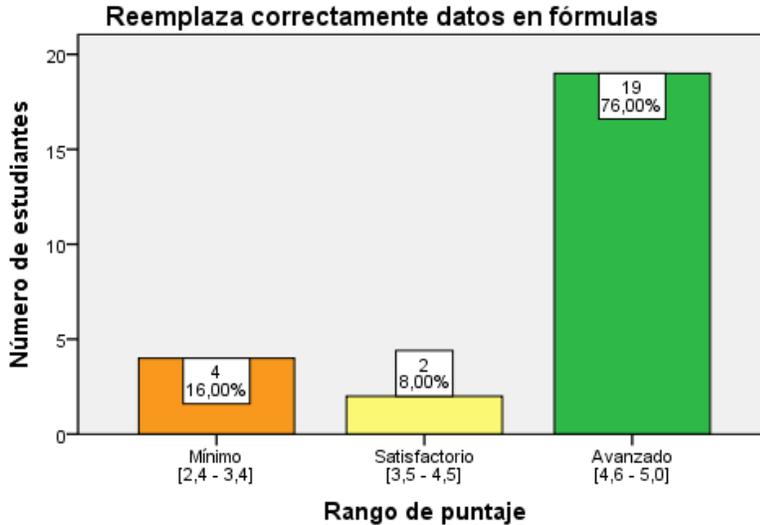
A continuación se define la fase ejecución de un plan, que determina si un estudiante es capaz de ejecutar correctamente el plan que ideó para la resolución de un problema, a su vez esta fase también se distribuye en cuatro ítems que se van a describir uno por uno.

**Tabla 3. Estadísticos Descriptivos para el ítem 9.**

Estadísticos descriptivos					
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
TP31Item1p3	25	3,00	5,00	4,5600	,80777

N válido (según lista)	25				
------------------------	----	--	--	--	--

**Figura 3. Puntajes obtenidos en el ítem 9 según el Test**



*Resultados fase examinar la solución obtenida*

A continuación se define la fase examinar la solución obtenida, donde el estudiante realiza un análisis para determinar si se ha alcanzado la meta, a su vez esta fase también se distribuye en cuatro ítems que se van a describir uno por uno.

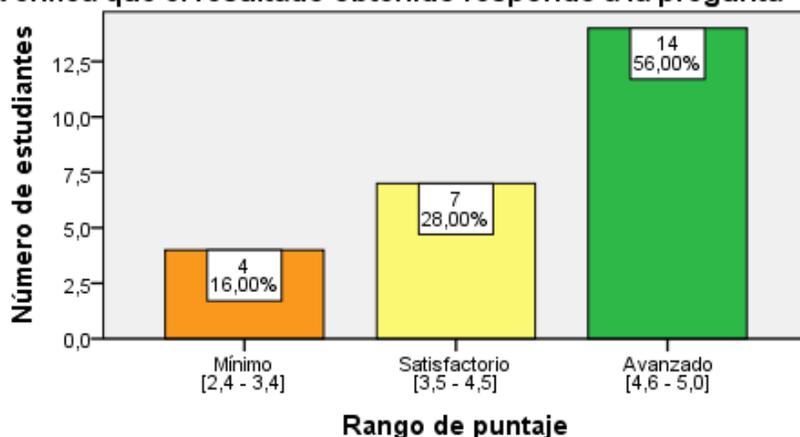
**Tabla 4. Estadísticos Descriptivos para el ítem 13.**

**Estadísticos descriptivos**

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
TP41Item1p4	25	2,33	5,00	4,2000	1,01835
N válido (según lista)	25				

**Figura 4. Puntajes obtenidos en el ítem 13 según el Test**

**Verifica que el resultado obtenido responde a la pregunta**



**Referencias bibliográficas**

Icfes interactivo. 2016. Página web oficial <http://www2.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/seleccionListaInstituciones.jsp>

Harskamp, E. and Suhre, C. (2006). Improving mathematical problem solving: A computerized approach. En: Computers in Human Behavior, 22

