

REVISTA DE INVESTIGACIONES

Índice Bibliográfico Nacional PUBLINDEX - Indexada Categoría C

Volumen 16 - Edición 27 - Mayo de 2016

ISSN 0121-067X



Universidad[®]
Católica
de Manizales

VIGILADA MINEDUCACIÓN



REVISTA No. 27

ISSN: 0121-067X (Impreso) · ISSN: 2539-5122 (en línea) · Volumen 16 · Edición 27 · Mayo de 2016 · Manizales, Caldas - Colombia

Dirección general: Magíster Carlos Eduardo García López - *Vicerrector Académico* · **Dirección ejecutiva:** Ph.D. Gloria María Restrepo Franco - *Dirección de Investigaciones y Posgrados* · **Coordinación ejecutiva:** Magistra Lucero Ruiz Jiménez - *Decana Facultad de Educación* · **Editor académico:** Ph.D. Jorge Alberto Forero Santos - *Publicaciones Científicas UCM* · **Co-editor:** Magíster Diego Armando Jaramillo Ocampo - *Facultad de Educación* · **Corrección de estilo:** Cárol Castaño Trujillo - *Profesional en Filosofía y Letras* · **Diseño, diagramación y fotografía:** Juan Andrés Mejía Londoño - *Técnico Profesional en Diseño Gráfico* · **Relaciones públicas:** Naydú Cañón Gómez - *Técnica Profesional en Asistencia Administrativa* · **Traducción:** Licenciada Adriana María Ramírez García y Diana Carolina Hernández Salgado - *Centro de Idiomas UCM* · **Comercialización:** Bibliotecóloga Grisela Ramos Pineda - *Biblioteca UCM* · **Impresión:**

Consejo de Rectoría: edición 27

Magistra Hermana Gloria del Carmen Torres Bustamante - Rectora · **Magistra Hermana Blanca del Tránsito Segura Rodríguez** - Vicerrectora Administrativa y Financiera · **Magíster Carlos Eduardo García López** - Vicerrector Académico · **Especialista Hermana Gloria Estela Rolón Díaz** - Decana de la Facultad de Ciencias de la Salud · **Ph.D. Hermana Herminia Yanira Carrillo Figueroa** - Directora de Docencia y Formación · **Magistra Abogada Catalina Triana Navas** - Secretaria General · **Magistra Hermana Beatriz Patiño García** - Vicerrectoría de Bienestar y Pastoral Universitaria · **Especialista Hermana Nubia Yaneth Palacio Manrique** - Docente y apoyo a la Pastoral Universitaria UCM · **Magistra Carolina Olaya Alzate** - Directora de Planeación · **Especialista Rubén Darío Cardona Herrera** - Director Financiero

Pares evaluadores: edición 27

Magíster Carmen López, Universidad de Caldas · **Magíster Leidy Tatiana Marín**, Universidad de Caldas · **Magíster Haney Aguirre**, Universidad del Valle · **Magíster Juan Carlos Palacio**, Universidad Católica de Manizales · **Ph.D. Edilberto Hernández**, Universidad San Buenaventura · **Magíster Diana Clemencia Sánchez**, Universidad Católica de Manizales · **Magíster Gustavo Arias**, Universidad Católica de Manizales · **Magíster Julián Eduardo Betancur**, Universidad de Caldas · **Magíster Mauricio Orozco**, Universidad Católica de Manizales · **Magíster James Melenge**, Cinde – Universidad de Manizales · **Magíster William Orozco**, Universidad Católica de Manizales (E) · **Magíster Sulay Rocío Echeverry**, Secretaría de Educación · **Ph.D. Ligia Ochoa Sierra**, Universidad Nacional de Colombia · **Ph.D. Germán Guarín**, Universidad de Manizales · **Magíster Jhon Fredy Orrego**, Cinde – Universidad de Manizales · **Ph.D. José Enver Ayala**, Universidad del Quindío · **Magíster Carlos Dávila**, Universidad de Manizales · **Magíster Lucero Alexandra Ruíz**, Universidad de Antioquia · **Magíster Paola Andrea Luna**, Universidad Católica de Manizales (E) · **Licenciado Robinson Rodríguez**, Universidad Católica de Manizales · **Ph.D. Silvio Cardona**, ESAP · **Magíster Andrés Felipe Jiménez**, Universidad Católica de Manizales · **Ph.D. Mayerly Ruíz**, Universidad Católica de Manizales

Comité editorial UCM

Magíster Diego Armando Jaramillo Ocampo - Universidad Católica de Manizales · **Post-Ph.D. Napoleón Murcia Peña** - Universidad de Caldas · **Ph.D. Luis Guillermo Jaramillo Echeverri** - Universidad del Cauca · **Ph.D Ómar Iván Trejos Buriticá** - Universidad Tecnológica de Pereira · **Ph.D. Mario Alberto Álvarez López** - Universidad de San Buenaventura de Cali · **Ph.D Olga Patricia Bonilla Marquinez** - Universidad Católica de Pereira

Comité científico internacional

Ph.D. Emilio Roger Ciurana - Universidad de Valladolid, España · **Ph.D. José María Hernández Díaz** - Universidad de Salamanca, España · **Ph.D. José Antonio Ortega Carrillo** - Universidad de Granada, España · **Ph.D. Violeta Ilieva Pankova** - Universidad de Arte y Ciencias Sociales – ARCIS, Chile · **Ph.D. Carlos Calvo** - Universidad de la Serena, Chile

CONTENIDO

01



02



03



04



05



06



07



08



09



10



11



12



13



14



15



**01 ACTITUDES LINGÜÍSTICAS
DE LOS PROFESORES
DE LENGUAS DE LA
UNIVERSIDAD DE CALDAS
RESPECTO AL VOSEO**

Claudia Liliana Agudelo Montoya
Gladys Yolanda Pasuy Guerrero
Octavio Escobar Giraldo
José Fernando Ramírez Osorio

Páginas No. 16-28

**02 SOCIALIZACIÓN MEDIÁTICA
INFANTIL, MATERIALIDAD
Y PRAXIS: EL PAPEL DE
LAS TIC EN LOS PROCESOS
DE SOCIALIZACIÓN DE UN
GRUPO DE NIÑOS DE 5 A 6
AÑOS**

Sara Carolina Carrillo David
Andrés Klaus Runge Peña

Páginas No. 30-52

**03 EDUCANDOS Y SU TRÁNSITO
POR EL MUNDO COMPLEJO:
ELEMENTOS DE LA
TRANSDISCIPLINARIEDAD
EN EL CURRÍCULO DE UNA
INSTITUCIÓN EDUCATIVA
DEL MUNICIPIO DE PALMIRA**

John Jairo Osorio González

Páginas No. 54-64

**04 REPRESENTACIONES
SOCIALES SOBRE EL
APRENDIZAJE EN INGLÉS
ELEMENTAL EN ESTUDIANTES
DEL CENTRO DE IDIOMAS DE
LA UNIVERSIDAD DE IBAGUÉ**

Libia Margoth Velasco Morales

Páginas No. 66-77

**05 LINEAMIENTOS DE POLÍTICAS
PÚBLICAS PARA LA CALIDAD
DE LA EDUCACIÓN EN
FORMACIÓN AVANZADA**

Carmen Rosa López Ávila
Juan Carlos Yepes Ocampo

Páginas No. 78-89

**06 IDENTIFICACIÓN
DE COMPETENCIAS
COMUNICATIVAS EN LOS
PROCESOS DE EDUCACIÓN
SUPERIOR**

Claudia Lucía Caro Gómez
Gustavo Adolfo Gil Ángel
Diego Beltrán Alvarado
Angelo Monroy Ballesteros

Páginas No. 90-100

**07 ECOLOGÍA Y PAZ:
TENDENCIAS
INVESTIGATIVAS**

Nataly Vanessa Murcia Murcia
Napoleón Murcia Peña

Páginas No. 102-116

**08 CARACTERIZACIÓN DEL
AUTOCONCEPTO EN NIÑOS
Y NIÑAS EN SITUACIÓN
DE DESPLAZAMIENTO EN
MOCOA, COLOMBIA**

Lina Marcela Hincapié Guarín
Diana Marcela Montoya Londoño
Carmen Dussan Lubert

Páginas No. 118-132

09

MODELO DE EVALUACIÓN CONTINUA, PROGRESIVA, LÚDICA Y FORMATIVA EN EL ÁREA DE TECNOLOGÍA E INFORMÁTICA

Alejandra Agudelo Marín
Yudy Viviana Medina Ramírez
Sandra Lucía Patiño Trujillo
Carlos Andrés Sánchez Cárdenas
John Fredy Vargas Aguirre

Páginas No. 134-145

10

LAS ANTROPOTÉCNICAS DESDE PETER SLOTERDIJK: LA INGENIERÍA GENÉTICA Y LA INFORMACIÓN COMO TÉCNICAS PARA LA MEJORA DEL HOMBRE CONTEMPORÁNEO

Diana Melisa Paredes Oviedo

Páginas No. 148-157

11

HACIA UN CURRÍCULO PARA LA FORMACIÓN POLÍTICA Y LA CONSTRUCCIÓN DE PACES EN COLOMBIA

Vizney Leonardo Bustamante

Páginas No. 158-165

12

DESERCIÓN/PERMANENCIA ESCOLAR: COMPRENSIONES VINCULARES ENTRE LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y LA EDUCACIÓN PRELIMINAR

Carolina Valdés Henao
Rodrigo Peláez Alarcón

Páginas No. 166-176

13

UNA INCLUSIÓN EXCLUYENTE: RECONFIGURANDO LA INCLUSIÓN EN LA ESCUELA

Julián Eduardo Betancur

Páginas No. 178-188

14

EL PROCESO FORMATIVO-READAPTATIVO PARA MENORES INFRACTORES: UN ACERCAMIENTO AL PANORAMA MEXICANO

Ricardo Lindquist Sánchez

Páginas No. 190-197

15

LA GESTIÓN EDUCATIVA Y EL MEJORAMIENTO CONTINUO EN INSTITUCIONES PARA EL TRABAJO Y EL DESARROLLO HUMANO

Andrés Felipe Jiménez López
Angélica Milena Puerta García
Paula Andrea Giraldo Arango
Leidy Natalia Vallejo

Páginas No. 198-208

EDITORIAL

BIENVENIDOS

Magíster Didier Andrés Ospina Osorio

Director Maestría en Educación de la UCM

La Revista de Investigaciones de la Universidad Católica de Manizales [UCM] pretende consolidarse como un órgano de difusión, principalmente, del conocimiento educativo y pedagógico generado por investigadores, tanto de la región como del país, incluso, como un escenario para visibilizar los desarrollos y avances que en dichos campos se vienen adelantando en contextos internacionales.

Precisamente, este número 27 expone, muestra, hace visible, da a conocer y busca dar a reflexionar todas aquellas expresiones humanas que constituyen subjetividad y más aún, que permiten el diálogo intersubjetivo, ese que hace posible que la humanidad pueda ir siendo, formarse en las relaciones con los demás y con los objetos

del mundo, sobre todo, un diálogo que permita vincularse con la naturaleza, con el ambiente no solo social, sino natural, con aquello que es exterior a nosotros, pero sin lo cual la existencia misma no fuese posible.

En este sentido, los autores de este número invitan desde sus múltiples y diversas maneras de comprender y vivir la educación a ser leídos, no solo a leer el texto, pues en ellos encontrarán otros modelos de evaluación que fungen como alternativos a los denominados "tradicionales"; formas de gestionar el conocimiento en las instituciones educativas y de aproximarse a ellas desde los procesos de deserción y permanencia; la invitación a reflexionar sobre la socialización

mediática entre niños en relación con las TIC, gestar lineamientos para políticas públicas, reconocer las actitudes lingüísticas de algunos maestros en la educación superior, así como a identificar competencias comunicativas.

Otras temáticas aquí esbozadas, darán cuenta de la situación de desplazamiento de algunos niños en zonas apartadas del territorio colombiano, de los trayectos recorridos por jóvenes pertenecientes a un movimiento social, concretamente movimientos juveniles, incluso, se encontrarán las representaciones sociales sobre aprender un segundo idioma o su mediación en el desarrollo de competencias interculturales; así mismo, el currículo ocupa un lugar relevante en los trabajos que se presentan en este número: por un lado, desde la transdisciplinariedad y por otro, desde la relación con la construcción de paces. También, la reflexión sobre la exclusión en la escuela y el reclamo por el reconocimiento de lo diverso a partir de los acuerdos que se hacen en las instituciones sociales, entre ellas, la escuela y la necesidad de generar procesos formativos y adaptativos a menores infractores, esto desde un contexto como el Mexicano, con sus matices, rasgos comunes y particulares a otras realidades sociales que pudieran estar cercanas a las nuestras.

Evidentemente, el horizonte de la investigación puesto en consideración mediante la presente edición, demuestra el compromiso que desde los procesos de investigación y de formación tienen los académicos e investigadores, quienes acertadamente conjugan su experiencia investigativa con la formación académica y disciplinar, entregando de manera responsable a la comunidad académica resultados pertinentes de conocimiento, es decir, lecturas de ser humano, mundo y realidad que esperan ser leídas, analizadas por los actores sociales que busquen aportar en la construcción y transformación de sus propias condiciones de vida y de sociedad.

Desde esta racionalidad y en coherencia con el modelo pedagógico institucional UCM, la educación busca la personalización liberadora, la cual reivindica el papel del ser humano en estas sociedades marcadas por la producción y el consumo y recupera sus capacidades y dimensiones con el propósito de elevarlas, expandirlas, liberarlas, hacerlas responsables y hacer de estas, lugares de

encuentros con los otros y con lo otro, donde la formación y la investigación sean escenarios para la humanización. Gratitud a los autores, profesores e investigadores preocupados por la educación, ocupados de ella, contribuyentes con sus trabajos investigativos y reflexiones en la consolidación de esta edición; ahora, el reto queda y se presenta para los lectores, quienes leyendo críticamente puedan aportar con sus acciones y reflexiones por una educación más liberadora, más centrada en las relaciones ser humano – conocimientos – mundo, o sea, una educación más humana, humanizadora; gratitud a aquellos y aquellas que estas palabras aquí expresadas puedan motivarles a realizar sus apuestas y aportes.

Pensamientos desde las orillas

Mauricio Orozco Vallejo¹

¹Magíster en Educación y Desarrollo Humano. Profesor Maestría en Educación, Universidad Católica de Manizales. Integrante grupo de investigación ALFA, Universidad Católica de Manizales, Manizales, Caldas, Colombia.
maorozco@ucm.edu.co

UNA EDUCACIÓN OTRA

Este texto marca la posibilidad de evidenciar la necesidad de tener una lectura sobre el mundo. Una lectura que está atravesada por elementos de carácter político que hoy día, marcan las tendencias de algunas de las comprensiones que sobre la educación se han construido.

Al decir del pedagogo Paulo Freire, un maestro, o en general, alguien que habite la educación no solo se debe preocupar y movilizar por escolarizar, por hacer muy bien lo que hace, sino que además y fundamentalmente, debe movilizarse por construir y compartir una lectura sobre el mundo, sea para criticar dicha realidad social y proponer opciones de transformación o para defender y apoyar lo que pasa en esta.

Una lectura política de la educación es fundamental para tomar postura frente a lo en su práctica acontece, ya que si no se tiene, la política y quienes inciden en esta, harán con nosotros y con quienes habitamos la educación,

una ficha de ese engranaje del sistema; así pues, sea por acción o por omisión tenemos algún tipo de responsabilidad. Al respecto, quisiera plantear que el asunto de la poca o nula formación política no es solo un asunto de nuestros jóvenes en la actualidad, ha sido una constante en nuestra construcción de país, las decisiones y las formas de participación siguen siendo cooptadas por unos cuantos que, de acuerdo con sus intereses, marcan el rumbo de lo que deben ser los procesos y las acciones educativas, razón por la cual no considero justo atribuir la responsabilidad del estado espurio de la educación en quienes toman las decisiones o en los jóvenes que son los sujetos focales de dichas medidas.

Desde la perspectiva política del filósofo Enrique Dussel, la política tiene dos comprensiones, la primera, como *potestas*, el sometimiento voluntario que yo hago ante el poder político institucionalizado, y la segunda, como *potentia*, por mucho que yo obedezca, elijo a quienes me manden para que hagan la voluntad general, no la voluntad particular o privada e instituir otras formas

de acción política. Es un mandar obedeciendo en el sentido zapatista. Para el caso de la educación, quienes habitamos la escuela somos responsables de lo que sucede, tal investidura no ha de recaer en los otros, los "culpables" o los responsables, pues fundamentalmente, mi *potentia* me hace agente fundamental de lo que allí acontece.

La comprensión de lo que pasa en nuestra educación, si lo consideramos desde un ángulo crítico, nos permite ver que está determinada y orientada por los diferentes organismos internacionales que quieren asumir la educación como un servicio que se compra y se vende según las necesidades del mercado.

Un caso muy sonado de esta influencia lo constituyen las pruebas PISA, cuyos resultados son para algunos de los gobernantes colombianos, una prioridad fundamental, debido a su papel en el ingreso a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), entidad que fija una serie de parámetros que los países aspirantes deben cumplir y someterse sin ningún tipo de distancia o discusión, entre estos, alcanzar unos estándares en dichas pruebas, que en sí mismas no están mal construidas, pero que aplicarlas a contextos para los cuales no fueron pensadas, genera tensiones y discusiones que llevan a criticarlas y señalarlas. No reconocer este aspecto en la escuela podría implicar una manera ingenua de actuar, creyendo una prioridad preparar o instruir a nuestros estudiantes para que respondan el requerimiento sin reconocer las problemáticas y limitaciones que tiene; con esto no estoy queriendo decir que no es necesario y obviamente obligatorio prepararlos para que atiendan ese tipo de pruebas, sino que debemos ir más allá construyendo una propuesta de una educación otra que pueda reconocer las dinámicas sociales, políticas, económicas, culturales y hasta ambientales de los diferentes territorios escolares.

Los estudios sobre el lugar y la forma de habitarlos han cedido terreno a las dinámicas de migración, desplazamiento, movilización, donde pareciese que este no tuviera importancia y la obsesión por generar un pensamiento global niega y desconoce las posibilidades locales. Ante esto, el sociólogo Boaventura de Sousa Santos propone una construcción y comprensión del conocimiento con perspectiva local y total. En este sentido, la

educación y la escuela en particular, deberían reconocer las dinámicas territoriales construidas a su alrededor y que inevitablemente influyen en su quehacer educativo y pedagógico.