Moust, J; Bouhuijs, P; Schmidt, H. (2007). El aprendizaje basado en problemas: Guía del estudiante. Cuenca: Ediciones de la UCLM

Perales, F. (1993). La resolución de problemas. *Enseñanza de las Ciencias*, 11(2), 170-178. Recuperado de : <http://ddd.uab.cat/record/23388>

Polya, G. Estrategias para la solución de problemas. *Recuperado de http://www.winmates.net/includes/polya.php (octubre 2009).*

Sanjosé, V., Valenzuela, T., Fortes, C., Portalés, J. (2007). Dificultades algebraicas en la resolución de problemas por transferencia. *Revista Electrónica de Enseñanza de las ciencias*, 6(3), p.538-561.

## El teatro como herramienta pedagógica

Olga Marina Sierra

[olgamarinasr@ufps.edu.co](mailto:olgamarinasr@ufps.edu.co)

Grupo de Investigación Zulima Science  
Universidad Francisco De Paula Santander

### Resumen

Al proponer a grupos de estudiantes poner en escena las teorías de Comportamiento Humano<sup>68</sup> en la asignatura de Administración de Recursos Humanos I, como un estrategia de aprendizaje se pretende permitir que los estudiantes sean los protagonistas de su propio proceso de aprendizaje a través de una práctica reflexiva producto de la investigación y la creatividad, ayudarlos a descubrir, imaginar, crear y representar comportamientos humanos; es decir colocarlos en situación de investigación, o sea, en la oportunidad de encontrar sus propias respuestas, como lo propone (Wautelet, 1983). Porque como apunta Leif (1985) el problema pedagógico no consiste en responder a las preguntas, sino en ayudar a imaginar y a descubrir, a sugerir caminos que conduzcan a las preguntas que permitan que la persona tenga una apertura a la comprensión, a la explicación o a la justificación.

Utilizar el teatro como herramienta pedagógica fue el resultado reflexivo de cómo hacer más interactivo el proceso de enseñanza y encontrar que este arte tiene la capacidad de elaborar y colocar en práctica una estrategia de trabajo que ha representa en más de 10 años de trabajo docente, un gran recurso de integración y aprendizaje de saberes, motivador de la enseñanza y facilitador de desarrollo de capacidades gerenciales como la expresiva, la de planeación y gestión, la de trabajo en equipo y liderazgo, en los estudiantes. Porque el teatro es cultura, engloba formas de vida de los pueblos, refleja los valores de un momento histórico, social y cultural concreto, es arte y el arte va ligado a la vida cotidiana.

Esta ponencia, pretende compartir una experiencia significativa en mi quehacer como docente en el área de gestión del talento humano.

Palabras Clave: aprendizaje, practica reflexiva, teatro, herramienta pedagógica.

### Abstract

#### THEATER AS A PEDAGOGICAL TOOL

When proposing to groups of students to stage the Human Behavior theories<sup>69</sup> in the subject of Human Resources Management I, as a learning strategy is intended to allow students to be the protagonists of their own learning process through a reflexive practice Product of research and creativity, help them to discover, imagine, create and represent human behavior; That is, to place them in a research situation,

---

<sup>68</sup> Teorías como los Dos campos de Lewin, Disonancia Cognitiva, el Hombre Complejo, los dos Factores de Herberg, la Expectativa de Vrom, la Ventana de Johari.

\*Magíster en Administración de Empresas. Facultad de Ciencias Empresariales. Grupo de Investigación Zulima Science, UFPS.

<sup>69</sup> Theories such as Lewin's two fields, Cognitive Dissonance, Complex Man, Herberg's Two Factors, Vrom's Expectation, Johari's Window.

that is, in the opportunity to find their own answers, as proposed (Wautelet, 1983). As Leif (1985) points out, the pedagogical problem is not to answer questions, but to help imagine and discover, to suggest ways that lead to questions that allow the person to have an openness to understanding, explanation or the justification.

Using theater as a pedagogical tool was the reflexive result of how to make the teaching process more interactive and find that this art has the capacity to elaborate and put into practice a work strategy that has represented in more than 10 years of teaching work, a Great resource of integration and learning of knowledge, motivator of the teaching and facilitator of development of managerial capacities like the expressive one, the one of planning and management, the one of teamwork and leadership, in the students. Because theater is culture, it encompasses peoples' ways of life, it reflects the values of a concrete historical, social and cultural moment, it is art and art is linked to daily life. This paper intends to share a significant experience in my work as a teacher in the area of human talent management.

Keywords: learning, reflexive practice, theater, pedagogical tool.

## Introducción

Utilizar el teatro como herramienta pedagógica fue el resultado reflexivo de “cómo hacer más interactivo” el proceso de enseñanza y encontrar que este arte tiene la capacidad de elaborar y colocar en práctica una estrategia de trabajo que ha representa en más de 10 años de trabajo docente, un gran recurso de integración y aprendizaje de saberes, motivador de la enseñanza y, como docente una experiencia significativa en la que me he sorprendido, recreado con la imaginación y creatividad aprendiendo de mis alumnos.

Encontrar en el teatro un facilitador de desarrollo de capacidades gerenciales como la expresiva, la de planeación y gestión, de trabajo en equipo y liderazgo en los estudiantes de la asignatura de Administración de Recursos Humanos I, que oriento en la carrera de Administración de Empresas y en algunas oportunidades con grupos de las carreras de Ingeniería, a través de la comprensión de las Teorías de Comportamiento Humano, que deberán servirles de apoyo cuando dirijan personas en las organizaciones. Las teorías representadas son la de los Dos Campos de Lewin, en la que el comportamiento humano está condicionado a la existencia en el ser humano de un campo vital que hace relación a lo que es esa persona, sus principios, sus valores, sus cualidades, sus defectos, sus temores etc. y, de otro el medio externo en el que convive y se relaciona. La teoría de la Disonancia Cognitiva<sup>70</sup>, que lleva al ser humano, por su misma condición humana a actuar en forma contraria a lo que sabe, conoce, siente y piensa originando una seria de consecuencias personales o colectivas; la teoría del Hombre Complejo<sup>71</sup>, que debe enfrentarse al logro de una seria de objetivos o metas propias y ajenas enfrentando la complejidad de las relaciones con otras personas que igualmente persiguen sus propios objetivos o necesidades que varían en el tiempo y las circunstancias ; la teoría de las necesidades que buscan satisfacer las personas, desde las básicas, las de seguridad, la de filiación, del valor de sí mismos o de su

<sup>70</sup> León Festinger, psicólogo social, autor de la teoría.

<sup>71</sup> Edgar H. Shein, considerado una autoridad en la materia de la psicología de las organizaciones; el padre del Desarrollo Organizacional. Véase su Libro: La cultura Empresarial y el Liderazgo.

ego y las de realización, que platea en una pirámide su autor, Maslow<sup>72</sup>; la teoría de Los Dos Factores de Herberg<sup>73</sup>, que sugiere a quienes dirigen personas que deben satisfacerse a través de trabajo dos tipos de necesidades: las que llama Higiénicas (salario, condiciones del puesto de trabajo, trato de su jefe y relaciones con sus compañeros) y las Motivacionales en si (reconocimiento por logros, respeto de su condiciones de persona, oportunidades de desarrollo personal y profesional); la teoría de la Expectativa<sup>74</sup> que plantea que la fuerza de una tendencia a actuar en determinada forma depende de la fuerza de la expectativa de que ese acto este seguido de un resultado determinado y de lo atractivo de ese resultado para el individuo; la Ventana de Johari<sup>75</sup>, que nos muestra los cuatro “Yo” en nuestra conducta como seres humanos: el abierto, el ciego, el desconocido y el oculto.

Esta ponencia, pretende entonces compartir una experiencia significativa en mi quehacer como docente en el área de gestión del talento humano.