Reconocer las lógicas sociales desde las prácticas que los agentes sociales han construido y establecido, es partir de las mismas realidades para proponer unos elementos educativos que hagan más pertinente y contundente las prácticas pedagógicas y didácticas que allí se conjugan.

Así que quienes estén interesados en construir una educación otra...



ARTÍCULOS DE

INVESTIGACIÓN

ACTITUDES LINGÜÍSTICAS DE LOS PROFESORES DE LENGUAS DE LA UNIVERSIDAD DE CALDAS RESPECTO AL VOSEO

Objetivo: especificar algunas de las implicaciones sociolingüísticas que las actitudes lingüísticas de los profesores de lenguas de la Universidad de Caldas han generado frente al uso y la enseñanza de la forma de tratamiento voseante. **Metodología:** se usaron técnicas propias de la sociolingüística como la observación, la entrevista y la encuesta, orientadas al establecimiento de las variantes lingüísticas y de las variables sociales y estilísticas. **Hallazgos:** se encontró una marcada tendencia de los informantes hacia la estigmatización y la estandarización de la variedad de habla voseante. **Conclusiones:** los docentes menores de 40 años, de estrato medio y con estudios a nivel de postgrado, son quienes marcan la tendencia de reducción en la frecuencia de uso del paradigma voseante y de desaprobación de su enseñanza en el español como lengua materna, segunda lengua y lengua extranjera.

Palabras clave: actitudes lingüísticas, voseo, profesores de lenguas, cambio lingüístico.

Origen del artículo

Artículo derivado de la investigación concluida: "Actitudes lingüísticas frente al voseo. Un estudio diagnóstico de los profesores de lenguas modernas de la Universidad de Caldas", la cual estuvo oficialmente inscrita en la Vicerrectoría de Investigaciones y Postgrados de la Universidad de Caldas, con código: VIP-AH- 0978913, desde el mes de febrero de 2014 hasta el mes de febrero de 2016.

Cómo citar este artículo

Agudelo Montoya, C.L., Pasuy Guerrero, G.Y., Escobar Giraldo, O. & Ramírez Osorio, JF. (2016). Actitudes lingüísticas de los profesores de lenguas de la Universidad de Caldas respecto al voseo. *Revista de Investigaciones UCM*, 16(27), 16-28.



LINGUISTIC ATTITUDES CONCERNING THE VOSEO LINGUISTIC PHENOMENA OF MODERN LANGUAGES PROFESSORS AT CALDAS UNIVERSITY

Objective: to specify some of the sociolinguistic implications generated by the linguistic attitudes of the Modern Languages Professors at Caldas University towards the usage and teaching of the voseo linguistic phenomena. **Methodology:** Sociolinguistic specific techniques such as observation, interview and survey were applied. Such techniques were addressed to the establishment of language, social and stylistic variables. **Findings:** a strong tendency towards stigmatization and standardization of the variety of the voseo linguistic phenomena was found in the participants of this study. **Conclusions:** middle-income professors younger than 40 years old, at Postgraduate level of education are the individuals who present a tendency of reduction in the frequency of usage of the voseo linguistic phenomena and their disapproval to the voseo as a topic when teaching Spanish as mother, second and foreign language.

Key words: linguistic attitudes, voseo, languages professors, linguistic change.



Fecha recibido: 15 de marzo de 2016 · Fecha aprobado: 14 de abril de 2016

Actitudes lingüísticas de los profesores de lenguas de la Universidad de Caldas respecto al voseo

Introducción

El motivo que impulsó nuestra investigación proviene del hecho de que si bien los docentes de lengua de la Universidad de Caldas (*comunidad de habla*) tienen la misión de educar en lengua española y en lenguas modernas a los jóvenes de la región que han de desempeñarse como docentes de lenguas y literatura en educación básica primaria y secundaria de la región, ellos no solo usan poco en su vida cotidiana **la forma de tratamiento voseante**, sino que la omiten en la enseñanza académica, a pesar de ser parte del acervo cultural. Según Don Rafael Lapesa (1980), **el voseo** es un complejo fenómeno característico del español de América que se basa en el uso para la segunda persona de singular ('vos') de formas pronominales y / o verbales originariamente perteneciente a la segunda persona del plural ('vosotros/as'), que, según la región geográfica y

Claudia Liliana Agudelo Montoya¹
Gladys Yolanda Pasuy Guerrero²
Octavio Escobar Giraldo³
José Fernando Ramírez Osorio⁴

¹Lingüista. Doctora en Filosofía. Directora del Departamento de Lingüística y Literatura, Universidad de Caldas, Manizales, Colombia. claudia.agudelo_m@ucaldas.edu.co

²Magíster en Lingüística ICC. Docente del Departamento de Lingüística y Literatura, Universidad de Caldas, Manizales, Colombia. gladys.pasuy@ucaldas.edu.co

³Escritor. Magíster en Escritura Creativa. Docente del Departamento de Lingüística y Literatura, Universidad de Caldas, Manizales, Colombia. octavio.escobar@ucaldas.edu.co

⁴Especialista en Pedagogía de la Lengua. Docente del Departamento de Lenguas Extranjeras, Universidad de Caldas, Manizales, Colombia. jose.ramirez@ucaldas.edu.co

los grupos sociales, varían en su uso. Para el caso de la sub-zona paisa de Manizales, *el voseo* no es característico y alterna con otros tratamientos pronominales, particularmente con *'el tuteo'*. Dado que se requiere el cumplimiento de diversas condiciones pragmáticas para el uso del voseo (según las variables sociales de edad, sexo y nivel socio-cultural), su empleo está circunscrito a los contextos familiares, muy controlado en los contextos sociales y laborales, y prácticamente ausente de los contextos educativos, por ello, es conveniente tratar de rescatar, como parte de la llamada **'Competencia social'**, el mayor número de habilidades comunicativas, de forma que se tenga la capacidad de expresarse en forma apropiada a las situaciones que se presenten; rechazar el voseo como variedad de habla no es congruente en una zona donde ella es parte de su endocultura y contacto permanente.

Antecedentes

El descubrimiento de América instaura el *'Imperio español'*. Los modelos y centros de conquista, asentamiento y establecimiento de comunicaciones, explican los orígenes de la mayoría de los préstamos de las lenguas amerindias al español. Según César Hernández Alonso, en su *"Gramática funcional del español"* (1992), en esa primera parte del siglo XVI d.C. el sistema de voseo estaba establecido de la siguiente manera:

FORMA DE TRATAMIENTO	USO	OBSERVACIONES
Tú	Íntimos e inferiores	De extendido uso en España
Vos	Cortesía	En el español peninsular se perdió; y ocurrió así mismo, en la Hispanoamérica culta y cuidada: México, Perú, Cuba, Puerto Rico, y en parte de Chile.

Vuestra merced	Respeto (mayestático)	<p>Por desgaste y extensión de vuestra merced (>Usted), esta fórmula presiona y ocupa usos propios de 'vos', hasta hacer que 'vos' ocupe el lugar de 'tú' y en el mejor de los casos, que alternen ambos para el tratamiento de confianza o familiar.</p> <p>Se trata pues de una extensión de los usos de cortesía, que conlleva un desgaste del prestigio social.</p>
----------------	-----------------------	--

Figura 1. Sistema de voseo vigente en el siglo XVI.
Fuente: elaboración propia a partir de los datos ofrecidos por César Hernández Alonso (1992, 463-468).

Al respecto, Don José Joaquín Montes Giraldo comenta, en *"Sobre el voseo en Colombia"* (1995), que el sistema idiomático ofrecido en nuestras tierras en los principios de la colonización española registró una estimación contraria del uso de los pronombres *'tú'* y *'vos'*; así: 1. **El tuteo** pasó de ser despectivo (y hasta ofensivo) a ser valorizado socialmente y convertido en forma general para el trato de confianza entre los más cultos; 2. **El voseo**, en cambio, se desvalorizó, entre otras razones, por lo que respecta a la conjugación del voseo que ofrecía muchas irregularidades, pues coexistía: a. *La conjugación 'con diptongo desinencial': amáis, tenéis, sois, con la conjugación 'sin diptongo desinencial': amás, tenés, sos* (Lapesa, 2008); b. *Con la conjugación con 'imperativos sin '-d' final': amá, tené, vení.*

En Colombia el uso de la segunda persona de singular es muy especial y característico (Flórez, 1957), pues está compuesta por un sistema de tres pronombres: *usted, tú, y vos*. Veamos: 1. Por lo que respecta al primero de estos pronombres: **'usted'**, este se usa cuando no hay confianza, cuando se manda una cosa con alteración y cuando, por cualquier circunstancia, no parezca adecuado tratar a las personas con la extrema familiaridad que implica el empleo de *'vos'*. En



Bogotá, Cundinamarca, Boyacá y los Santanderes es notable el *'ustedeo'*, el cual se usa en **'Registros de habla'** extremos: en aquellos de *mucha familiaridad* (con la forma *su merced*, que continúa vigente como forma de sumo cariño) o en aquellos otros de *mucha formalidad*; mientras que el *'tuteo'* es usado por los hablantes cultos en los ámbitos de confianza intermedia. 2. Corresponde al uso del segundo de tales pronombres: **'tú'**, el tratamiento de carácter familiar; aunque no es de uso corriente, por lo que no se sabe emplear bien. Al contrario de lo que sucede en el resto de Colombia, el *'español costeño'* (guajiro, barranquillero, samario, vallenato, cartagenero, etc.), de base meridional o atlántica y con rasgos afines al español de Andalucía y Canarias, hace un uso excesivo del pronombre **'tú'**, incluso entre personas desconocidas y en situaciones de formalidad. 3. El tercero de los pronombres usados en Colombia, **'vos'**, requiere una mención extensa pues es la esencia del **'voseo pronominal'**; así, el uso del *'vos'* como *pronombre de segunda persona del singular*, en lugar de *'tú'*, se presenta: a. como sujeto: "Si vos no querés hablar, pior"; b. como término de la preposición: "Por vos, Rosario, y por vos Ramón, que tenés alma de puritico montañero"; c. como término de comparación: "Yo acaso soy como vos"; d. y como vocativo: "Empezá vos, Arturo".

El uso que en Colombia se le otorga a los tiempos y a las formas verbales concernientes al voseo también es muy específico:

1. El presente: para los verbos regulares se forma añadiendo *'-ás'*, *'-és'*, o *'-ís'*, dependiendo de la palabra: *vos hablás, vos comés, vos vivís*; en los verbos irregulares de cambio vocálico, la finalización es la misma, pero los verbos no se someten al cambio típico de vocal: *vos recordás, vos tenés, vos dormís*. Don Rafael Lapesa (2008, pp. 483-486) señaló que en islotes de Colombia quedan formas con *'diptongo desinencial'*: *tenéi(s), hablái(s), pondréi(s), comíai(s) vivierái(s)*, etc., reliquias de un uso que en otros tiempos debió de ser el más educado. Según Montes (1995), existe una reliquia arcaizante del presente de indicativo: (*vengáis*) en la población de San Martín de Loba, Bolívar.

2. El copretérito: no se da. Según Montes (1995), el copretérito o imperfecto no ofrece ninguna particularidad específica del voseo, pues la única posibilidad de variación con relación a las formas de la lengua literaria (*cantabais, teníais*, en función del singular) no se ha documentado, aunque es posible que en la localidad San Martín de Loba, donde se oyó "*vengáis*", se dijera también "*veníais*".

3. El pretérito: *cantates / cantastes-* (forma antigua), *comités / comiste* (forma antigua), *vivites / vivistes* (forma antigua): ambas alternan en el uso con las formas de tuteo: *cantaste, comiste, viniste*. Dicho en términos de Montes, los pretéritos simples que aparecen en los materiales que analizó del ALEC tienen la terminación *'-tes'*,

con pérdida de la '-s- 'interior. "vos vinites". No obstante, las formas antiguas terminadas en '-stés': "vos cantastes, vos vinistes, etc." se oyen, con alguna frecuencia, en hablantes semicultos, aunque también acompañadas por el pronombre 'tú': "Tú dijistes".

4. El futuro: *cantarés, comerés, vivirés*, y alternan en el uso con las formas de tuteo: *cantarás, comerás, vivirás*. Según Don Luis Flórez (1957, pp. 138-140), en el texto "Habla y cultura popular en Antioquia", en su apartado sobre el verbo, para el tiempo futuro, en las siete localidades que visitó, oyó la forma 'verés': "Fijate y verés", "Vos verés si te vas", muy usual en Tomás Carrasquilla, quien recoge el habla de campesinos iletrados. Flórez también oyó los futuros regulares: "haberá, tendrá, caberemos, salirá", además de la forma "quedrá".

5. El pospretérito: no se da.

6. El imperativo: *cantá, comé, viví*, terminaciones que son las correspondientes al plural en la lengua literaria con pérdida de la '-d'. Don Luis Flórez (1953, pp.280-287) señala haber escuchado mucho el uso del imperativo con pronombres enclíticos: "fijate, dejala, traémelo, hacele, etc.

7. El presente de subjuntivo: *cantés, comás, vivás*, alternan en el uso con las formas de tuteo: *cantes, comas, vivas*.

8. El copretérito de subjuntivo: no se da.

En lo corrido del siglo XXI, se destacan los estudios sobre voseo de Ángela Barténs (2004), que señala la vigencia del voseo en la literatura colombiana, en especial, en las obras de Andrés Caicedo y Fernando Vallejo; el de Mary Edith Murillo (2006), que plantea la hipótesis de que, al menos en la ciudad de Popayán, el voseo está más determinado por los contextos situacionales (*criterio diafásico*) que por los grupos socioeconómicos; el de Ji Son Jang (2009, citado en García Zapata, 2012), que plantea la vigencia del voseo en los estudiantes universitarios antioqueños pertenecientes al grupo de edad de 16 a 29 años, quienes tienen un firme sentido de pertenencia al grupo paisa; el de Pilar Mestre Moreno (2010), quien señala el sincretismo en el uso de los pronombres 'usted', 'tú' y 'vos' en los hablantes bogotanos; y el de Víctor Villa Mejía (2010), que señala el predominio

de la función vocativa en el uso solidario del voseo antioqueño. Este investigador de la Universidad de Antioquia, concluyó, en el 2010, que los nuevos paradigmas dialectales del tratamiento pronominal en Colombia son, *grosso modo*: 1. **Para la Costa Atlántica:** Tú-Usted-Vos (T-U-V); 2. **Para el Valle del Cauca:** Usted-Tú-Vos (U-T-V); 3. **Para el Altiplano Cundiboyacense:** Usted-Vos-Tú (U-V-T); 4. Y para Antioquia: Usted-Vos-Tú (U-V-T).

No se ha contado con un estudio dialectológico o sociolingüístico acerca del uso real del voseo en el departamento de Caldas, ya que dicha empresa requiere de vastos fondos y recursos que hasta ahora no se han dado. Conscientes de ello, un grupo de profesores de la Universidad de Caldas se propuso una investigación preliminar que tuviera como objetivo general, relacionar algunas de las creencias manifestadas por los docentes de lengua frente a la variedad de lengua que compone el complejo fenómeno del voseo en su comunidad de habla específica; en especial, las actitudes lingüísticas referidas a la 'lealtad, el 'orgullo' y el 'prestigio lingüístico' en contextos cotidianos y académicos, monolingües y bilingües. El asunto investigado posee gran importancia, pues la lingüística descriptiva inaugurada por Ferdinand de Saussure (1983) había señalado que todos los sistemas idiomáticos están en constante variación, y que esa es su condición natural; los *estudios sincrónicos* son los que permiten advertirla y los *diacrónicos* los que permiten aceptar el cambio lingüístico de las lenguas a través del tiempo. Así, el español, como lengua histórica, no es homogéneo sino que se compone de múltiples '**Variedades internas**', manifestadas en tres tipos principales: de tipo geográfico (diatópicas), de tipo social (diastráticas) y de tipo contextual (diafásicas).

Materiales y métodos

El carácter de la investigación es diagnóstico y parte del supuesto problema del rechazo de la variedad voseante en la enseñanza impartida por los docentes de lenguas de la Universidad de Caldas; y, a partir de ella, se pretende conocer las opiniones que reflejan las actitudes lingüísticas adoptadas por la comunidad estudiada, para luego intervenir a favor de la inclusión de tal variedad de habla en el ámbito educativo. Además, este

estudio propone: una amplitud monográfica; un alcance temporal actual; una relación con la práctica aplicada; una naturaleza metodológica y crítico-evaluativa; un carácter descriptivo y comparativo; unas fuentes de información primarias y secundarias; un proceso formal de orden hipotético-deductivo; un enfoque analítico de los datos cualitativos, de investigación acción-participación; y una manipulación de las variables eminentemente descriptiva.

Por lo anterior, la pregunta investigativa planteada fue: ¿Cuáles son las creencias asociadas a las actitudes lingüísticas referentes al voseo que asumen los profesores de lenguas de la Universidad de Caldas? Para su determinación, el corpus se levantó en los Departamentos de Lingüística y Literatura y de Lenguas Extranjeras, los cuales suman 41 docentes, quienes, a excepción de los cuatro investigadores, se establecieron como informantes y comunidad de habla. Todos ellos fueron consultados mediante métodos directos: un cuestionario sobre actitudes lingüísticas y entrevistas semidirigidas; posteriormente, la información recolectada fue sometida al método de análisis de contenido para pasar a ser contrastada en el grupo de investigación sobre el tema central de la investigación.

El tamaño de la comunidad de habla estudiada fue de 37 informantes, que corresponden al (100%) de la muestra, ya que los cuatro docentes que lideraron la presente investigación no se incluyeron en la indagación; con el fin de caracterizar el grupo, se dividió en ocho variables sociales (Labov, 1983), tal como lo muestra el siguiente cuadro:

3. Número de años de residencia en el depto. de Caldas	1. Entre 1 y 15 años	8	21%
	2. Entre 16 y 30 años	14	37%
	3. 31 años o más	15	40%
4. Sexo	1. Femenino	21	56%
	2. Masculino	16	43%
5. Raza o identidad étnica	1. Blanco	14	37%
	2. Negro	-	-
	3. Indio	-	-
	4. Mestizo	21	56%
	5. Extranjeros	2	5%
6. Estrato socio-económico	Estrato 1	-	-
	Estrato 2	1	3%
	Estrato 3	17	45%
	Estrato 4	14	37%
	Estrato 5	4	10%
	Estrato 6	1	3%
7. Máximo nivel de escolaridad alcanzado	1. Bachiller	-	-
	2. Pregrado	10	27%
	3. Especialización	3	8%
	4. Maestría	23	62%
	5. Doctorado	1	3%
8. Lengua que enseña en la Universidad de Caldas	1. Español	9	24%
	2. Inglés	13	35%
	3. Francés	8	21%
	4. Portugués	2	5%
	5. Japonés	1	3%
	6. Lenguas clásicas/muertas	3	8%
	7. Lengua de señas y otras	1	4%

Figura 2. Valores absolutos y relativos de comunidad de habla revisada, por variables sociales e indicadores
Fuente: elaboración propia.