El presente trabajo se basó en recopilación bibliográfica y el análisis crítico de la misma para definir si al utilizar esta herramienta pedagógica se compara o se significa, su aporte en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Como objetivo principal con esta práctica pedagógica se:

Fortalecer en las estudiantes de administración de empresas competencias gerenciales como la comunicación la planeación y gestión, el trabajo en equipo y el liderazgo entre otras, necesarias para el arte de dirigir personas en las organizaciones.

De manera específica: Permitir que los estudiantes sean los protagonistas de su propio proceso de aprendizaje a través de una práctica reflexiva producto de la investigación y la creatividad. Propiciar el desarrollo de habilidades y capacidades comunicativas, de cohesión en equipos de trabajo, de saberes, de aprender a hacer, aprender a ser, desde su propia experiencia. Mostrar una idea, concepto, teoría con didáctica diferente, estimulante, creativa, dramática y/o divertida, es decir pretender la libertad de aprender por sí mismo.

En la Metodología se definió que las teorías a representar son escogidas al azar, pero previamente bajo la reflexión del docente sobre la acción de enseñarse en interacción con sus alumnos. El leguaje, las escenas, la música y la expresión corporal son libres. El vestuario y la logística deben ser adecuadas a la idea desarrollada, incluyendo mínimo una escena en un entorno organizacional. Se exige retroalimentación con los espectadores a través de juego de palabras o de acciones para verificar su comprensión. Realizada por los integrantes del equipo de trabajo y complementada por el docente con aporte de los espectadores.

---

<sup>72</sup> Abraham Maslow, propone que las personas buscan satisfacer en escala necesidades básicas, de seguridad, de afiliación, de valor en sí mismo o ego y de realización a través de su empleo.

<sup>73</sup> Frederick Herberg, psicólogo influyente en la gestión administrativa propuso a los directivos tener presente en su gestión dos factores que motivan a los empleados.

<sup>74</sup> Víctor Vrom, investigador canadiense en cuestiones de motivación y liderazgo. Autor de nueve libros.

<sup>75</sup> Los psicólogos Joseph Luft y Harry Ingham, ilustran en esta teoría los procesos de la interacción humana.

## Marco teórico y fundamentación del teatro como la herramienta pedagógica

### *La Pedagógica*

De la Pedagogía, existen varias definiciones, pero para este trabajo la definiremos como la Ciencia que estudia la metodología, las técnicas y las estrategias que se aplican en la enseñanza y la educación. Práctica educativa o método de enseñanza en un terreno determinado; como el conjunto de saberes que buscan tener impacto en el proceso educativo en cualquiera de las dimensiones que este tenga, así como en la construcción de la cultura y del sujeto. Su objetivo de estudio es “la formación” (Hevia, 2013). Es el arte de enseñar, tiene carácter interdisciplinario, se fundamenta en las ciencias humanas y sociales. En palabras de Hegel es el proceso en donde el sujeto pasa de una “conciencia en sí” a una “conciencia para sí”, reconociendo el lugar que ocupa en el mundo colocándose como constructor y transformador de este.

La pedagogía es ciencia porque tiene un objeto propio de investigación, se ciñe a un conjunto de principios reguladores, constituye un sistema y usa métodos científicos como la observación y la experimentación y, es técnica porque es un conjunto de procedimientos y recursos de que se sirve una ciencia o arte, como el de educar. A su vez, la didáctica es la disciplina o el conjunto de técnicas que favorecen el aprendizaje y forma parte de esa dimensión más amplia como lo es la pedagogía (Pinargote, 2014). Estudia el proceso de enseñanza aprendizaje a través de métodos prácticos, por lo que se enfoca a orientar al docente. Se apoya principalmente de la psicología. Se puede ver explícita por medio de un currículo, que a su vez se lleva a cabo en el aula de clases. Se encarga de delimitar los métodos que se deben emplear, las estrategias y los estándares del quehacer docente. La pedagogía se plasma en un programa educativo o proyecto debido a que se enfoca a lo social, se percibe de manera general, es decir como el sistema educativo social. Para ello, se consultó obras y pensamientos de varios autores sobre el tema.