VARIABLES SOCIALES	INDICADORES	NÚMERO ABSOLUTO DE INFORMANTES	PORCENTAJE RELATIVO
1. Edad	1. Menores de 40 años	22	59%
	2. Entre 41 y 55 años	14	37%
	3. Mayores de 56 años	1	2%
2. Lugar de procedencia	1. Manizales	20	54%
	2. Fuera de Manizales	15	40%
	3. Fuera de Colombia	2	5%

De esta suerte, la comunidad de habla objeto de estudio fue configurada con el fin de poder identificar las variables de más alta incidencia y sus respectivas covarianzas. En teoría, como docentes universitarios, ellos comparten un cierto sentido de pertenencia, conciencia e identidad cultural, pues poseen, hasta cierto punto, historias comunes, intereses compartidos, códigos, roles, realidad espiritual y física, costumbres, hábitos, normas, reglas, símbolos (Socarrás, 2004, p. 177), que los hacen ser miembros de un colectivo de personas que interrelaciona e influencia a otros al promover o rechazar valores propios de su labor pedagógica. En palabras de Francisco Moreno Fernández (2005), ellos conforman una 'Comunidad

de Habla', es decir, un conjunto de hablantes que comparten efectivamente, al menos, una lengua y que, además, coinciden en un conjunto de normas y valores de naturaleza sociolingüística a la hora de valorar socialmente los hechos lingüísticos, que para nuestro caso es el uso y la enseñanza del voseo. Por lo anterior, haremos un nuevo corte sincrónico, es decir, estableceremos un nuevo '**Estado de Lengua (2014-2015)**' con el fin de rastrear y comparar los cambios internos que inciden en la estructura del sistema español local y las condiciones intra y extralingüísticas que los motivan.

El corpus erigido emerge del *Cuestionario sobre Actitudes Lingüísticas*, el cual tuvo, entre otras, las recomendaciones del '*Proyecto para el estudio sociolingüístico del español de España y América _PRESEEA*', en lo relativo a las '**Formas de tratamiento**' que adaptaron los miembros del *Equipo PRESEEA* de Bogotá- Colombia, con la colaboración de Isabel Molina Martos (1994). Se atendieron varios de los aspectos que influyen en el uso de una determinada forma, y aunque dicha adaptación se centra más en las formas 'tú', 'usted', 'sumercé', que en 'vos', se relacionaron bajo la modalidad de 'pregunta directa': los contextos comunicativos en los que incide; el grado de formalidad; la relación entre los participantes; la ocupación de los interlocutores; el propósito de la comunicación; los estados anímicos; los aspectos sociales; las fórmulas rituales vinculadas; y, obviamente, los aspectos actitudinales.

La variable lingüística elegida fue la forma de tratamiento voseante, incluida, ante todo, en el nivel morfosintáctico de la lengua española; de ella se revisaron diferentes 'paradigmas de conjugación', los cuales se tomaron como variantes. Sin embargo, para la focalización que hacemos en este trabajo, tomamos en cuenta el uso efectivo y el manejo adecuado tanto del 'voseo paradigmático', como del 'voseo mixto', sea con el pronombre 'tú' o con 'usted' en los distintos niveles internos y externos de la lengua.

Resultados y discusión

Para la presente exposición nos centraremos en considerar solo algunos de los datos derivados

de los niveles morfosintáctico y sociolingüístico, porque estos son los que nos permiten señalar con mayor precisión la variación sufrida por el voseo pronominal y verbal, hecho lingüístico objeto de nuestra investigación.

Así, para dar cuenta de la variación del voseo a nivel morfosintáctico, confrontamos los datos proporcionados por Don José Joaquín Montes Giraldo sobre las formas del voseo en la población rural colombiana que él había estudiado a mediados del siglo XX, con las actitudes lingüísticas practicadas por nuestra 'comunidad de habla urbana', en especial, las relativas a la conciencia de la norma culta y a la lealtad lingüística, manifestadas en la adopción y mantenimiento (o no) de los usos y significados del 'voseo verbal' en las desinencias de los distintos los tiempos y modos de la segunda persona del singular. Veamos:

1. Para el presente de indicativo: se confirma la supremacía en el uso de las terminaciones '-ás', '-és', '-ís', la cual fue admitida por el 48.6 % de los informantes; aunque, muy seguido, con el 40.5%, aparece el uso de las terminaciones de la norma académica española: '-áis', '-éis', '-ís', las cuales son reconocidas por los informantes como parte de su '*Competencia Lingüística Pasiva*' mas no en la '*Activa*'. La diferencia en la tendencia de las variables sociales entre ambas respuestas radicó en el indicador de edad correspondiente a la franja entre 41 y 55 años. Lo anterior indica que el número de variantes advertido por Montes, se reduce bastante en nuestra comunidad de habla.

2. Para el copretérito de indicativo: se confirma que la variedad que se usa es la tuteante mixta: *vos cantabas*, pues, como lo advirtió Montes, este tiempo no ofrece particularidades específicas para el voseo; la mayoría de los informantes, 94.5%, señalan no usar la forma culta '-áis' ni su variedad apocopada '-ai'.

3. Para el pretérito de indicativo: la forma culta termina en '-steis' no se usa ni tampoco su forma apocopada '-stei'; los informantes reconocen usar las formas *cantates / cantastes* (forma antigua), *comites / comiste* (forma antigua), *vivites / vivistes* (forma antigua); solo el 21.6% de los informantes admiten usar el pronombre 'vos' con la forma tuteante: *vos tomaste, vos tuviste, vos viviste*. Lo anterior indica que el número de variantes

advertido por Montes, se reduce notablemente, pues en nuestra comunidad de habla solo se da la combinación de 'tú' y 'vos' con la terminación de pretérito '-ste'; la tendencia es marcada por informantes menores de 40 años, oriundos de Manizales, con más de 31 años de residencia en el Departamento de Caldas, de sexo femenino, mestizos, con estudios de maestría y docentes de inglés.

4. Para el futuro de indicativo: la forma culta termina en '-réis' no se usa, ni tampoco su forma apocopada '-réi'; de igual manera, no se usa la forma '-rís', ni su forma apocopada '-rí'; no se reconoce, en absoluto, la forma *cantarés, comerés, vivirés*; así que, solo se usan el paradigma mixto con las formas de tuteo: *vos cantarás, vos comerás, vos vivirás*. Lo anterior indica que el número de variantes advertido por Montes para este tiempo verbal se reduce en nuestra comunidad de habla.

5. Para el pospretérito de indicativo: se confirma lo planteado por Montes, en el sentido de que la forma culta termina en '-ríaís' no se usa ni su forma apocopada '-ríaí'; únicamente se usa el pronombre 'vos' combinado con las formas de tuteo: *vos tomarías, vos tendrías, vos vivirías*.

6. Para el imperativo: se confirma lo planteado por Montes, pues se usa el modo imperativo *cantá, comé, viví* con las terminaciones que son las correspondientes al plural en la lengua literaria con pérdida de la '-d'; sencillamente que el 'Repertorio' de nuestra comunidad es más amplio que el señalado por Montes, pues prima la alternancia de los paradigmas tuteantes: *canta tú* y de los ustedeantes: *cante usted*, según el grado de distancia social que se presente entre los participantes.

7. Para el presente de subjuntivo: la forma culta termina en '-éis', '-áis' no se usa; a diferencia de lo planteado por Montes, la forma monoptongada *cantés, comás, vivás* está en notoria decadencia de uso, pues solo fue reportada por el 18% de los informantes; por el contrario, ha ganado mucha vitalidad el uso del 'vos' con las formas de tuteo: *vos cantes, vos comas, vos vivas*.

8. Para el copretérito de subjuntivo: se confirma lo planteado por Montes, ya que las formas cultas terminan en '-rais' y '-seis' no se usan; predomina

el uso del paradigma híbrido formado por el pronombre 'vos' con las formas de tuteo: *vos tomaras, vos tuvieras, vos vivieras*.

Los hallazgos en el nivel morfosintáctico son los que más fácilmente permiten advertir las propiedades estructurales de la lengua estándar (la no-voeante) respecto a las 'desviaciones' de la variante no-estándar (voeante), ya que ellos requieren de la intelectualización de la *Conciencia Lingüística* bajo criterios teóricos, si se ha de establecer una relativa estabilidad flexible entre ambas "normas de uso". Asimismo, y en consonancia con el "*Proyecto de estudio coordinado de la norma lingüística culta del español hablado en las principales ciudades de Iberoamérica y de la Península Ibérica*" (Lope Blanch, 1971-1973), decidimos observar también el comportamiento de los verbos auxiliares 'Ser' y 'Haber', en los tiempos simples y en los compuestos; de tal forma, encontramos que su 'predominio de uso' es el siguiente:

1. Para el presente de indicativo: impera el paradigma mixto del pronombre *vos* con las formas tuteantes: *vos sos, vos has*.

2. Para el copretérito de indicativo: el 72.9 % de los informantes prefieren alternar los paradigmas del tuteo y el ustedeo: *tú eras/usted es, tú habías/usted había*, a tener que usar la forma voeante mixta: *vos eras, vos habías*.

3. Para el pretérito de indicativo: el predominio de uso es el de la forma tuteante: *tú fuiste* para el auxiliar *ser*, pero para el auxiliar *haber*, se advirtió una preferencia por la forma ustedeante: *usted hubo*.

4. Para el futuro de indicativo: alternan en igual proporción, el paradigma tuteante y el ustedeante: *tú serás/usted será*.

5. Igual ocurre para el **pospretérito de indicativo**, donde ambos paradigmas alternan: *tú serías/usted sería* y *tú habrías/usted habría*.

6. Para el imperativo: el verbo *ser* se inclina por el paradigma tuteante sé (tú).

7. Finalmente, para el **presente de subjuntivo** predomina la forma ustedeante en la conjugación

del verbo *ser*: *usted sea*; pero para el verbo *haber* alternan los paradigmas tuteante y ustededeante: *tú hayas/usted haya*.

Conscientes de la carencia ya advertida por Doña Beatriz Lavandera (1984), de una teoría sistemática que permita examinar cuantitativamente la variación morfológica y sintáctica, nos atrevemos a plantear la siguiente orientación de uso del voseo por tiempos y modos verbales:

TIEMPO Y MODO	FRECUENCIA DE USO	
	EN PRIMER LUGAR	SEGUNDO LUGAR
Presente de indicativo	Vos cantás	Vosotros cantáis
Copretérito de indicativo (pretérito imperfecto)	Vos cantabas	∅
Pretérito de indicativo (pretérito perfecto simple)	Vos cantaste	∅
Futuro simple del indicativo	Vos cantarás	∅
Pospretérito de indicativo (condicional simple)	Vos cantarías	∅
Imperativo afirmativo	Canta (tú) Cante (usted)	cantá (vos)
Presente de subjuntivo	que vos cantes	que vos cantés
Copretérito de subjuntivo	que vos cantaras	que vos cantases

Figura 3. Orientación de uso del voseo verbal de los integrantes de la comunidad de habla revisada
Fuente: elaboración propia.

Como se observa, el conocimiento de la norma estándar por parte de los miembros de nuestra comunidad de habla procura un proceso de convergencia o de estandarización, aunque ello no significa una exclusión de la variedad no normalizada de su repertorio lingüístico; parece ser, más bien, una cuestión de 'disponibilidad', en el sentido de que en la confección de su vocabulario fundamental relativo a las desinencias del voseo verbal presenta una baja 'frecuencia léxica' para determinados tiempos y modos; en otras palabras, podemos considerar que la actitud estigmatizadora y el consecuente precario del uso del voseo no descarta la identificación personal de algunos integrantes con su región geolectal. Nuestra indagación advirtió también que en el continuo dialectal existe una acumulación indiferenciada

de regionalismos léxicos, especialmente los provenientes del Parlache (Castañeda y Henao, 2001, 2006), que han asociado el voseo con la variedad argótica de los estratos bajos de la ciudad de Medellín, la cual utiliza la resemantización como mecanismo de ocultamiento de significados delincuenciales, soeces y descortesos.

Ahora bien, antes de pasar a presentar resultados ofrecidos por el nivel socio-lingüístico, debemos señalar que los integrantes de la comunidad de habla revisada, por pertenecer a un sociolecto teóricamente culto (son profesores universitarios de lengua materna y extranjeras), tienen un gran respeto por la norma académica estándar, lo cual no nos permite asombrarnos ante su evidente menosprecio por el uso de la variedad subestándar del voseo; ello implica, como veremos a continuación en el análisis de los distintos niveles de descripción lingüística, que su 'conciencia lingüística' o nivel de aptitud frente al conocimiento de la norma (competencia lingüística) es insegura ante aspectos que se relacionan con la cohesión y la coherencia del discurso, entre otras, con: la tematización; la pronominalización; el uso y la sucesión de los modos y tiempos verbales; las presuposiciones; y las implicaturas. Ahora bien, la dialéctica entre la valoración y la desvaloración del voseo vivida por los sujetos del estudio, los docentes de lenguas de la Universidad de Caldas, está íntimamente relacionada con las tres principales actitudes lingüísticas planteadas como objetivos de nuestra investigación: la lealtad lingüística, el orgullo lingüístico y el prestigio lingüístico. A continuación, concluimos con los hallazgos más significativos a este respecto:

1. La lealtad lingüística, entendida como el sentimiento de respeto y fidelidad hacia la lengua o la variedad de lengua, la cual, según Lucy Tse (1998b), no se desarrolla a temprana edad, pues, como es sabido, las formas subyacentes de la competencia lingüística se aprenden de los padres o cuidadores a manera de 'lengua de herencia'; por ello, se incluyeron dos preguntas tendientes a determinar quién voseaba más en la familia de los informantes (a lo que el 40.5% de ellos no supieron contestar), y a establecer con quienes aprendieron a vosear los informantes (a lo que el 48.6% de ellos no supieron contestar). Por lo anterior, es plausible creer que los miembros de la comunidad de habla asumieron tardíamente la displicencia

por el voseo, cuando el grupo de compañeros adoptó, de manera sistemática, reglas acordes con la competencia comunicativa requerida para su adecuado desempeño en los contextos que les eran usuales: el estudio y el trabajo; de esta suerte, para el caso de los miembros de la comunidad de habla estudiada (el grupo de docentes de lengua de la Universidad de Caldas) debieron haber sido **las reglas relativas uso estandarizado del código idiomático del español**. De manera indirecta esta suposición se confirma, pues el 59.4% de los informantes afirman no haber recibido enseñanza de conjugación voseante en sus años de escuela primaria; y aquellos que sí la recibieron, estudiaron y aprendieron la conjugación voseante española de segunda persona del plural, mas no la del paradigma voseante mixto con el pronombre 'vos' de segunda persona de singular y las formas conjugadas de segunda persona de plural, que se usa en Colombia, factor que, posiblemente, aumente su inseguridad lingüística. Recordemos que según Humberto López Morales (1989), la seguridad lingüística promueve la estabilización, mientras que la inseguridad es el motor del cambio lingüístico, pues propicias modificaciones que, en su evolución histórica, hacen transformar las lenguas en general.

2. La actitud de **orgullo lingüístico**, entendida como el sentimiento de satisfacción hacia algo propio o cercano a uno que se considera meritorio, y ejercido por quienes vosean continua o esporádicamente, tampoco pudo ser advertida mediante la pregunta formulada: *Al ser voseante ¿usted se siente...: cómodo, satisfecho, orgulloso?*, ya que el 67.5% de los encuestados no la respondieron. Los pocos que la respondieron señalaron sentirse cómodos (27.0 %) o satisfechos (5.5%) y fueron los informantes menores de 40 años, oriundos de Manizales, con más 31 años en Caldas, de sexo masculino, blancos, de estrato 3, con grado de maestría y docentes del área de inglés.

3. Finalmente, la actitud de **prestigio lingüístico**, entendida como la buena fama o buena opinión que se forma una colectividad sobre una variedad de habla, se evaluó mediante la pregunta: *¿cuáles atributos le otorgaría a las personas que vosean?*: el 48.6% de los informantes indicó la cualidad de 'amigables', otorgada a los paisas de Medellín, a quienes perciben como demasiado 'cálidos',

'relajados', y hasta 'confianzudos' en su forma de hablar. Lo anterior muestra, tangencialmente, el poco o exiguo prestigio abierto o explícito atribuido a la variante voseante, pues ella es asociada sociolingüísticamente con roles delincuenciales, clases sociales bajas y medias, estatus bajo, desapegada de la norma culta y más acomodada pragma-lingüísticamente a situaciones comunicativas vulgares.