Juan Federico Herbart<sup>76</sup>, (Soto y Bernardini, 2007). Plantea su tesis central que es construir el espíritu del estudiante a través de claras y precisas experiencias personales de un modo sistemático, despertando su interés y logrando que esto le produzca placer al conocer y comprender una cosa. Importancia a la atención perceptiva. Da capital importancia a la atención perceptiva; propone 5 ideas morales: libertad interior, protección, benevolencia, el derecho y la justicia y seis procedimientos o reglas: dirigirlo, determinarle a obrar, establecer las reglas, mantener en él espíritu el reposo y la serenidad, conmover el espíritu por la alabanza o la censura y advertirle y corregirle. Además nos aporta cuatro pasos o grados formales de la enseñanza: Etapa de la claridad o de la mostración del objeto...etapa de la asociación o comparación.... Etapa de la sistematización...etapa del método o la aplicación. Es lo buscado y logrado como experiencia significativa despertar el no sólo el interés de los estudiantes por un conocimiento necesario para su desarrollo profesional, sino al mismo tiempo verlos reír con placer al observar la puesta en escena de sus otros compañeros de grupo y en el proceso de retroalimentación manifestar que luego de vencer temores, “nos gozamos” lo que pensamos y realizamos y observar el registro de las etapas propuestas por este autor.

Pestalozzi, Johann, reformador de la pedagogía tradicional, en su obra “Como enseña Gertrudis a sus

---

<sup>76</sup> Constructor de la pedagogía moderna, en su obra Pedagogía General derivada del fin de la educación (1806)

hijos), propone que la pedagogía debe centrarse principalmente en que el estudiante aprende de sus propias experiencias y a través de los sentidos. Que la finalidad de la enseñanza no es hacer que se adquiera conocimientos y aptitudes, sino en desarrollo de la inteligencia. Tomar al individuo como una unidad de inteligencia, sentimiento y moralidad. Educación integral”. Enseñar a uno por medio de otros, sobre todo cuando los grupos son muy grandes.

La representación teatral de las teorías de comportamiento humano ha permitido que tome a cada uno de los estudiantes como esa unidad propuesta, se reta su inteligencia, sus sentimientos para enseñar a otros al representar su papel en la puesta en escena

Imagen 1. Representación teatral: “aprender” implica “transformarse en coherencia con la emoción”...Representación de las Teorías de la Ventana de Johari (2015)



Freire (1.967)<sup>77</sup> en su obra la “Pedagogía Crítica” propone que “en la educación se debe construir el conocimiento, desde diferentes realidades que afectan a los sujetos políticos en acción, el aprendiz y maestro; que el aprendiz debe construir el conocimiento como un acto político, desde la relación con el maestro y los demás aprendices dentro del aula, para pasar de ser seres sociales pasivos a seres sociales activos, críticos y pensantes de la sociedad en la que están sumergidos”. En su obra “cartas a quien pretende enseñar” propone una educación para el “hombre sujeto” y no para el “hombre- objeto”. La pedagogía de este autor afirma que la tarea de educar solo es auténticamente humanista en la medida en que procure la integración del individuo a su realidad, en la medida en que pueda crear en el educando un proceso de recreación, de búsqueda, de independencia, y a la vez, de solidaridad.

Es quizá uno de los logros de esta experiencia de enseñanza-aprendizaje a través del teatro como herramienta pedagógica, hacer que los estudiantes pasen de ser seres pasivos a seres sociales activos, críticos y pensantes de la sociedad en la que están sumergidos, al comprender lo que son los seres humanos y sus comportamientos, como una realidad que encontraran en las organizaciones y poderlas contrastar desde el planteamiento teórico que nos hace la psicología como ciencia auxiliar de la administración de empresas.