A manera de complementación, presentamos algunas de las preguntas del cuestionario sociolingüístico usado, relativas los estudios de la lingüística aplicada, en especial aquellas concernientes al voseo en español como lengua materna (L1), voseo en español como segunda lengua (L2), y al voseo en español como lengua extranjera (ELE):

Una pregunta indagó acerca de si los informantes creían importante traducir a otras lenguas el voseo. Los resultados arrojaron un 'No' contundente, en especial por las mujeres, los mestizos y los profesionales postgraduados con título de magíster menores de 40 años. Las 'actitudes negativas' de los informantes se orientan hacia las dificultades señaladas por ellos, las cuales giran en torno a: 1. **Las particularidades propias del (los) sistema(s) lingüístico(s)**, en las que advierten 'inseguridad lingüística' en el uso correcto y adecuado de aspectos como: la difícil o incorrecta conjugación del voseo, evidenciada en detalles como la pluralidad morfo-sintáctica del voseo; el voseo según los modos verbales; el voseo según los tiempos verbales; las formas verbales diptongadas en la raíz; las formas verbales híbridas (paradigmas mixtos); los vicios en las formas verbales; la fusión y/o neutralización de paradigmas voseantes; la desinencia de la segunda persona del pretérito simple (pasado) con 's' analógica: "llegastes, vinistes (vinites), canta(s) tes"; el uso del voseo con los auxiliares *ser* y *haber*; la relación del voseo con las formas nominales; y los fenómenos de cohesión asociados al voseo. La difícil o incorrecta pronunciación del voseo atribuida carga de significancia dada por los rasgos supra-segmentales de la voz de intensidad y de duración. Y la inexistencia en otros idiomas de formas de tratamiento y paradigmas verbales voseantes, que según hechos, haría intraducible la intención comunicativa del voseo. 2. **El requerimiento de orden socio-cultural**, es decir,

al necesario conocimiento del contexto cultural en el cual se produce el voseo, en especial el país, pues pareciera ser que hay conciencia acerca del doble uso del 'vos': ya para reverenciar a los superiores, ya para desestimar a los inferiores. Equivocadamente, ellos asocian el voseo con el 'argot', aunque este se vincule más con lo léxico que con lo morfosintáctico; este hecho soporta el juicio de valor despectivo que le atribuyen al voseo y a la consecuente falta de seriedad que adquiriría un texto traducido en tales parámetros. No obstante, lo concerniente a la traducción del voseo obedece más a un criterio de 'seriedad científica' que a un criterio de adhesión social o de identidad cultural.

Otra pregunta exploró acerca de si consideraban acertado que los textos escolares de español (L1) de primaria y secundaria registraran contenidos acerca de las formas voseantes. Los resultados arrojaron un definitivo 'Sí', en especial por los mestizos de Manizales, pertenecientes al estrato 3 y menores de 40 años. Señalan la necesidad de explicar la forma voseante a los hablantes nativos del español considerando aspectos: 1. **De orden pragmático y sociolingüístico**, como especificar la práctica de las formas de tratamiento por acción, transacción e interacción, teniendo en cuenta no solo el propósito de la comunicación, sino los participantes, es decir, según, su edad, estatus socio-cultural, tipo de relación y grado de confianza, solidaridad, respeto y afectividad. De ello se derivaría, en consecuencia, el establecimiento, de una parte, de las relaciones de poder y solidaridad que exigen el uso efectivo del tratamiento 'usted', a diferencia del 'tú' y el 'vos'; y de otra, de los grados de aproximación entre la cortesía verbal y la subjetividad en el voseo, ubicados en las fórmulas ritualizadas del voseo (el ceremonial-religioso y el honorífico) y en el voseo despectivo; recordemos la 'cortesía lingüística' está cifrada en una serie de estrategias que utiliza el hablante para evitar o reducir al mínimo el conflicto con su interlocutor, respetándole su 'imagen social'. 2. **De orden diastémico**, como explicar desde un enfoque comunicativo y cultural, tanto la variable diatópica por países y por zonas dialectales colombianas, como la variable diastrática por estratos socio-económicos, y la variable diafásica, por estados anímicos, por registros y por personas del discurso; de tal suerte que se pueda comprender que, aunque para algunos el uso del voseo sea antiguo,

poco usado, restringido e incluso anacrónico, es parte de la lengua española y de sus variantes colombianas.

Y otra pregunta examinó si creían que el profesor bilingüe estaba prejuiciado ante el uso del voseo. Los resultados arrojaron un cuestionable 'No', dado en especial por docentes mestizos, oriundos de Manizales, pertenecientes al estrato 3 y menores de 40 años. Los argumentos presentados incluyen dos falacias: 1. **Los docentes de lengua no tienen prejuicios**, como si estuviesen dotados de cierta imparcialidad valorativa' ofrecida, tal vez, por el estudio científico de los sistemas idiomáticos. 2. **El posible prejuicio estaría enfocado a su uso**, más no hacia su valor afectivo como parte de una pretendida memoria lingüística de arraigo cultural.

Conclusiones

Frente a la enseñanza del voseo para los hablantes nativos, las diferencias ya no obedecen a elementos intra-lingüísticos, sino a convenciones sociales y afectivas preferenciales: de una parte, las políticas de planificación lingüística del Ministerio Nacional de Educación han excluido la presencia del voseo de los estándares de lenguaje, hecho que se ve reflejado en las actitudes de los docentes de lengua de la Universidad de Caldas, quienes asumen el tratamiento y las conjugaciones voseantes como variantes no-estandarizadas del español de Colombia; y de otra, el cúmulo de actividades docentes que el profesor de lengua tendría que preparar para la enseñanza del voseo, también podría influir en la actitud de limitar o evitar su aplicación, pues él precisaría multiplicar esfuerzos tanto en la adaptación del diseño curricular, como en el desarrollo metodológico del curso académico, el cual tendría centrar en el alumno.

Se justifica la interpretación mentalista, según la cual las actitudes lingüísticas constan de tres componentes: el cognoscitivo, el afectivo y el comportamental: 1. *a nivel cognoscitivo*, las actitudes lingüísticas de los informantes dan cuenta del poco dominio en la producción y en la comprensión de la variedad de habla voseante; 2. *a nivel afectivo*, ellas reflejan los prejuicios y estereotipos que hacen que los docentes de

lenguas sientan poca lealtad y orgullo ante dicha variedad regional; y, 3. a nivel comportamental o conativo, ellas censuran el uso y promueven el rechazo y la no enseñanza del voseo como forma de tratamiento.

Las actitudes lingüísticas revisadas de manera especial para la investigación, es decir, *la lealtad, el orgullo y el prestigio lingüístico* confirman el descrédito por el uso y por la enseñanza de la variedad de lengua voseante; no obstante: 1. frente a la primera de ellas, se advierte cierto grado de lealtad lingüística hacia el voseo por el hecho de asumir una actitud valorativa de defensa y afecto ante el acervo cultural, sobre todo, en las funciones comunicativas propias de los ámbitos informales; al mismo tiempo, se vislumbra un encubierto choque cultural, en el sentido de que habría un sentimiento de empatía o lealtad relativa hacia el voseo si el profesor es oriundo de una región voseante; 2. frente a la segunda de ellas, los informantes no manifiestan una actitud de orgullo lingüístico hacia el voseo, por lo tanto, no lo consideran signo de identidad, en el sentido de que no se muestran conformes ni satisfechos con tal variante de habla, a la que le atribuyen propiedades sociales vergonzantes; y, 3. frente al *prestigio lingüístico*, los informantes no se lo conceden al voseo, porque lo consideran una marca de estatus bajo; aunque aceptan la existencia de cierto prestigio encubierto, en especial, por su adecuación pragma-lingüística.

Las actitudes lingüísticas frente a las variantes sociales (o externas) reflejan un patrón de estratificación social, conformado sobre todo, por dos de las variables analizadas: el *nivel de escolaridad* y *la edad*, pues los resultados arrojados indican que los profesores de lenguas de la Universidad de Caldas, con grado de magíster y menores de 40 años son los que están imponiendo un cambio generacional frente a las temáticas relativas a la enseñanza del voseo como L1, L2 y ELE. Por lo anterior, nos atrevemos a afirmar que ellos, por su estatus, están promoviendo una evolución o dirección de cambio desde arriba, que incide directamente en el exiguo grado de difusión que ostenta la variante voseante.

Las actitudes lingüísticas frente a las variantes estilísticas también reflejan una estratificación de micro-nivel del fenómeno del voseo, pues

este solo es tolerado por los informantes, docentes de lenguas, en situaciones, registros y estilos informales como parte de su repertorio lingüístico y de ciertas estrategias discursivas de cortesía /descortesía que usan para dar cuenta de las relaciones de poder/solidaridad entre los participantes del evento comunicativo.

La variabilidad sincrónica que a partir de nuestro estudio se establece, nos permite determinar que es la tendencia conservadora (la no-innovadora) la encargada de determinar la variación del voseo en la comunidad de habla estudiada, pues esta parece encaminarse a la disminución del dominio del voseo y a la estabilización del sistema de lengua española. Así mismo, cabe advertir, siguiendo a De Saussure, que el '**Estado de Lengua**' que se revela con la investigación realizada entre 2014 y 2015, no es 'un punto' sino 'una extensión' durante la cual la suma de modificaciones acaecidas es casi imperceptible, pero existente.

Referencias

- Barténs, Á. (2004). Notas sobre el uso de las formas de tratamiento en el español colombiano actual. En F. Blanco & J. Amenós (Eds). *Pronombres de segunda persona y formas de tratamiento de las lenguas en Europa*. Madrid: Centro virtual Cervantes- Instituto Cervantes. Recuperado el 18 de agosto de 2015, de cvc.cervantes.es/lengua/coloquio_paris/ponencias/bartens.htm
- Bright, W. (1971). *Sociolinguistics*. (Proceedings of the UCLA Sociolinguistics Conference, 1964). Mouton y CO, The Hague, París.
- Castañeda, L.S. y Henao, J.I. (2001). *El parlache*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Castañeda, L.S. y Henao, J.I. (2006). *Diccionario de parlache*. Medellín: La Carreta.
- Flórez, L. (1957). *Habla y cultura popular en Antioquia*. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.
- Flórez, L. (1953). Vos y la segunda persona verbal en Antioquia. En *BICC*, (IX), 280-7. Recuperado el 10 de marzo de 2015, de

http://cvc.cervantes.es/lengua/thesaurus/pdf/09/TH_09_123_286_0.pdf

- García Zapata, C. (2012). El voseo y su alternancia con "usted" en el teatro costumbrista antioqueño del siglo XX. *Lingüística y Literatura*, (62), 141-168.
- Hernández, C. (1992). *Gramática funcional del español*. Madrid: Gredos.
- Labov, W. (1983). *Modelos sociolingüísticos*. Madrid: Cátedra.
- Lapesa, R. (1980). *Historia de la lengua española*. Madrid: Escelicer.
- Lapesa, R. (2000). *Estudios de morfosintaxis histórica del español*. Madrid: Gredos.
- Lavandera, B. (1984). *Variación y significado*. Buenos Aires: Hachette.
- Lope-Blanch, J.M. (1971-1973). *Cuestionario para el estudio coordinado de la norma lingüística culta de las principales ciudades de Iberoamérica y de la Península Ibérica*. Madrid: PILEI y CSIC.
- López, H. (1989). *Sociolingüística*. Madrid: Gredos.
- Mestre, P. (2010). Alternancia de las formas de tratamiento como estrategia discursiva en conversaciones colombianas. En Hummel, M.; Kluge, B. & Vásquez Laslop, M. (Eds.). *Formas y fórmulas de tratamiento en el mundo hispánico*. España: El Colegio de México.
- Montes, J.J. (1995). *Sobre el voseo en Colombia*. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.
- Moreno, F. (2005). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Ariel.
- Murillo, M. E. (2006). Lengua y ciudad: pronombres personales en el habla payanesa. *Unicauca Ciencia*, (10).
- PRESEEA. (1994). *Proyecto para el estudio sociolingüístico del español de España y América*. Recuperado de <http://preseea.linguas.net/> [Consulta 24 de septiembre, 2014].
- Saussure, F. de. (1983). *Curso de lingüística general*. Madrid: Alianza Editorial.
- Socarrás, E. (2004). Participación, cultura y comunidad. En C. Linares Fleites, P.E. Moras Puig & B. Rivero Baxter. (Comp.). *La participación. Diálogo y debate en el contexto cubano*. La Habana: Centro de Investigación y Desarrollo de la Cultura Cubana Juan Marinello.
- Tse, L. (1998b). Affecting affect: The impact of heritage language programs on students attitudes. En S. Krashen, L. Tse & J. McQuillan (Eds.). *Heritage Language Development*. (pp.51-72). Culver City: Language Education Associates.
- Villa, V. (2010). La solidaridad y el poder del vos antioqueño. *Revista Lingüística y Literatura*, (58). Medellín, Antioquia.

SOCIALIZACIÓN MEDIÁTICA INFANTIL, MATERIALIDAD Y PRAXIS: EL PAPEL DE LAS TIC EN LOS PROCESOS DE SOCIALIZACIÓN DE UN GRUPO DE NIÑOS DE 5 A 6 AÑOS

Objetivo: analizar el papel de la materialidad en la estructuración de las prácticas de enseñanza de una Institución Educativa y en el proceso de socialización de los niños y niñas. **Metodología:** investigación de tipo cualitativo basada en un estudio de caso. Para la recolección de información se utilizaron una propuesta de intervención y una matriz de observación. **Hallazgos:** los infantes se socializan no solo entre seres humanos, sino entre no humanos, lo que incluye aspectos materiales. **Conclusiones:** hay una reconfiguración de la enseñanza frontal ligada a aspectos relacionados con la reconfiguración del espacio (visual, acústico y corporal). Sobre los procesos de socialización mediática infantil en el contexto de las prácticas de enseñanza en el salón de clase, se obtienen tres consideraciones: la necesidad de indagar en las experiencias de los niños con la tecnología; la importancia de la materialidad en la educación; y, la materialidad de las tecnologías cumple un papel determinante en el saber práctico de diferentes grupos sociales.

Palabras clave: socialización mediática, infancia, artefactos, TIC, materialidad, praxis, enseñanza.

Origen del artículo

El presente texto se deriva de los resultados del proyecto de investigación "Infancia y socialización mediática", realizado con niños y niñas entre los 5 y 6 años de edad, estudiantes de una institución educativa de la ciudad de Medellín, Colombia.

Cómo citar este artículo

Carrillo David, S.C. & Runge Peña, A.K. (2016). Socialización mediática infantil, materialidad y praxis: el papel de las TIC en los procesos de socialización de un grupo de niños de 5 a 6 años. *Revista de Investigaciones UCM*, 16(27), 30-52.

INFANT MEDIATIC SOCIALIZATION, MATERIALITY AND PRACTICE: THE ICTs ROLE IN THE SOCIALIZATION PROCESSES OF CHILDREN AGES 5 to 6.

Objective: to analyze the role of materiality in the teaching practice structuration of an educational institution and in the socialization process of children who attend to the institution aforementioned. **Methodology:** qualitative research based on case studies. Intervention proposals and an observation matrix were applied for the data collection process. **Findings:** Infants have a clear socialization not only with human beings but also with other kinds of beings, which includes material aspects. **Conclusions:** exists a reconfiguration in the traditional classroom lecture method bounded to aspects related to the reconfiguration of the space (visual, acoustic and corporal). About the infants' mediatic socialization processes within the context of the teaching practices in the classroom, three considerations are achieved: the need to inquire in the children's experience with the use of technology, the importance of the materiality in education and the materiality of the technologies which play a determinant role in the practical know-how of different social groups.

Key words: mediatic socialization, infancy, artifacts, ICTs, materiality, practice, teaching.





Fecha recibido: 15 de marzo de 2016 · Fecha aprobado: 14 de abril de 2016

Socialización mediática infantil, materialidad y praxis: el papel de las TIC en los procesos de socialización de un grupo de niños de 5 a 6 años

Sara Carolina Carrillo David¹
Andrés Klaus Runge Peña²

¹Licenciada en Pedagogía Infantil, Universidad de Antioquia. Magíster en Educación, Universidad de Antioquia. Integrante del grupo de investigación "Didáctica y Nuevas Tecnologías", Universidad de Antioquia. Docente de la Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. sccd31@gmail.com

²Licenciado en Educación: Inglés-Español, Universidad de Antioquia. Doctor en Ciencia de la Educación, Universidad Libre de Berlín. Estudiante del Programa Postdoctoral de Investigación en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud (CLACSO). Profesor de Pedagogía y Antropología Pedagógica y Tradiciones y Paradigmas de la Pedagogía, Universidad de Antioquia. Docente y Asesor en la Maestría y el Doctorado en Educación de la Universidad de Antioquia, Colombia. Profesor invitado del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Cinde - Universidad de Manizales, Manizales, Colombia. Coordinador del Grupo de Investigación sobre Formación y Antropología Pedagógica e Histórica —FormaF— . andres.runge@udea.edu.co

Introducción

Tan solo desde hace muy poco tiempo, las cosas, no humanos y artefactos, o mejor, todo lo que incluye la materialidad (Reckwitz, 2002; Kalthoff, Cress y Röhl, 2015) (cultura material¹) de la

¹Como cultura material se designa al conjunto de artefactos, herramientas, armas, construcciones, adornos, vestimentas, entre otros, que son producidos por un grupo cultural o social. La investigación de la cultura material, también denominada estudios sobre cultura material, se ocupa de indagar por el rol que tales objetos juegan para los humanos que los producen y los usan. Investiga, igualmente, los significados y usos que se le adjudica a tales objetos materiales y se pregunta por la manera en que dichos objetos influyen sobre los individuos (sobre su percepción, sus representaciones, sus rutinas, sus hábitos y, en general, sobre sus modos de ser y de existir (prácticas)). Por oposición, se habla de cultura inmaterial para referirse al saber que le subyace a la cultura material o al saber del mundo de la vida cotidiano, científico o transmitido y mantenido mediante las costumbres y las tradiciones.

educación se ha vuelto un asunto de preocupación para la reflexión pedagógica. Y si bien ya ha habido algunos intentos iniciales y un tanto esporádicos, de reflexionar sobre el papel de las cosas en relación con la infancia y su educación², como los de la pedagogía con orientación fenomenológica (Meyer-Drawe, 1999) o los de una pedagogía neo-psicoanalítica (Pazzini, 1983) e incluso ya hoy tenemos ejercicios más actuales enmarcados dentro de la Teoría del Actor-Red³ en la educación (McGreggor, 2004; Fendwick y Edwards, 2010) y dentro de la pedagogía continental (Sorensen, 2011; Priem, König y Casale, 2012; Nohl y Wulf, 2013; Smeyers y Depaepe, 2014), algunos de ellos con una orientación etnográfica (Kalthoff y Röhl, 2011; De Boer y Reh, 2012; Rabenstein y Wienike, 2012) o socio-reconstructiva (Schäffer, 2007), lo cierto es que, como lo constata Nohl (2011), la materialidad de las prácticas educativas —escolares y no escolares— no es un asunto que haya acaparado la atención de los investigadores dentro de la pedagogía —exceptuando,

Tanto la cultura inmaterial (símbolos, discursos, imágenes, ideas, saberes, valores, modos de vida, etc.) como la material, juegan un papel central en la configuración y constitución de las adscripciones identitarias individuales y grupales y en los procesos de socialización y formación. Dentro del campo de estudios sobre cultura material se ha cuestionado fuertemente la inobservancia de la materialidad y de la cultura material por parte de un gran número de científicos de las ciencias sociales y humanas, incluidos los “clásicos”. Se les objeta precisamente, el descuido con respecto al papel que juegan las condiciones materiales, las cosas y los artefactos en la configuración de las prácticas (rutinas, costumbres, interacciones) de la vida diaria y de las “relaciones post-sociales” (Knorr Cetina, 1997, 1998, 2001). En la actualidad, se plantea que las cosas o todo lo que se reúne bajo el concepto de materialidad, tienen un carácter performativo que mantiene y actualiza el mundo, que lo saca adelante al interactuar con otras fuerzas para incitar, excluir, invitar, limitar, regular formas particulares de participación en las puestas en práctica en términos de saber y de hacer.