<sup>77</sup> Educador y Filósofo brasileño, también autor de la Educación como práctica de la libertad, donde el hombre necesita reflexionar y transformar el mundo, siendo un sujeto activo.

Georges Laferreire<sup>78</sup> considera que el profesor debe poseer la humildad y la actitud de aprender al mismo tiempo que sus alumnos y tener presente que la capacidad total del grupo siempre es superior a la del profesor”; que el oficio de educar no es pródigo en satisfacciones; agrega “nuestra misión es sembrar inquietudes que otros -los mismos alumnos, la sociedad- recogerán después”. Es la recolección de la siembra lo que me tiene repitiendo esta experiencia desde hace diez años en diferentes grupos de estudiantes, que en la calle o en reuniones de egresados manifiestan lo especial que fue para ellos la experiencia de “ser actores” sin serlo y haber aprendido con ello. (Laferreire y Motos, 2003)

El teatro como herramienta pedagógica para el profesor que tiene fama de excesivamente serio, y se ha tenido que poner los bigotes los primeros días para dejar establecidas las jerarquías y las normas de convivencia, es el medio si quiere relajar el ambiente en el aula. Se ha tenido esa fama de ser excesivamente seria, con bigote puesto en el proceso inicial de la cátedra, pero al permitirles ser ellos los que transmitirán conocimiento a sus demás compañeros, terminan entendiendo, según lo manifestado, que hay necesidad de colocar normas de comportamiento si se quiere lograr fines propuestos y que es importante así entenderlo, comprenderlo y aplicarlo en sus equipos de trabajo, como logro personal y colectivo.

En (Uribe, J. 2009) se plantea que para Morín (2003) el aprendizaje en general es fruto de la interrelación de las aptitudes, los intereses y el mundo que nos rodea. Además, nos recuerda la problemática de la enseñanza a la hora de articular unos saberes con otros, porque no prevalecen los propios sentidos de la formación, que son el crecimiento personal, el desarrollo de la conciencia comunitaria, los valores éticos, la convivencia y la ciudadanía. **Imagen 2: Lograr que los estudiantes pasen de seres pasivos a seres sociales activos.**



De la torre y Moraes (2005), proponen que a través del teatro nos podemos acercar a un aprendizaje integrado, siendo este un proceso mediante el cual vayamos construyendo nuevos significados, al mismo tiempo que mejoremos estructuras y habilidades cognitivas.

Una corta extracción de Ortiz, (2015) para significar a Maturana (1990)<sup>79</sup> :“aprender” implica

<sup>78</sup> Figura representativa de la pedagogía teatral, plantea sobre cómo podemos favorecer el proceso educativo en el educando a partir de definir el arte dramático en el mundo de la educación, y sobre cómo el acto de enseñar posee el aspecto de la práctica reflexiva. Poniendo en relación personas y saberes en constante evolución, para la mejora de la sociedad

<sup>79</sup> Humberto Maturana, prestigioso biólogo, filósofo y epistemólogo chileno que es su obra sobre Biología de la cognición y epistemología, aporta la importancia de “aprender” desde la vivencia.

“transformarse en coherencia con la emoción” y es el resultado de un proceso de interacciones recurrentes entre la persona y sus vivencias.

En David de Prado<sup>80</sup> expresa que: “la creatividad es por naturaleza o definición contraria a la rutina, es radicalmente inconformista, porque siempre existen otras alternativas y formas mejores inexploradas de pensar y crear, de enseñar y aprender.

Imagen 3: Muestra que “aprender” implica “transformarse en coherencia con la emoción” y es el resultado de un proceso de interacciones recurrentes entre la persona y sus vivencias



Es también parte de la experiencia significativa como docente y para los estudiantes como educandos, poder articular los saberes de lo que interesa y se requiere en la asignatura de Recursos Humanos; conocer y vivir los comportamientos humanos en las organizaciones al mismo tiempo que se aprende a interpretar un papel ( diálogo, vestuario, gestos, expresiones dramáticas o jocosas etc.) en una representación teatral de las teorías propuestas; “transformarse en coherencia con la emoción”, salir de la rutina del aula de clase, construir nuevos significados al mismo tiempo que ellos y la docente; mejorando las estructuras y habilidades cognitivas, porque en la construcción del proceso teatral las dos partes aprendemos y desaprendemos y nos sorprendemos con la creatividad porque nos hemos permitido individual y en conjunto buscar otras alternativas y formas de pensar y crear, de enseñar y aprender.....