²No hay que desconocer el papel de las cosas (“libro de la naturaleza”) en la “educación negativa” de Rousseau, el de los juguetes o “dones” en Fröbel, el de los materiales y el “entorno preparado” en Montessori y el del espacio como “tercer educador” en la propuesta de Reggio. Estos autores ameritan ser trabajados a la luz de las perspectivas de los estudios actuales sobre la materialidad en la educación.

³La perspectiva de la ANT o Teoría del Actor-Red ha sido desarrollada fundamentalmente por Bruno Latour. Este autor propone una “antropología simétrica” con la que critica la contraposición dualista entre sociedad y técnica y entre humanos y no humanos. El programa de asociación simétrica —red— de agentes humanos y no humanos se presenta como la manera para dar cuenta del permanente intercambio de propiedades humanas y no humanas dentro de ciertos ensamblajes.

obviamente, los y las autores/as acabados de mencionar— y mucho menos de los que trabajan la relación de la educación con la primera infancia.

La relación entre lo social y lo material en la educación apenas viene siendo tratada⁴, lo que denota, no solo la desatención por parte de los investigadores con respecto a los aspectos materiales en las prácticas educativas, sino una suerte de homogeneidad en la concepción de la cultura escolar, reducida frecuentemente a lo no material (simbólico). Al destacar la dimensión material de la realidad educativa, es decir, las cosas y artefactos, consideramos que estos últimos no solo le dan continuidad al mundo, sino que mediante su fuerza también invitan, incitan, excluyen, intensifican, impiden, hacen resistencia, espacializan, regulan ciertas formas particulares de interactuar en él, como en el caso específico de las situaciones de enseñanza. Al analizar las relaciones —ensamblajes, redes— en las que individuos y cosas configuran el espacio de la enseñanza, se muestra también la fuerza espacializadora y agentiva (Barad, 2007; Bennett, 2010) de los objetos implicados en la construcción activa de la realidad educativa como espacio social —de socialidad y de socialización—.

Tanto los docentes como los discentes (adultos e infantes) se constituyen mutuamente con la materialidad de la escuela, y particularmente, de la enseñanza (¿Qué sería de un docente de matemáticas sin tablero o de un alumno sin cuaderno, sin lapicero o sin pupitre?). Muy particularmente, hoy vemos cómo los objetos y, especialmente, los artefactos tecnológicos, no solo han cambiado ellos mismos, sino que también han cambiado las prácticas mismas de enseñanza. En la

⁴Dentro de las ciencias sociales y humanas se viene hablando de un “giro material” (*material turn*) desde hace poco. Disciplinas como la sociología, la antropología, los estudios sobre los medios, el arte, la arquitectura, los estudios sobre la técnica, la historia y también la pedagogía o ciencia de la educación, han comenzado a interesarse desde sus especificidades temáticas e investigativas sobre los aspectos materiales, por ejemplo, de los medios, de la educación, de la técnica, de los textos, de los productos artísticos y de la performatividad de las prácticas sociales. Las cosas se presentan entonces, como formas de memoria, actores sociales, intensificadores de las relaciones, condición, posibilidad, limitación e impulso de la praxis social. La cultura material (materialidad) se redescubre como algo muy importante para la configuración, mantenimiento y resignificación de la cultura no material y de los diferentes órdenes sociales.



escuela se ha ido pasando de pupitres fijos, ábacos, sacapuntas de sobremesa, cuadernos de materias, lapiceros, libros de texto, a artefactos sonoros y visuales y a las denominadas nuevas tecnologías (TIC). Y si bien algunas formas materiales han sido más duraderas⁵ (p.e. tableros, libros de texto, los salones para la enseñanza frontal, entre otros) que otras (p.e. el mapamundi, la tiza, el sacapuntas de sobremesa), lo cierto es que con ello no solo se pone en evidencia la construcción material —en términos de durabilidad— de la educación, sino también la presencia, persistencia y estabilidad de ciertas relaciones y modalidades —de poder— en las prácticas de enseñanza.

De manera que la pregunta por las condiciones materiales y por las cosas en la educación no es una cuestión banal para la pedagogía. ¿Cómo aprende el niño o la niña a arreglárselas con las cosas, por ejemplo, con el lapicero? ¿Cómo coaccionan, restringen, permiten, intensifican o limitan las cosas el asumir ciertas posturas corporales o ciertos movimientos en el aula? ¿Cómo se han venido transformando las cosas con nosotros, por ejemplo, los cuadernos, los pupitres, los mismos salones de clase y su decoración? ¿Cómo pierden

⁵Igualmente, también hay objetos más efímeros y sujetos al paso del tiempo como las carteleras o ciertos experimentos, etc., pero que, muchas veces, permanecen como reminiscencias o reliquias albergadas en algún lugar de la escuela —como decoración o como objetos almacenados—, cumpliendo el papel de testigos del diario acontecer escolar.

su funcionalidad ciertas cosas, como los lápices y ahora portaminas, y cómo adquieren otras? ¿Cómo se convierten las cosas con nuestros procesos educativos, formativos y socializadores parte de nuestros sobrentendidos y de nuestra cotidianidad que, incluso, dejan de ser percibidas como cosas, mediadores o herramientas? Por ejemplo, ¿qué sería de un profesor universitario de cálculo sin tablero en clase o de un profesor universitario de filosofía sin su fuente primaria?

El propósito de este escrito es sacar la materialidad de la educación a luz y mostrar el rol que cumple en la estructuración del mundo de la enseñanza. Para ello nos centramos específicamente en el uso de las TIC y en su papel en los procesos de socialización en el aula. En lo que sigue haremos alusión a los conceptos de socialización y socialización mediática y a algunos planteamientos básicos sobre la praxis desde los que nos ubicamos teóricamente para analizar las TIC en el proceso de socialización infantil.

Socialización y *habitus*: volverse social en relación e intercambio con el mundo (socio-cultural, histórico, simbólico y material)

En sus orígenes, la socialización se presenta como un concepto central de la sociología, no

obstante, hoy en día es un asunto que también es trabajado desde diferentes perspectivas dentro de las ciencias sociales y humanas (antropología, psicología, pedagogía, etc.⁶). Dentro de dichas ciencias, se parte de un supuesto fundamental según el cual “el hombre no nace social sino que se hace, y logra este ‘hacerse social’ solamente si tiene oportunidad de entrar en contacto con otros hombres y establecer algún tipo de relación con ellos (verbal, gestual, virtual, lo que sea)” (Brigido, 2006, p.82), lo cual incluye hoy también como parte del análisis, el papel de las condiciones y aspectos materiales, asunto un tanto descuidado por los sociólogos clásicos.

Se puede comenzar diciendo que, en un sentido amplio, por socialización se alude al “devenir social” o “volverse social”, lo cual tiene que ver con los mecanismos —por ejemplo, la educación— de los que se vale la sociedad para producir y reproducir de manera continua su propia existencia mediante el desarrollo, capacitación, alfabetización, culturización y formación de las nuevas generaciones. Gracias a estos mecanismos, la sociedad crea individuos sociales (Durkheim, 2009), actores sociales (Weber, 1993) o agentes sociales (Bourdieu, 2009)—según como se conciba al sujeto en las diferentes teorías—. Se trata de un proceso de internalización, interiorización, aprendizaje, adquisición, habituación, etc., de las formas sociales y culturales de un grupo o sociedad determinados que involucran saberes, prácticas, sentimientos y aspectos corporales.

A pesar de algunos detractores —sobre todo de proveniencia anglosajona relacionados con los nuevos estudios sociales sobre la infancia—, en las discusiones actuales —especialmente en el

⁶Desde una perspectiva sociológica, la pregunta que está en el centro de interés es la que se refiere a qué mecanismos sociales dentro de una sociedad específica son los que tienen que ver con la transferencia de las expectativas de comportamiento, normas, valores, creencias, formas de ver y actuar en el mundo dominantes a sus miembros. Desde una perspectiva psicológica, el interés se centra más en la pregunta por los procesos a partir de los cuales tienen lugar el desarrollo de las características individuales y de los aspectos propios de la personalidad. Aquí interesa sobre todo el individuo en su particularidad. Desde la perspectiva pedagógica, se trata de la pregunta por aquellos medios e influjos educativos que llevan al desarrollo de la personalidad de los individuos de cara la autonomía y autodeterminación. A pesar de los intentos de diferenciación, se podría decir que todos estos aspectos se traslapan en las discusiones actuales.

contexto germano— el concepto de socialización sigue vivo (Hurrelman, 2006; Nohl, 2013). No obstante, la pregunta acerca de qué se entiende por socialización se puede responder de varias maneras según las diversas corrientes de pensamiento y los diversos intelectuales. Para Castell (2005), es el proceso mediante el cual el individuo adopta los elementos socioculturales de su entorno y los integra a su personalidad para adaptarse a la sociedad. Según Taberner (2005)

se denomina socialización al proceso de incorporación del individuo a lo social [...] y también al resultado de tal proceso. Mediante la socialización se aprenden los papeles a desempeñar en el escenario social, se asumen actitudes y normas con un significado compartido, algunas de las cuales incluso se instalan en la estructura misma de la personalidad del sujeto socializado (p.64).

Para Dubet y Martucelli (1996), la socialización designa el doble movimiento por el cual una sociedad se dota de actores capaces de asegurar su integración y de individuos, de sujetos susceptibles de producir una acción autónoma. La base de la teoría de estos dos autores sostiene que la acción humana es producto de la socialización y que el individuo se afirma a sí mismo a medida que se diferencia socialmente mediante tales interacciones.

Niederbacher y Zimmermann (2011), por su parte, plantean que la socialización consiste en “el proceso de surgimiento y desarrollo de la personalidad de un individuo en una dependencia mutua con el entorno social y material, socialmente transmitido” (p.15).

En definitiva, más allá de la teoría a la que se circunscriba el investigador, la socialización implica todo lo que se dijo con antelación, toda vez que es un proceso que afecta a todos los sujetos de manera continua desde el momento del nacimiento hasta la muerte, y se da cada vez que se establece contacto con una comunidad o con otros (Brigido, 2006). En ese sentido y desde la perspectiva de este escrito, vale destacar que los procesos de socialización no se reducen a dinámicas de adaptación de las nuevas generaciones al mundo establecido por las viejas generaciones. En todo proceso de socialización hay elementos creativos y

transformadores que cuestionan la idea de simple reproducción social y que ponen a los individuos más del lado de la resignificación y reconfiguración creativa de lo social. Esto tiene que ver con una elaboración y apropiación productivas de la realidad, donde el individuo se mueve entre los dos polos de la construcción y la reconstrucción y con ello logra construir esbozos de dicha realidad que le permiten orientarse en el mundo. Se trata de una perspectiva performativa e interactiva con el mundo que incluye además, como lo plantea Nohl (2013, 2014), elementos materiales.

Frente a esto último, cabe destacar particularmente el trabajo de Burkhard Schäffer de 2003, que lleva por título: "Generaciones-Medios-Formación. Culturas de la práctica mediática en una comparación generacional" (*Generationen-Medien-Bildung. Medienpraxiskulturen im Generationenvergleich*), en el que muestra que la red de relaciones entre seres humanos y cosas también se puede entender como un asunto de socialización en clave colectiva (generacional). Su investigación comparada muestra cómo diferentes grupos generacionales llegaron a establecer contacto con los medios existentes y cómo se socializaron en relación con estos últimos. Las transacciones prácticas que los nacidos en los años 50 del siglo pasado tuvieron con el radio, con la presión de los botones de encendido de estos aparatos y, en general, su uso, contrasta marcadamente con las transacciones de los nacidos en 1980 con los computadores, las nuevas tecnologías y sus nuevas adaptaciones, por ejemplo, corporales.

Se va a entender entonces por socialización, el proceso de desarrollo personal que se da en relación e intercambio con el mundo social, simbólico, material, cultural e histórico y que tiene que ver con la capacitación de los individuos para que tomen parte en la vida social y en el desarrollo de la sociedad (socialidad) mediante su interacción en ese mundo. Esa socialización abarca elementos reflexivos —en este sentido hablamos también de formación—, pero, sobre todo, pre-reflexivos y prácticos que tienen que ver con la configuración de un "habitus" en el sentido de Bourdieu (2012), el cual, a su vez, se hace manifiesto en las rutinas que se dan entre seres humanos y cosas y que los vinculan entre sí⁷.

⁷Nohl (2014, p.34) habla de "hábitos conjuntivos" que se encuentran vinculados a ciertos espacios transaccionales

En el proceso de socialización se internalizan ciertas formas de ser, hacer, sentir y percibir y, de esa manera, se rutinizan y habitualizan como prácticas. Los procesos de socialización se vuelven efectivos gracias a que se dan en el marco de lo sobre entendido, de lo cotidiano, de lo a-teórico (Mannheim), sin que en ello la relación de los seres humanos consigo mismos, entre sí y con las cosas se presente como un asunto extraño en —v.g. el uso sobreentendido del "mouse" del computador por parte de los jóvenes actuales contrasta de manera tajante con la extrañeza que representa su utilización por parte de algunas personas de la tercera edad. Utilizar el "mouse" hace parte de esos procesos de socialización mediática en los que las TIC entran a hacer parte de nuestras rutinas básicas cotidianas; de nuestro *habitus*—.

Vale recordar que el *habitus* es un concepto teórico que permite describir los modos de comportamiento y propiedades adscritos a los individuos y que se presentan como propiedades inscritas en sus cuerpos. En la teoría de la práctica de Bourdieu (2012), las constricciones estructurales dadas por el mundo —social— forman "disposiciones permanentes" en los individuos desde los procesos de socialización temprana infantil.

Para este autor, la vida social es una lucha constante para construir la vida a partir de recursos culturales que la experiencia social ofrece de cara a muchas restricciones sociales. Así, al vivir en una sociedad estructurada por tales restricciones y organizada mediante prácticas exitosas que se han establecido (sedimentado, habitualizado), los seres humanos desarrollan desde niños predisposiciones para actuar de ciertas maneras y formas —y no de otras—. Esas predisposiciones pueden ser entendidas como esquemas de percepción, pensamiento y acción extremadamente generales en su aplicación, tales como aquellos a partir de los cuales se divide el mundo en concordancia con oposiciones entre masculino y femenino, infancia y adultez, oriente y occidente, futuro y pasado, arriba y abajo, derecho e izquierda, etc. Tienen que ver también con el tipo de posturas y actitudes corporales, con las maneras de pararse, sentarse, mirar, hablar o caminar (Bourdieu, 2012); es decir,

conjuntivos. Las situaciones de enseñanza se pueden analizar como este tipo de espacios, a pesar de que también representen formas institucionalizadas socialmente extendidas.

con lo que el antropólogo Marcel Mauss (2006) denomina “tecnologías del cuerpo”⁸.

En el enfoque de Bourdieu sobre la praxis social y estructuración del *habitus*, se plantea que no todo aprendizaje es necesariamente explícito ni se logra solo mediante el intercambio discursivo, sino que, por el contrario, es implícito, tácito y corporalizado —este punto resulta muy importante para tener en cuenta en los procesos de socialización en el aula de clase—. De allí que Bourdieu también llame la atención sobre el hecho de que las acciones son a menudo improvisaciones “inconscientes” y no algo relacionado con seguir reglas de manera consciente. Pero, además, tales improvisaciones (*performances*) tienen lugar durante las actividades (prácticas) sin ser pensadas necesariamente. Esta capacidad de improvisar y repetir (iteración) es el producto de los procesos de aprendizaje social —de la socialización— en los que las reglas de juego de la sociedad o de los grupos específicos son internalizadas y practicadas (mediante actividades, rutinizaciones, rituales, *performances* y una creación activa propia).

De acuerdo con Bourdieu (2012), aunque el aprendizaje y la formación tienen lugar por la vía de la familia, el hogar y la escuela, es la *habituación* —el *performance* repetido y afirmado de repertorios particulares (cognitivos, afectivos y corporales) — la que forma las disposiciones inconscientes del *habitus*. Los *performances* socialmente competentes se convierten entonces, en una cuestión de rutina —en esa medida uno puede actuar sin ser capaz de explicar exactamente qué se está haciendo, como cuando se monta en bicicleta, se usa un lapicero o se abre una puerta— y entran a hacer parte de la razón y del sentido prácticos.

En síntesis, el *habitus* es el conjunto de disposiciones que inclina a los agentes a actuar de ciertas maneras. Estas disposiciones incluyen posturas, estilos de habla, maneras de comer, de moverse, concepciones del espacio privado

⁸Marcel Mauss (2006) propuso en los años 50 del siglo pasado, que cosas básicas como las posturas, los gestos, el caminar, el sentarse, el escribir, nadar no eran algo dado naturalmente, sino algo aprendido en el marco de los procesos de socialización y enculturación. Este autor se refirió a ello como “tecnologías del cuerpo” y mediante ellas se podía dar cuenta y diferenciar a una persona, una clase, una nación.

y personal, predisposiciones frente a maneras particulares de pensar y de sentir. Se trata de hábitos que orientan nuestra mismidad psíquica y física con respecto al mundo. Bourdieu sostiene que tales disposiciones son preconscientes y no son fáciles de llevar a una reflexión consciente o a su modificación: las realizamos sin una reflexión consciente porque son obvias y sobreentendidas, además, no nos acordamos con exactitud cuándo las aprendimos.

Estas disposiciones dadas por el *habitus* generan prácticas, percepciones y actitudes que son regulares sin ser conscientemente coordinadas o gobernadas por una regla consciente. El *habitus* predispone a los miembros de una sociedad a interactuar de manera consistente con las normas sociales de su grupo. Le permite interactuar a los individuos en un espacio social, cultural y físico que, como seres sociales, habitan y mediante el cual se conocen a sí mismos y se vuelve posible que los otros los identifiquen. Es en ese sentido que para Bourdieu (2012) el cuerpo es el “lugar de la historia incorporada” y el lugar de instanciación de las prácticas y de mediación con el mundo. El *habitus* es el resultado de los procesos de socialización —de la educación y la formación—.

La socialización mediática desde una teoría de la praxis

Cuando se mira desde el punto de vista socio-antropológico, pedagógico y formativo el papel de los medios en relación con los seres humanos, a menudo esto se comprende con el concepto de socialización mediática (Süss, Lampert y Wijnen, 2010). Sin embargo, detrás de dicha expresión no hay un concepto unitario, sino un espectro de teorías diferentes: unas surgidas en el marco de la pedagogía, otras en el marco de la sociología, de las teorías de la comunicación, de las teorías de la recepción o de la psicología comunicacional.

La socialización mediática se presenta, sobre todo, como una *especificación de la socialización en relación con las TIC*. Por tanto, se trata de un concepto de trabajo que se puede anclar al paradigma hermenéutico y a las investigaciones que tienen que ver con el redescubrimiento de

las teorías de lo cotidiano y del mundo de la vida al interior de la tradición hermenéutica, pero que también resulta particularmente productivo, a nuestro modo de ver, dentro de las actuales “teorías de la praxis”⁹ en una línea abierta por trabajos, entre otros, como los de Bourdieu.

Cuando se habla de teoría de la praxis (*Praxistheorie* en alemán, *practice theory* en inglés) (Schatzki, 1996, 2002, 2010; Reckwitz, 2003, 2008; Schäfer, 2003, 2015; Hillebrandt, 2014) no se hace referencia propiamente a una teoría social totalmente elaborada y acabada, sino a diferentes propuestas y planteamientos con los que se busca, sobre todo, poner el acento en aspectos relacionados con la fundamentación en ciencias sociales desde el punto de vista de la práctica o praxis social. Y a pesar de no constituir un todo unificado, sí existe un primer distanciamiento con respecto a las teorías de la acción o del actuar (*Handlungstheorien*) dentro de las ciencias sociales, de un lado, por el acento de estas últimas en el individuo libre y autónomo y, del otro, por incurrir en el problema denominado “individualismo metodológico”, según el cual los fenómenos sociales pueden ser explicados exclusivamente a partir de las acciones, motivaciones, decisiones e intenciones de los individuos particulares.

⁹Dentro de los autores actualmente conocidos en este ejercicio de fundamentación de una teoría de la praxis están el profesor de sociología de la cultura Andreas Reckwitz en Alemania, con su artículo: “*Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken*” (2003) y el profesor de geografía y filosofía Theodor Schatzki en Estados Unidos con trabajos como: “*Social Practices*” (1996), “*The Site of the Social*” (2002), “*Martin Heidegger: Theorist of Space*” (2007) y “*The Timespace of Human Activity: On performance, society, and history as indeterminate teleological events*” (2010). Theodor Schatzki, en particular, se ha dado a conocer, conjuntamente con Karin Knorr-Cetina y Eike von Savigny, como uno de los que ha proclamado un “Giro práctico en la teoría contemporánea” (*Practical Turn in Contemporary Theory*) con un libro compilatorio publicado en inglés en 2001 que lleva ese mismo nombre. Más recientemente, en un trabajo editado por Hilmar Schäfer que lleva por título: “*Praxistheorie: Ein soziologisches Forschungsprogramm*” (2015) se trabaja particularmente la recepción de dicho “Giro práctico” en el contexto alemán y su configuración en ese contexto como un programa de investigación dentro de las ciencias sociales —dentro del que estarían autores como Erbrecht y Hillebrandt (2004), Hillebrandt (2009), Hörning y Reuter (2004), Reuter (2004), Schmidt (2012), Schäfer (2013), Prinzi (2014), entre otros—. Están también el trabajo introductorio de Frank Hillebrandt: “*Soziologische Praxistheorien: Eine Einführung*” de 2014, el libro de Hilmar Schäfer: “*Praxistheorien zur Einführung*” de 2015 y el trabajo de Bernhard Miebach: “*Soziologische Handlungstheorie: Eine Einführung*” de 2013.

La praxis o práctica —vamos a utilizar indiferenciadamente ambas expresiones, en la medida en que práctica y praxis remiten a la misma expresión griega: *πρᾶξις*— se diferencia de la acción o del actuar en que esta última sigue siendo considerada, en su concepción básica, como una cuestión intencional —según una línea de pensamiento sociológico que se vincula con los planteamientos de autores clásicos como Max Weber, Alfred Schütz, Peter Berger y Thomas Luckman, entre otros—.

Esta diferencia se puede aclarar más con base en una delimitación frente a las teorías del actuar o acción clásicas: Actuar, según Hirschauer, “se puede leer como una actividad vinculada a una intención a la que se puede uno acercar con las preguntas “por qué” y “para qué” [“Warum- und Wozu-Fragen” en el sentido de Berger y Luckmann, S.C.D y A.K.R.] dirigidas a los actores. Las prácticas, por el contrario, se han de entender como una praxis elemental antes de una condensación simbólica de acciones” (Hirschauer, 2004, p.73). En un sentido similar escribe Reckwitz (2006):

Una práctica no es ni idéntica a una acción ni a un simple comportamiento: las prácticas contienen en sí actos de acción (*Handlungsakte*) que se producen repetitivamente; pero mientras el concepto de ‘acción’ (*Handlung*) se refiere puntualmente a un acto en particular que es pensado como el producto intencional de un actuante (*Handelden*), una práctica es, desde el principio, social y cultural; una actividad regulada, tipificada y orientada por criterios que es soportada (*getragen*) por diferentes sujetos. Si la acción implica, *per definitionem*, una intencionalidad, la práctica contiene, por principio, un complejo de saber y disposiciones en los que se expresa el código cultural (p.38).

La acción, por tanto, se entiende como un comportamiento que es racional en el sentido de que la pregunta acerca de las razones dadas para las acciones es algo claro y sustentado por el actor. Las acciones son performances —o parte de performances— capturadas bajo —el esquema de— las prácticas. Las acciones son entonces, cosas realizadas intencionalmente o por alguna razón. Y el comprometerse con una acción es abrirse a la responsabilidad de justificar la intención bajo la cual se actúa e intitularse con ella como producto de la propia racionalidad práctica.

Las prácticas, a diferencia, se pueden concebir como un conjunto conexo de patrones de comportamiento corporales, esquemas cognoscitivos (saber) transubjetivos y adscripciones de sentido subjetivos rutinizados. Son, en palabras de Schatzki (1996): “un nexo temporalmente desplegado y espacialmente disperso de haceres y decires” (p.89). Las prácticas dentro de una teoría de la praxis se conciben como acontecimientos que se encuentran relacionados entre sí de manera operativa y que, en sus encadenamientos regulares, se pueden entender como formaciones de prácticas. Las prácticas se definen, de manera formal, como la expresión visible del movimiento de cuerpos. Las prácticas, por tanto, no son solo actos de habla, sino también movimientos del cuerpo que se pueden entender como formas de performance que se dan en relación con otros cuerpos físicos y con otras cosas físicas (Hillebrandt, 2014).

En la medida en que esas prácticas no presuponen, en su carácter implícito, una intencionalidad —como se muestra con esta investigación, los niños y niñas no deciden de una manera intencional y racional concentrarse en la Tablet y no mirar más al frente a su profesora—, hay que investigarlas en su *lógica realizativa* (performativa) en correspondencia con preguntas referidas, por ejemplo, a cómo son practicadas, cómo son “*accomplished*”. Dicho con otras palabras, se trata de indagarlas en su *performatividad* —*in actu*—, en su *materialidad* y en su *facticidad*.

Un presupuesto desde una teoría de la praxis es, por tanto, que los actores (agentes) realizan sus prácticas, valga la redundancia, de un modo práctico, y que tales prácticas no son tenidas por ellos necesariamente de una manera reflexiva totalmente consciente, sino, más bien, como parte de un sentido —saber— práctico (Kalthoff, 2003) que se construye en los procesos de socialización. De esta manera, la realidad social no es tanto explicada a partir de investigaciones referidas a las estructuras sociales globales, sino mediante la explicación del transcurrir de la vida diaria que tiene que ver con las reglas e interacciones que organizan la situación social, la acción y las prácticas cotidianas. Un estudio de las prácticas requiere de un análisis empírico —de una analítica empírica de la praxis—.

Así pues, lo que caracteriza nuestros planteamientos sobre la socialización y sobre la socialización mediática es la preocupación por fenómenos micro-sociales —no necesariamente desatendiendo o despreocupándose de los aspectos macro-estructurales o de las relaciones de poder—, por lo que ello nos pone en relación también con los usos de los métodos cualitativos dentro de las ciencias sociales y humanas. Para el caso de este trabajo, lo anterior tiene que ver con el análisis de las interacciones de un grupo de niños y niñas de la institución educativa seleccionada en el marco de ciertas prácticas de enseñanza.

En esa lógica se puede definir y tratar la socialización mediática como un asunto de investigación desde dos perspectivas programáticas:

- Una en la que se observa el influjo sobre los niños por parte de las tecnologías. Esto gira en torno a preguntas como ¿qué hacen las tecnologías con los infantes (efectos de los medios)?, ¿cómo cambian los medios los procesos y prácticas de socialización infantil en general y son estos cambios promotores del desarrollo de la personalidad o más bien amenazas o peligros (efectos de las tecnologías)?
- Otra en la que se plantea una elección activa de las tecnologías y una elaboración de los contenidos por parte de los infantes. Esto gira en torno a preguntas como las siguientes: ¿qué hacen los niños y niñas con las tecnologías (selección y uso de estas)? ¿Cómo aprenden los niños y niñas a tratar o arreglárselas con las tecnologías y qué formas de tratos se pueden diferenciar (competencias mediáticas¹⁰)?

A partir de esto se pueden identificar otras perspectivas que tienen que ver con la utilización de los medios por parte de los infantes: lo que tiene que ver con la socialización (elección de los medios, si se trata de decisiones autónomas o prescritas); el trato con el mundo del consumo (los medios como mercancías, todo el problema de los consumidores y todo lo que tiene que ver con los costos); la participación política (mantenimiento

¹⁰Las competencias mediáticas, o competencia en medios, abarca desde saber prender un computador hasta una reflexión crítica sobre los medios; es decir, hasta una consideración crítica de los medios dentro de unos marcos históricos y sociales específicos.

de ciertos valores, intereses, contenidos políticos, el comportamiento en el tiempo libre); la búsqueda de gratificaciones (necesidades, influjos, motivos, comunicación, público); el contexto de generación de los medios (lugar de los medios valores, formas de pensar, comportamientos, contenidos de los medios, riesgos, utilidades, metas, intereses de búsqueda).

Estas dos perspectivas programáticas sobre la socialización mediática y sus especificaciones se pueden trabajar, como venimos planteando, en el marco de un estudio de las prácticas, lo cual quiere decir que se le presta mayor atención a lo que se hace y cómo se hace. Como ya se dijo, el foco de atención en este estudio sobre los procesos de socialización mediática es la interacción de los niños y niñas con los artefactos y cómo en dichas situaciones se estructura cierto *habitus* y se reconfiguran las mismas prácticas de la enseñanza. Una indagación en esta perspectiva nos vincula también con trabajos reconocidos bajo la rúbrica de “integración post-social”¹¹ (Knorr-Cetina, 1997, 1998, 2001), con los que se plantea que, en las sociedades hiper-modernas, posmodernas o moderno-reflexivas, la integración de las relaciones sociales ya no solo se efectúa mediante la asunción de ciertas perspectivas o la coordinación discursiva o comunicativa, sino a través de entidades pos-sociales como cosas, objetos, tecnologías. En esa lógica, la socialidad y la socialización se producen también en el marco de

¹¹Habría que incluir la perspectiva de los espacios transaccionales conjuntivos propuesta por Nohl, quien apoyado en el trabajo de Dewey y Bentley: “*Knowing and the Know*”, sostiene que dicha perspectiva, contrastada con la de la acción de sí (self-action) y la inter-acción (inter-action), no supone una diferencia básica entre sujeto y objeto. Como lo dice: “Ese planteamiento en principio, suspende entonces también la validez de los límites entre ser humano y cosa para poder observar cómo ambos se constituyen como tales dentro de un ‘sistema conjunto’. En ese proceso de constitución se tienen que observar las acciones y las operaciones antes de que sean adjudicadas a actores u objetos precisos. Dicho de manera más precisa: se tiene que observar cómo los seres humanos con sus orientaciones (vitales) y las cosas con sus funcionalidades se constituyen ante todo a partir de las acciones y operaciones. Una perspectiva tal de la ‘transacción’ rompe no solo con el presupuesto de que la acción sería intencional, sino que va más allá. Nos irrita como observadores/as (teóricos de la cultura), cuando partimos sobre entendidamente de que los seres humanos serían los únicos portadores del actuar, es decir, que serían los actores” (Nohl, 2014, p.31). Esta dominancia del ser humano en el accionar social es algo que también cuestiona Reckwitz (2003) cuando en sus planteamientos busca incluir los artefactos materiales como parte de las prácticas sociales.

los intercambios con esas entidades post-sociales. Tales planteamientos se encuentran en relación con los de una teoría de la praxis, según los cuales la socialidad y la socialización se producen en y con las prácticas o en y con las formas de acción e interacción institucionalizadas. Las prácticas representan entonces, una forma pre-reflexiva en la que se lleva a cabo la socialización y tienen que ver con la estructuración de un “*habitus*” en el sentido de Pierre Bourdieu.

Partimos así, de que “lo social es un campo de prácticas materialmente entrelazadas e incorporadas, centralmente organizadas en torno a comprensiones prácticas compartidas” (Schatzki, 2003, p.1). El mantenimiento de las prácticas en el tiempo depende de una “inculcación exitosa del ‘know-how’ incorporado y compartido” (Schatzki, 2001, p. 3) —de lo que acá denominamos procesos de socialización— y de su continuo performance (Schatzki, 1996). En la medida en que las actividades (o acciones) y los cuerpos son “constituidos” dentro de las prácticas, el cuerpo habilidoso y cualificado está allí donde se encuentran la actividad y la mente, así como el individuo y la sociedad. Las prácticas se pueden entender como

Órdenes de saber incorporado, como rutinas de comportamiento mantenidas gracias a una comprensión práctica y dependiente de un “know how”, cuyo saber, por un lado, está incorporado en el cuerpo de los sujetos actuantes quienes, de otro lado, asumen de manera regular la forma de relaciones rutinizadas entre sujetos y de los artefactos utilizados por ellos (Reckwitz, 2002).

El sujeto —individuo— que acá tenemos no es un sujeto trascendental que estaría detrás de las prácticas, sino un sujeto empírico que está en, que resulta de las prácticas. No se trata, para parafrasear a Goffman, de “los hombres y sus situaciones, sino de las situaciones y sus hombres”.

De lo anterior se sigue que solo podemos comprender las acciones dentro de contextos prácticos —espacio-temporales— específicos, como las situaciones complejas de enseñanza en este caso. Y en esta lógica, vinculamos lo material-corporal de los esquemas de acción de los individuos con la materialidad de los artefactos que están incluidos en las prácticas de enseñanza.

Hablar de socialización y, como en nuestro caso, de socialización mediática infantil, implica atender a todo ello conjuntamente.

Metodología

Para llevar a cabo este trabajo se diseñó una propuesta de investigación de tipo cualitativo basada en un estudio de caso. En la selección del caso de la pesquisa se tuvieron en cuenta diferentes aspectos, a saber: en lo que respecta a la población, se trató de un grupo de niños y niñas de 5 a 6 años de edad del grado preescolar de una institución educativa de la ciudad de Medellín con acceso a dispositivos tecnológicos. Una vez elegida la institución educativa y el grupo de estudiantes participantes, se siguieron varios procedimientos: de un lado, se programó una reunión con las directivas y docente para presentar el proyecto, proponer y concertar asuntos éticos concernientes a la investigación y establecer los compromisos institucionales. Posteriormente, hubo una sesión con los niños y la maestra titular para presentar a los investigadores, explicar el proyecto y solicitar su autorización como participantes en esta etapa. Asimismo, se entregó un consentimiento informado a los padres de familia y a cada uno de los estudiantes.

En lo que respecta a la fase de recolección de la información, las técnicas, estrategias e instrumentos utilizados fueron una propuesta de intervención y una matriz de observación con unas unidades de observación para dar cuenta de aspectos y características ligados a la socialización. Por un lado, la propuesta de intervención se implementó como una vía para recoger la información; la finalidad de dicha propuesta era que mediante diversas actividades se pudiera observar y escuchar a los niños y las niñas de modo que ellos se sintieran cómodos y permitieran un acceso a la información por diferentes medios. Se programaron 17 sesiones de clase en las que se utilizaron computadores portátiles y tabletas y se propusieron trabajos grupales, individuales y por parejas; la organización del espacio obedeció a criterios de distribución y organización acordes con el objetivo de la investigación.

En cuanto a la matriz de observación, con ella se llevó un registro durante cada sesión de todas las manifestaciones orales y corporales que dieron cuenta del papel que juegan las TIC en los procesos de socialización de niños y niñas en el marco de las prácticas de enseñanza. Específicamente, la matriz tenía unos indicadores de observación y unas unidades de observación —necesarias para lograr establecer el objetivo de la investigación— que se muestran en la siguiente figura:

MATRIZ DE OBSERVACION PARA LA SOCIALIZACION MEDIÁTICA						
Fecha:						
Sesión:						
Institución Educativa:						
Unidades de observación	Cuáles TIC utilizan los niños y las niñas	Dónde utilizan las TIC los niños y las niñas	Para qué utilizan las TIC los niños y las niñas.	En compañía de quién utilizan las TIC los niños y las niñas	Cómo utilizan las TIC los niños y las niñas	Cuándo utilizan las TIC los niños y las niñas
Indicadores de observación	Dispositivos utilizados: Ordenadores, celulares, grabadoras, tablets, cámaras, etc. Se establecen preferencias entre unos y otros aparatos. Adjetivación: Cómo nombran esos dispositivos	Lugares: En qué parte del salón (o por fuera del aula) (Durante cuánto tiempo) Territorialización: Hay apropiación de espacios para su uso. Hay cambios (de comportamiento, de actitud, entre otros) de un lugar a otro	Actividades: Lúdicas, académicas, personales (individuales grupales) o Durante cuánto tiempo	Acompañantes: Docentes o pares Roles: líder, pasivo, seguidores, cooperativo; relaciones de género Discursos: Diálogos entre ellos: qué dicen cuando hacen uso de éstas Durante cuánto tiempo. Monólogos	Expresiones/reacciones: Orales, corporales cuando las utilizan Trabajo: Conjunto o individual Durante cuánto tiempo Modos: Espontáneo, autónomo, exhortado, obligado, planeado, por imitación, etc. Orientaciones: Del docente o de los pares.	Momentos: Espontáneamente, exhortado o planeado Sanción/Recompensa Castigo o premio. Otras situaciones Frecuencia de uso: Cuántas veces Intensidad de uso: Durante cuánto tiempo las usan
Descripción						

Figura 1. Matriz para el registro de información

Para todo lo anterior y desde el punto de vista metodológico, concordamos con lo planteado por Robert Schmidt en su trabajo: “*Soziologie der Praktiken: Konzeptionelle Studien und empirische Analysen*” del 2012, para quien un “giro práctico” implica también un “giro empírico” (*empirical turn*), un “giro material y corporal” (*body and material turn*) y un giro etnográfico, más exactamente, un “giro praxeográfico” (*praxeographic turn*), donde ya los

actuales no son concebidos simplemente como seres espirituales (*Geisteswesens*) o como *talking heads*, sino que son entendidos como participantes capacitados corporalmente que actúan corporalmente. En correspondencia con ello, las prácticas sociales son descritas como un juego conjunto de cuerpos ejercitados, de artefactos, de cosas naturales, de hechos dados (*Gegebenheiten*), de infraestructuras socio-materiales y de marcos (p.13).