Finalmente encontré sin autor específico la siguiente frase: “No por casualidad, el pueblo griego descubrió la democracia a la vez que inventaba el teatro. El teatro es el arte de la palabra y la palabra es la base del diálogo y la madre de la convivencia”. Una lección más en esta experiencia significativa

El teatro

Al definirlo es entenderlo como un lugar para contemplar. Es arte escénico que usa el discurso, los gestos, el sonido la escena ante un público. Es arte porque es una actividad mediante la cual el hombre expresa estéticamente algo, valiéndose de la materia, de la imagen, de la expresión corporal como la forma más antigua de comunicación entre los seres humanos, anterior al lenguaje escrito y hablado escenario

<sup>80</sup> David el Prado Diez, doctor en Ciencias de la Educación, filósofo, en sus obras nos enseña la importancia de la creatividad en el proceso de enseñar; la enseñanza de la ciencia y creatividad en la experimentación artística.

educativo rico en estímulos. Medio para expresar sensaciones, sentimientos, emociones, pensamientos- como lo muestran las imágenes anteriores.

El teatro como escenario educativo, desde la concepción del progresivismo liberal permite el desarrollo de la persona a través del juego dramático; desde la concepción radical el rol social del teatro y del actor es ser agentes transmisiones de una idea; en su concepción socialista critica el teatro y la educación se constituyen en una relación inseparable con su entorno mediato e inmediato

A su vez, el Acto de enseñar debe ser un acto reflexivo y no la pura ejecución mecánica de una tarea si quiere conservar su identidad; exige reflexión en la acción para que desemboque en una cierta creatividad la práctica enseñante debe ser también una especie de investigación, es decir explicitar la teoría de su práctica y articular su práctica sobre el pensamiento que la sustenta el arte de enseñar desde su origen hasta su fin es una relación de ayuda y de reflexión entre personas (Laferreire, 1999).

Algunos Conceptos adicionales orientadores del proceso, Como el Teatro de Aula que es una estrategia pedagógica, lúdica, motivadora, transversal y multidisciplinar, que parte de la inmersión de un aula completa en un proyecto dramático. Pretende, no solamente potenciar cualidades específicas tradicionales, como pueden ser la expresión corporal, la memoria, el sentido espacial o la sensibilidad artística, y aglutinar al colectivo de alumnos alrededor de una empresa que pertenece a todos y a cada uno. En el teatro del aula todos los participantes han de ser protagonistas y autores porque es flexible y elástico y se valoran todas las opiniones. Este teatro de aula no está programado tanto para realizar un estreno teatral espectacular, cuanto para ser vivido y asimilado durante el proceso de preparación. Su meta es el camino a recorrer; no es una representación escénica -que puede, incluso, no llegar- sino el proceso que la ha generado.

El Teatro Aplicado, que trata sobre asuntos y temas de interés para una comunidad y tienen que ver con las preocupaciones de un colectivo concreto. Creación colectiva de la obra básicamente es un formato teatral donde el autor del texto no es un escritor externo, sino que el asunto y la trama de la obra se van creando durante los ensayos en un proceso de colaboración. Esto es, se trata de una participación creadora de todos los integrantes del grupo, lo que cambia radicalmente las relaciones de trabajo y la manera de encararlo. A veces, estos espectáculos no son ‘obras de teatro’ en el sentido tradicional, sino más bien una serie de monólogos o argumentos construidos sobre un tema particular

Figura 4: Los espectadores se convierten en espect-actor-es: expresan sus vivencias.