Lo anterior se corresponde también con la idea de que el saber —que orienta el actuar— no siempre viene dado de una manera explícita, sino, a menudo, de modo tácito. De allí el énfasis por un trabajo cualitativo más orientado hacia la reconstrucción de lo que se hace y cómo durante las prácticas de enseñanza. Recordemos de nuevo que las prácticas no están necesariamente orientadas por normas o intereses (como la acción) explícitos y reflexivos, ni se llega a ellas sobre la base de preguntas referidas al “por qué”, sino que están *basadas en saber* —corporal y habitualizado—.

Cada práctica o complejo de prácticas —desde lavarse los dientes hasta dirigir una empresa— expresa formas específicas de un saber práctico y lo presupone en los portadores de dichas prácticas, así estos último no lo hagan explícito. El saber inherente a las prácticas es, por regla, un saber *implícito o mudo* que no es o solo es explicitable en mínima medida en el campo de acción. No es un saber proposicional (saber qué), sino un saber realizativo (*know how*) o performativo.

Con ello, la principal tarea del investigador-observador en su ejercicio de reconstrucción de las prácticas es la escritura. No obstante, ¿qué se escribe?, ¿qué se documenta? Pues, precisamente, su mirada analítica se dirige a la realización y efectucción de tales prácticas; pero también a

los vínculos entre prácticas y saberes, así como al saber (mudo) oculto en las prácticas. La meta de la investigación es el análisis de prácticas situadas que se encuentran vinculadas con diferentes formas de saber.

Un punto clave para nuestro ejercicio de investigación, siguiendo a Kalthoff, (2003), es la diferenciación teórica y metodológica entre saber explícito que se encuentra disponible y un saber mudo. Con Kalthoff planteamos que este saber mudo hay que diferenciarlo, a su vez, entre aquel que sí puede ser explicitado por los actores —mediante preguntas en el transcurso de una entrevista, por ejemplo— y aquel que no es explicitable y que se manifiesta como saber orientador de la acción, como saber práctico. Por tanto, la práctica escritural del investigador se ve confrontada con diferentes formas de saber que pueden ser esquematizadas así (Kalthoff, 2003):

	Formas de saber	Características del saber	Modo de recuperación del saber	Actividad del observador
	SABER EXPLÍCITO	Se encuentra disponible discursivamente	Es apuntado y descrito por el investigador Describir	Observador: toma apuntes sobre lo que se dice acerca de algo
SABER				
	SABER IMPLÍCITO (Mudo)	Saber mudo, pero explicitable (por los actores)	Es apuntado y descrito por el investigador Describir	Observador: describe con sus propias palabras lo que observa
		Saber mudo, pero no explicitable (por los actores) (Acompaña el hacer)	Descrito/ Hecho explícito, explicitado por el investigador Explicitar/ Reconstruir	Observador: reconstruye y explicita el saber implícito —y su lógica— que está en la base del hacer (prácticas)

Así pues, la actividad de documentar —las prácticas— se diferencia según la forma de saber que se observe. De nuevo siguiendo a Kalthoff (2003), tres formas de registro —de traducción a lo escrito, de creación interpretativa de datos— son posibles. Mirémoslo con un ejemplo: si el investigador-observador indaga sobre ciertos rituales escolares y para ello hace una entrevista, entonces *tomará apuntes y notas sobre lo que se dice* (enunciados) acerca de ese ritual escolar. Sus datos estarán referidos a lo dicho por el entrevistado. Pero, si el investigador-observador observa directamente ese ritual escolar, *describirá* su realización en sus propias palabras. Finalmente, si de lo que se trata es trabajar el saber implícito que se esconde o que le subyace a ese ritual escolar, de lo que se trata es de *explicitar* dicho saber mediante un ejercicio reconstructivo. Las actividades de tomar nota sobre lo que se dice, describir, reconstruir y explicitar hacen parte de la producción de datos empíricos y tienen, cada una de ellas, sus especificidades. Cabe agregar, no obstante, una salvedad:

Las notas de campo prácticamente no son nunca 'datos crudos' (Rohdaten), ya que siempre representan una pieza escritural preparada, perspectivista e interpretativa. Los 'datos crudos' son para las perspectivas interpretativas seres de fábula imposibles. Toda forma de anotación es [...] inevitablemente una interpretación (Dellwing y Prus, 2012, p.165).

Partimos para este trabajo de que el observador no se mueve en el nivel de las intenciones de los sujetos, ni se preocupa de lo que pasa al interior de sus cabezas, sino que se mueve en el nivel de lo empírico-perceptible. Le interesa lo que dicen, comunican y expresan —simbólica, gestual y corporalmente— los sujetos (prácticas discursivas), lo que hacen los sujetos (prácticas no discursivas o haceres), los marcos sociales, espaciales y materiales en los que los sujetos dicen y hacen y la estructura temporal de dichas prácticas.

Así, en la medida en que la mirada desde una teoría sociológica de la práctica no se reduce y enfoca solo en textos o en actos de habla, sino que incluye también el ámbito no lingüístico de lo social, es decir, realizaciones corporales, mudas y públicas, performances figurativos situados y cosas similares, un análisis empírico enmarcado dentro de una

teoría social de la praxis como este se caracteriza por una fuerte afinidad con la observación (participante) y con la descripción, y por un cierto escepticismo frente a los procedimientos basados en encuestas o entrevistas controladas que se esfuerzan por deducir los fenómenos sociales mediante la reconstrucción de los motivos internos para la acción de los sujetos comprometidos. Como observadores no rechazamos estos procedimientos, pero consideramos que hay que hacer otro uso de ellos, más en una lógica de complementariedad.

Presentación y análisis de resultados

En este punto se presentan los resultados de la investigación, derivados de la información recogida en el trabajo gracias a las técnicas e instrumentos empleados y a la triangulación de dichos datos. El trabajo apunta a la reconstrucción de las prácticas de enseñanza, es decir, al establecimiento práctico de la cotidianidad de la clase por parte de la maestra y de los niños y niñas. Ello se logra paso a paso, una vez se hacen visibles, de manera microanalítica, los cuerpos y artefactos, el tiempo y el espacio, así como los rituales y actos performativos de los individuos.

Descripción del espacio

La estructura física donde se llevó a cabo el trabajo tiene cinco pisos para los salones y baños; dos canchas deportivas, una cafetería, un parque infantil y una zona asignada para las oficinas de directivos y docentes. En la institución hay seis prescolares distribuidos en jornadas de 4 horas en la mañana y 4 horas en la tarde. Los salones de clase de dicha población están calificados por la entidad como "aulas con problemas de diseño, e infraestructura" (Plan de área. Federico Ozanam) que se acentúan con el ruido proveniente del exterior.

El lugar de aprendizaje de los niños y las niñas participantes en la investigación se divide en dos espacios (figuras 2 y 3): el primero cuenta con dos baños a escala, dos pocetas, un cuarto útil, un cuarto para guardar los juguetes y una estancia que es utilizada para el esparcimiento y recreación de los niños o lo que la docente denomina "el

recreo"¹². En el otro espacio hay dos archivadores, seis estantes, un proyector de video, un televisor, un VHS, una grabadora, dos tableros (uno para marcador y otro para tiza), diferentes adornos en las paredes, un escritorio para la docente y 5 mesas móviles con silletería para los niños y niñas.



Figura 2. Espacio 1



Figura 3. Espacio 2

La investigación implicó la incorporación de los computadores y las tabletas a las actividades cotidianas de la clase, lo cual fue reconfigurando el espacio de los niños y las niñas; por ejemplo, el tablero, que en otros momentos había sido el centro de atención, perdió relevancia toda vez que, por una lado, los alumnos, de acuerdo con las indicaciones de la docente y a las actividades planeadas, se vieron en la necesidad de fijar

¹²El recreo o descanso es una manera de adjetivar los momentos en los que se suspende la clase para descansar o jugar y que se lleva a cabo, generalmente, en un sitio o lugar apto o dispuesto para la diversión.

su mirada en los dispositivos utilizados y, por el otro, la maestra tuvo que emplear un método que le permitiera recibir la atención al momento de entregar indicaciones. Los muebles y enceres también fueron distribuidos y organizados atendiendo a los objetivos de las sesiones planteadas por las maestras tal y como se observa en la siguiente imagen:



Figura 4. Forma de enseñanza frontal

El uso de las TIC y el despliegue de formas de socialidad

Las siguientes imágenes (figuras 5 y 6) dan cuenta de una forma de enseñanza que contrasta con la de la imagen anterior. Los niños y niñas están organizados para el trabajo individual con dispositivos tecnológicos. Para ello, a cada uno se le asignó un computador o una tableta. Como se puede ver en la figura 5, los chicos están organizados en una forma de U y están sentados frente a otros compañeros, pero en contacto visual con sus dispositivos. En la figura 6 los niños están agrupados en mesas y, aunque pareciera que es un trabajo grupal, se trata de actividades que cada uno debía desempeñar individualmente.

Esta forma de enseñanza se caracteriza porque la maestra ya no es el centro de atención —ya ella no es el medio— y, como se puede ver, los niños dirigen su atención a otro punto que en este caso son los artefactos tecnológicos, cuya función es, además, la de reemplazar el tablero. Uno de los aspectos que más llama la atención con esta forma de enseñanza es que el trabajo individual se volvió una actividad muy inestable —en el sentido del mantenimiento del orden clásico de

la clase sustentado en el silencio, la quietud y la atención—, pues había alta propensión a que los niños y niñas terminaran relacionándose con los otros, configurándose así unas formas de trabajo grupal y por parejas en las que se manifestaron diferentes roles y formas de trabajo colaborativos.



Figuras 5 y 6. Forma de enseñanza individualizada

La figura 7 muestra el trabajo por parejas entre los niños. Esta es una de las formas más empleadas dentro del trabajo en clase. Mediante ella se espera elevar el grado de motivación de los niños y fomentar relaciones entre los individuos. Aspectos que tiene que ver con los procesos de socialización en clase y la construcción de una cultura entre pares¹³. Este tipo de forma de enseñanza supone un trabajo conjunto y a un mismo nivel.

¹³Desde la perspectiva de los alumnos existen en la cotidianidad escolar como mínimo, dos códigos de interacción, a saber: el código oficial, representado, incorporado e interpretado por el maestro y el código de la cultura infantil o entre pares, en la que la función de vigilancia del docente no es tenida en cuenta.

No obstante, hay que tener en cuenta que la selección de las parejas puede obedecer a diferentes criterios; es decir, el establecimiento de relaciones también puede ser, y a menudo lo es, organizado intencionalmente por la docente: unas veces las parejas son elegidas por ella, quien recurre a diferentes criterios para escogerlas, ya sea por cuestiones pragmáticas (por ejemplo, en términos de cercanía, se conforma la pareja con el compañero ubicado al lado; el compañero con el que comparte el escritorio o mesa de trabajo) o de habilidades, capacidades o destrezas que caracterizan a ciertos estudiantes y que van de acuerdo con las actividades propuestas. Dentro de las combinatorias pueden estar: elegir a un avanzado con uno no tan avanzado, a un disciplinado con uno que no lo es, entre otros. Desde el punto de vista de los procesos de socialización y establecimiento de sociabilidades, el trabajo por parejas también se puede estructurar por elección de los propios niños, quienes frecuentemente apelan a cuestiones de empatía, como por ejemplo, elegir al mejor amigo, un compañero del mismo género, uno con el que comparta gustos similares o por simple cercanía, entre otros.

A diferencia de las prácticas de enseñanza en su modalidad frontal, las prácticas de enseñanza sustentadas en el trabajo en pareja no se despliegan hacia el frente (hacia el tablero o la docente), sino que se desarrollan como parte de la actividad individualizada —o por parejas— centrada en sí misma. Lo fundamental en estas tiene que ver con la resolución conjunta de alguna actividad y la interacción se caracteriza más porque el trabajo es conjunto y no lleva necesariamente a generar competencia entre pares.

En estas formas de trabajo los artefactos permiten formas de sociabilidad o socialidad que son posibles gracias a la socialización mediática. Cuando hablamos de sociabilidad o socialidad hacemos referencia a la capacidad de establecer relaciones sociales sin mucho esfuerzo y de manera irreflexiva. En este trabajo vemos precisamente cómo la socialidad se lleva a cabo en gran parte mediante prácticas observables (trabajo por parejas), pero no necesariamente reflexivas que, por principio, no están orientadas por las intenciones explícitas de los niños, sino que tienen que ver con unas formas de actuar rutinarias que no hay que adscribirselas a los individuos en particular. Tienen

que ver, con un *habitus* incorporado mediante procesos de socialización y con prácticas sociales establecidas y recurrentes.

En el marco de una teoría de las prácticas, la socialidad es concebida como algo que acontece por sí mismo, algo que se da y en el que toman parte las personas, los cuerpos y las cosas —los artefactos—. Cada uno de estos participantes puede llegar a orientar la situación. Sin embargo, la práctica de enseñanza va más allá de las acciones y actuaciones individuales de los participantes de la situación. Como participantes de dicha práctica, ellos se mantienen en la medida en que realizan sus actos individuales como parte de la práctica de la enseñanza. Esto tiene lugar gracias a los constantes y permanentes procesos de socialización en y mediante la práctica de enseñanza misma (sentarse, leer, participar, agruparse, hacer silencio, atender, conformar grupos, etc.). En la práctica de enseñanza, los individuos en particular —docentes y alumnos— quedan inmersos en la situación, en ellas construyen un saber práctico que paulatinamente los va haciendo individuos competentes en la práctica de enseñanza.



Figura 7. Forma de enseñanza por parejas

Gracias a la entrada de los artefactos tecnológicos, se desplaza el foco de atención que resulta de la relación del maestro con el tablero como visualizador y como el lugar de la prueba, a la de la relación de los infantes con los dispositivos. Con ello, el maestro deja de ser el centro y deviene más en un orientador (como se ve en la figura 8) o en alguien que hace seguimiento. El ejercicio o actividad en el espacio de la clase realizado por los niños individualmente o en parejas muestra una interacción centrada en sí misma. Los niños

no solo se presentan como comprometidos con su actividad, sino que las miradas permanecen a menudo en el marco de la interacción particularizada. Esto, desde el punto de vista de la socialización, quiere decir que se promueven formas más individualizadas —incluso egoístas— de trabajo.

De todas maneras, una mirada al espacio de la clase en su conjunto, también se puede constatar que la docente participa de manera específica: al observar e interpretar lo que los alumnos hacen, la docente obtiene información que le permite reorientar el trabajo individualizado o por parejas mediante ajustes, comentarios, reflexiones, etc. Se produce una colectividad (Barnes, 2001) en las actuaciones y actividades que permite la coordinación de las tareas. En ello no solo juegan un papel importante las personas, sino también los aspectos materiales y la estructuración del espacio. Gracias a la organización y disposición material de este último —y como vimos— se desestructura el orden de la clase establecido de manera frontal y los niños y niñas empiezan a habituarse en prácticas de aprendizaje y en modos de socialización que implican mayor concentración en la tarea o en la interacción específica.

Los artefactos, en este caso las tabletas, refuerzan la concentración individualizada de los niños sobre la tarea visualizada en el aparato e implican el trabajo sobre ciertas disposiciones corporales. Esto también tiene efectos socializadores sobre el espacio visual, el espacio acústico y el espacio corporal.



Figura 8. La maestra como orientadora

La reconfiguración del espacio visual, acústico y corporal

Cuando se habla de reconfiguración del espacio visual se hace referencia a la transformación o cambio del centro de atención y de concentración del sujeto. Con la integración de los dispositivos al salón de clase se evidencia que en lugar de la maestra, son dichos aparatos el punto central para los niños y las niñas. Una particularidad es que con el uso de las tabletas y los computadores se rompe con el “adelante de la clase” y con la mirada hacia el tablero. Dentro del campo visual del niño, entra el artefacto y a lo sumo, los compañeros que están al lado o al frente. Así, la interacción con los artefactos abre ciertas posibilidades de visualizar y excluye otras.

En las siguientes imágenes (figuras 9 y 10) se ilustra el contraste de dos focos visuales en la enseñanza: por un lado tenemos una situación de clase que se organiza en una perspectiva central y por otro, se presenta una situación en la que se *desperspectiviza* la clase (figura 10). Dicho con otras palabras: con las tabletas ya no hay un punto central, sino tantos centros como niños en relación con el aparato. Ahora el campo visual de la maestra se reduce y se vuelve móvil (figura 8). Los niños ya no pueden protegerse de la mirada de la maestra porque estos ya no saben dónde está y les queda imposible sincronizar el comportamiento propio con el comportamiento visual de la maestra, es decir, se vuelve difícil que los niños lleven a cabo comportamientos inadecuados porque no saben si la maestra los está viendo o no, lo cual hace que se redirija la concentración de niño con el aparato.