Tânia Baraúna y Tomás Motos (2009) referencian que el Teatro Foro tiene como objetivo final “utilizar el teatro y las técnicas dramáticas como un instrumento eficaz para la comprensión y la búsqueda de alternativas a problemas sociales e interpersonales.” en el teatro foro los espectadores se convierten en espect-actor-es. Los participantes no actores son estimulados para expresar sus vivencias y para reflexionar sobre su pasado, cambiar la realidad en el presente o crear su futuro. La muestra de las escenas hace más creíble la problemática y facilita iniciar el diálogo, puesto que el público participa de forma activa, se produce una mayor implicación y un mayor rendimiento, en comparación con obras de teatro sin participación activa.

En conclusión, el marco teórico y fundamentación del teatro como la herramienta pedagógica antes expuesta y aplicada, han dado los resultados que en los videos que anexo a la ponencia se muestran y significan: con el teatro como herramienta pedagógica.... No comparamos....sino significamos su importancia en la integración de saberes, transformación de seres pasivos a seres activos y críticos, de aprender a través de otros y desarrollar inteligencia y creatividad a través de nuestras propias capacidades y habilidades vividas y asimiladas a través del proceso de crear, entendiendo que no es un estreno teatral espectacular, sino, ser vivido y asimilado durante el proceso de preparación, que su meta es el camino a recorrer, es el proceso que la ha generadouna obra.

Porque al final se comprende que el Acto de enseñar debe ser un acto reflexivo y no la pura ejecución mecánica de una tarea si quiere conservar su identidad; exige reflexión en la acción para que desemboque en una cierta creatividad la práctica enseñante debe ser también una especie de investigación, es decir explicitar la teoría de su práctica y articular su práctica sobre el pensamiento que la sustenta el arte de enseñar desde su origen hasta su fin es una relación de ayuda y de reflexión entre personas

Imagen 5: Etapa de retroalimentación del proceso dando significado a lo aprendido



### **Bibliografía**

- Baraúna, T. y Motos, T. (2002). De Freire a Boal. Pedagogía del oprimido. Teatro del Oprimido. Ciudad Real. España: Ñaque.
- De la Torre, S. y Moraes, M. (2005). Sentipensar: fundamentos y estrategias para reencantar la educación, Archidona: Aljibe.
- De Prado, D. (1986). Modelos creativos para el cambio docente. Santiago de Compostela: Meubook.
- Freire, P. (1967). La educación como práctica de la libertad. Recife: Universidad de Recife.

- 
- Herbart, J. (1806). *La Pedagogía General derivada del fin de la educación*. Goettingue: Universidad de Goettingue.
- Hevia, D. (2013). *Arte y pedagogía*. La Habana: Casa Editora Abril.
- Laferreire, G. (1999). La pedagogía teatral, una herramienta para educar. *Educación social: Revista de Intervención Socioeducativa*, 13, 54-65.
- Laferreire, G. y Motos, T. (2003). *Palabras para la acción: términos de teatro en la educación y en la intervención socio cultural*, Ciudad Real: Ñaque Editorial.
- Maturana, H. (1990). *Biología de la cognición y epistemología*. Santiago de Chile: Hachette.
- Morín, E. (2003), *Tenir el cap clar: Per organitzar els coneixements i aprende a viure*. Barcelona: La Campana.
- Ortiz, A. (2015). La concepción de Maturana acerca de la conducta y el lenguaje humano. *Revista CES Psicología*, 2, 182-199.
- Pinargote, Z. (2014). *La pedagogía*. Manabi: Universidad Técnica de Manabi.
- Soto, J. y Bernardini, A. (2007). *La educación actual sus fuentes filosóficas* San José: EUNB.
- Uribe, J. (2009). El pensamiento complejo de Edgar Morín, una posible solución a nuestro acontecer político, social y económico. *Revista Espacios Públicos*, 26, 229-242.
- Villar, L (1975). *La formación del profesorado*. Madrid: Santillana.