Figura 9. La maestra como centro visual



Figura 10. El dispositivo como centro visual

Por otro lado está la reconfiguración del espacio acústico que se estructura de una manera diferente al del espacio visual: mientras este último se constituye mediante el establecimiento de un campo visual de los participantes, aquel se define gracias al alcance del sentido de la escucha y al orden de la comunicación. El estar por fuera o por dentro del respectivo espacio acústico viene dado por el volumen del sonido. En las situaciones de enseñanza configuradas con tabletas y computadores, ya la voz de la maestra dirigida a la clase no es lo preponderante y se configuran diferentes espacios acústicos que tienen que ver con la cercanía de los niños entre sí y con dinámicas comunicacionales específicas.

Mientras en las formas de enseñanza frontal el espacio acústico comprende al conjunto de la clase, que incluye a maestras y alumnos, en un espacio mediado por las tecnologías se pierde la hegemonía de la voz de la maestra y aparecen muchas otras voces. La visualidad específica se contrapone a una acústica general; podría decirse que lo importante aquí no es estar atentos al discurso general de la maestra, sino de estar concentrados en lo que se visualiza individualmente, es decir, que hay un privilegio por la visualización de la tableta o el computador, a la voz omnipresente de la docente.

Estas dos formas de reconfiguración del espacio —visual y acústico— evidenciadas en esta investigación, podrían ser un aporte importante a las teorías de la sociología de la interacción, ya que los diferentes teóricos de esta disciplina no se han ocupado en desarrollar planteamientos relacionados con las interacciones que se dan

entre los sujetos y los aparatos tecnológicos y que llevan a la redefinición de concepto mencionado. Planteamientos como los de Armando Rodríguez (2011), son una clara muestra de lo anterior: el autor comenta que en las interacciones existen tres clases de vehículos: sonoros (cuando se utilizan ruidos o sonidos que utilizan los sujetos para comunicarse), cromáticos (cuando se emplean símbolos o imágenes de cualquier tipo para comunicarse) y mecánicos (si se usa el movimiento para comunicarse) y los relaciona con la relación unitaria que se establece entre los sujetos y sujetos, sin considerar otras formas de interacción como las que aquí se plantean¹⁴.

Comparado con los espacios visual y acústico, con el corporal se trata del espacio de la cercanía o del "centro ecológico" (Baacke, 1998). Este se encuentra delimitado por el alcance de los propios brazos y por las diferentes formas de territorialización. La cercanía corporal se alcanza cuando se está dentro de ese círculo y no está de fondo el tabú del contacto como sí sucede con la enseñanza frontal. Con esta posición corporal, el alumno vincula determinados afectos y sentires que se convierten en la base para el establecimiento de una distancia o cercanía espaciales y sociales. Distancia, por ejemplo, con respecto a la docente; cercanía, con respecto a los compañeros. A partir de acá el espacio de la clase se parcela entre mi espacio, el espacio cercano y el espacio lejano.

La reconfiguración del espacio corporal gracias a las tecnologías, se manifiesta también en las disposiciones corporales que asumen los niños y niñas para apropiarse del lugar en el que realizan las actividades con los aparatos tecnológicos. La mayoría de estudiantes delimita su área de trabajo con los brazos (como se muestra en las siguientes imágenes, figuras 11, 12 y 13), de manera que sus pares no intervengan en el desarrollo de sus actividades. No obstante, ante la solicitud de ayuda de algún compañero, la disposición se reconfigura nuevamente y el cuerpo expresa otras manifestaciones. Contrario a otras actividades, en este tipo de situaciones es irrelevante que sus

mejores amigos no estén cerca, acá lo importante es interactuar con el dispositivo y no la compañía.



Figuras 11, 12 y 13. Delimitación del espacio corporal

El mundo social se vuelve comprensible para los niños y niñas en la medida en que progresivamente, los movimientos corporales dejan de presentarse como formas erráticas y pasan a ser entendidos como ejemplo de prácticas sociales, de patrones de comportamiento sociales rutinizados. La manera en que los movimientos corporales son interpretados como símbolos expresivos de ciertas particularidades mentales, es un asunto que tiene que ver con el establecimiento de ciertos usos y saberes socialmente establecidos.

¹⁴Para una discusión en la que se introducen los artefactos o actores no humanos dentro de la interacción se puede consultar el trabajo Bruno Latour (2008): *"Reensamblar lo social. Una introducción a la teoría del actor-red"*, especialmente el capítulo que lleva por título: "Tercera fuente de incertidumbre: los objetos también tienen capacidad de agencia".

A manera de cierre

Al aplicar el argumento de una sociología de la praxis acerca de la materialidad de lo social, particularmente, de la educación, cobran relevancia no solo las prácticas corporales de los actores (maestra e infantes), sino también los artefactos utilizados como parte fundamental en el proceso de constitución de la enseñanza, entendida esta última como un entramado de relaciones que implica, igualmente, la producción de un tipo específico de espacio. De lo que se trata, empírica y analíticamente hablando, es de reconstruir la cotidianidad de la enseñanza (la práctica de enseñanza) a partir de la entrada en juego de elementos corporales y prácticos y de ciertos artefactos (TIC). La enseñanza es, pues, una práctica social rutinaria e institucionalizada (integrativa) que se da en unos marcos de interacción complejos. Dicha complejidad alude al alto grado de contingencia de las situaciones de enseñanza, a pesar, también, de lo rutinario de las mismas.

La práctica social de la enseñanza se basa en una organización socialmente regulada de determinadas formas de comportamiento y de determinados estados mentales. Se basa en formas concluyentes y convencionalizadas acerca de ciertos movimientos corporales. Por tanto, el mundo social de la enseñanza se presenta como compuesto de prácticas sociales; como un patrón de formas de comportamiento individuales y vinculadas entre sí que por principio son efectuadas por distintos individuos en diferentes lugares y en diferentes momentos del tiempo de una misma manera. Las prácticas de enseñanza tienen, en ese sentido, una existencia colectiva, pero presuponen unos procesos mínimos de socialización, pues son los individuos los que leen, los que escriben, los que prenden la tableta, los que estudian, los que hacen ciertas tareas. No obstante, todo esto último tiene —o va adquiriendo— una uniformidad colectiva —el orden de la clase— que está por encima de los individuos en particular.

En las situaciones de enseñanza se llevan a cabo procesos comunicativos verbales y no verbales (gestos), se presentan expresiones corporales (risa, movimientos) y se establecen relaciones con aspectos materiales (libros de texto, tablero,

pupitres, etc.) no solo de una manera diacrónica, sino también simultánea. La organización discursiva, socio-interactiva, espacio-temporal y material de la enseñanza se presenta entonces como un intrincado relacionamiento de aspectos que se ponen en juego con el practicar constante mismo. La práctica de enseñanza se constituye a partir de actividades y movimientos iterativos y rutinizados de cuerpos, así como de las relaciones de los discentes y docente con la materialidad presente. El resultado es un orden material, simbólico y performativo de la enseñanza (un orden de la clase) que es incorporado por los actores fundamentalmente como saber práctico y corporal a partir de los procesos de socialización.

En la investigación se evidenció el papel de la dimensión espacial y organizativa de las dinámicas educativas en el salón de clase de los niños cuando aparecen las tecnologías y se consideraron los aspectos acústicos, visuales y corporales que entran en escena cuando hay presencia de las tecnologías. Esa dimensión espacial se entiende como una materialidad configurada que hace posible ciertas prácticas y otras no y que fomenta ciertos *habitus* y otros no. La clase se convierte en un espacio social estructurado permanentemente a partir de las actuaciones de los individuos entre sí y con las cosas que los rodean. Con el uso y conocimiento que se adquiere de los objetos (tabletas), los niños y niñas entran en cadenas de prácticas en las que la socialidad se extiende a los objetos y estos se convierten en una base indispensable para la interacción. Gran parte de la durabilidad y mantenimiento de la situación y organización de enseñanza tiene que ver con el papel que juegan los no humanos —artefactos, cosas— allí. En ello coincidimos con Latour (2008), al decir que los

objetos, por la naturaleza misma de sus conexiones con los humanos, pasan rápidamente de ser mediadores a ser intermediarios, y valen como uno o nada sin importar lo complicados que puedan ser internamente. Es por eso que hay que inventar trucos específicos para *hacerlos hablar*, es decir, hacerlos ofrecer descripciones de sí mismos, producir *guiones* de lo que hacen hacer a otros, humanos o no humanos (p.117).

En síntesis, en este trabajo se muestra que hay, gracias a la materialidad de la educación

(artefactos electrónicos), una reconfiguración de la enseñanza frontal ligada a aspectos relacionados con la reconfiguración del espacio, visual, acústico y corporal. Para ello se le prestó atención a las maneras en las que se estructuran las prácticas educativas en el salón de clase —como efecto de las relaciones que allí se dan— y a las formas en que, como parte de esas prácticas, se relacionan —se socializan, aprenden y se forman— los niños y niñas entre sí, con la maestra y con las tecnologías.

Con la entrada de las tabletas en las actividades de la clase, se promueven ciertos procesos para la habituación de posturas y movimientos corporales. Ello lleva a la construcción de ciertas disposiciones y esquemas en el cuerpo humano y a un saber que lo acompaña todo sin que necesariamente sea explícito por parte de los niños. Esto sucede la mayoría de las veces de manera desatenta e irreflexiva, pero con importantes efectos en las formas de socialización de los niños y niñas. Los procesos de socialización y de aprendizaje se llevan a cabo mediante el encuentro con otros cuando los infantes, gracias a su *habitus* adquirido, establecen nuevas relaciones y de esa manera desarrollan su personalidad.

Finalmente, los procesos de socialización mediática infantil en el contexto de las prácticas de enseñanza en el salón de clase nos llevan a señalar tres consideraciones para tener en cuenta: 1. Indagar más las experiencias que tienen niños y niñas con las tecnologías —más allá de la resolución de tareas en clase y de los usos estrictamente didácticos de las mismas— 2. No desatender la materialidad de la educación, pues muchas interacciones y la práctica de enseñanza misma, son posibles, se pueden llevar a cabo si se cuenta con artefactos mediadores. Las experiencias de socialización se logran gracias a intercambios prácticos con las respectivas tecnologías; incluso en el marco de condiciones de género, generacionales, etnia, clase, etc. 3. La materialidad de las tecnologías cumple un papel determinante en la medida en que en ella está inscrito el saber práctico de diferentes grupos sociales. La actividad de usar, en este caso, las tabletas presupone no solo una actividad manual, sino al cuerpo en su totalidad, lo que supone la estructuración de un *habitus* —y de una forma de sujeto contemporánea—. Sin la estructuración de ese *habitus* y sin un

cercioramiento de los aspectos relacionados con la socialización mediática, las intervenciones didácticas más intencionales pueden resultar poco fructíferas y descontextualizadas.

Referencias

- Baacke, D (1998). *Die 6-12 Jährigen. Einführung in die Probleme des Kinderalters*. Weinehim y Basel: Beltz Verlag.
- Barnes, B. (2001). Practice as collective action. En Schatzki, T., Knorr-Cetina, K. & Von Savigny, E. (Eds.) (2001). *The practice turn in contemporary theory*. (pp.17-28). London and New York: Routledge.
- Barad, K. (2007). *Meeting the universe halfway. Quantum Physics and the Entanglement of matter and meaning*. Durham and London: Duke University Press.
- Bennett, J. (2010). *Vibrant Matter. A political ecology of things*. Durham and London: Duke University Press.
- Bourdieu, P. (2009). *Los herederos: Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, P. (2012). *Bosquejo de una teoría de la práctica*. Buenos Aires: Prometeo libros.
- Brigido, A. (2006). *Sociología de la educación. Temas y perspectivas fundamentales*. Córdoba: Brujas.
- Castells, M. (2005). *La era de la información: economía, sociedad y cultura: La sociedad Red*. Madrid: Alianza Editorial.
- De Boer, & Reh, S. (Eds.). (2012). *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dellwing, M. & Prus, R. (2012). *Einführung in die interaktionistische Ethnografie. Soziologie im Aussendienst*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Dubet, F. & Martucelli, D. (1996). Teorías de la socialización: una definición sociológica. *Revista de Sociología*, 511-535.
- Durkheim, E. (2009). *Educación y sociología*. Madrid: Editorial Popular.
- Fendwick, T. & Edwards, R. (2010). *Actor-Network Theory in Education*. London and New York: Routledge.
- Hillebrandt, F. (2014). *Soziologische Praxistheorien: Eine Einführung*. Wiesbaden: Springer Verlag.
- Hirschauer, S. (2004). "Praktiken und ihre Körper. Über materiellen Partizipanden des Tuns". En Hörning, K. & Reuter, J. (Eds.). *Doing culture. Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis*. Bielefeld: Transcript Verlag.
- Hörning, K. & Reuter, J. (Eds.). (2004). *Doing culture: Neue Postitionen zum Verhältnis von Kultur und soziales Praxis*. Bielefeld: Transcript Verlag.
- Hubrich, M. (2012). *Körperbegriff und Körperpraxis: Perspektiven für die soziologische Theorie*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hurrelmann, K. (2006). *Einführung in die Sozialisationstheorie*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Kalthoff, H. (2003). Beobachtende Differenz. Instrumente der ethnographisch-soziologischen Forschung. *Zeitschrift für Soziologie*, 32(1), 70-90.
- Kalthoff, H. & Röhl, T. (2011). Interobjectivity and interactivity. Material objects and discourse in class. *Human Studies*, 4(34), 451-469.
- Knorr Cetina, K. (1997). Sociality with Objects. Social Relations in Postsocial Knowledge Societies. *Theory, Culture & Society*, 4(14), 1-30.
- Knorr Cetina, K. (1998). *Sozialität mit Objekten*. En W. Rammert (Ed.). *Technik und Sozialtheorie* (pp.83-120). Frankfurt a.M.: Campus Verlag.
- Knorr Cetina, K. (2001). Postsocial Relations. Theorizing Sociality in a Postsocial Environment. En G. Ritzer & B. Smart. (Eds.). *Handbook of Social Theory*. (pp.520-537). London: Sage.
- Kalthoff, H., Cress, T. & Röhl, T. (Eds.) (2014). *Materialitäten. Herausforderungen für die Kultur- und Sozialwissenschaften*. München: Fink Verlag.
- Latour, B. (2008). *Reensamblar lo social. Una introducción a la teoría del actor-red*. Buenos Aires: Ediciones Manantial.
- Mauss, M. (2006). *Manual de etnografía*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Meyer-Drawe, K. (1999). Herausforderung durch die Dinge. Das Andere im Bildungsprozeß. *Zeitschrift für Pädagogik*, 3(45), 329-342.
- McGreggor, J. (2004). Spatiality and the place of the material in schools. *Pedagogy, Culture and Society*, 12(3).
- Niederbacher, A. & Zimmermann, P. (2011). *Grundwissen Sozialisation. Einführung zur Sozialisation im Kindes- und Jugendalter*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Nohl, A. (2011). *Pädagogik der Dinge*. Heilbrunn: Klinkhardt.
- Nohl, A. (2013). Sozialisation in konjunktiven, organisierten und institutionalisierten Transaktionsräume: Zum Auffwachsen mit materiellen Artefakten. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, (16), 189-202.
- Nohl, A. (2014). Bildung und konjunktive Transaktionsräume. En F. Rosenberg Von & A. Geimer. (Eds.). *Bildung unter Bedingungen kultureller Pluralität*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Nohl, A. & Wulf, C. (2013). *Die Materialität pädagogischer Prozesse zwischen Mensch und Ding*. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16(2), 1-13.

- Pazzini, K.-J. (1983). *Die gegenständliche Umwelt als Erziehungsmoment: zur Funktion alltäglicher Gebrauchsgegenstände in Erziehung und Sozialisation*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Priem, K., König, G. & Casale, R. (2012). Die Materialität der Erziehung. Kulturelle und soziale Aspekte pädagogischer Objekte. *Zeitschrift für Pädagogik*, (58), 7-13.
- Rabenstein, K. & Wienike, J. (2012). Der Blick auf die Dinge des Lernens. En H. De Boer & S. Reh. (Eds.). *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen*. (pp.189-202). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reckwitz, A. (2002). The status of the "Material" in theories of culture: From Social Structure "to Artefacts". *Journal for the Theory of Social Behavior*, 2(32), 195-217.
- Reckwitz, A. (agosto, 2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. *Zeitschrift für Soziologie*, 32(4), 282-301.
- Reckwitz, A. (2006). *Das hybride Subjekt. Eine Theorie der Subjektkulturen von bürgerlichen Moderne zur Postmoderne*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Reckwitz, A. (2008). *Unschärfe Grenzen. Perspektiven der Kulturosoziologie*. Bielefeld: Transcript.
- Rodríguez, A. (2011). *Fundamentos de sociología*. Bogotá: Ecoe Ediciones.
- Schäfer, H. (2013). *Die Instabilität der Praxis: Reproduktion und Transformation des Sozialen in der Praxistheorie*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Schäfer, H. (2015). *Praxistheorien zur Einführung*. Hamburg: Junius Hamburg.
- Schäfer, B. (2003). *Generation – Medien – Bildung. Medienpraxiskulturen im Generationenvergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Schäfer, B. (2007). "Kontagion" mit dem Technischen. En R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & A.-M. Nohl. *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis*. (pp.45-67). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Sorensen, E. (2011). *The materiality of learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schatzki, T. (1996). *Social Practices. A Wittgensteinian approach to human activity and the social*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schatzki, T. (2002). *The Site of the Social. A philosophical account of the constitution of social life and change*. United States of America: The Pennsylvania State University Press.
- Schatzki, T. (2007). *Martin Heidegger: Theorist of Space*. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- Schatzki, T. (2010). *The timespace of human activity: on performance, society, and history as indeterminate teleological events*. Lanham: Lexington.
- Schatzki, T., Knorr-Cetina, K. & Von Savigny, E. (Eds.). (2001). *The practice turn in contemporary theory*. London and New York: Routledge.
- Schmidt, R. (2004). Habitus und Performanz. Empirisch motivierte Fragen an Bourdieus Konzept der Körperlichkeit des Habitus. En S. Engler & B. Kraus. (Eds.). *Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen. Sozialstrukturelle Verschiebungen und Wandlungsprozesse des Habitus*. (pp.55-70). Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Schmidt, R. (2012). *Soziologie der Praktiken: Konzeptionelle Studien und empirische Analysen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Smeyers, P. & Depaepe, M. (Eds.). (2014). *Educational research: material culture and its representation*. Switzerland: Springer International Publishing.
- Süss, D., Lampert, C. & Wijnen, C. (2010). *Medienpädagogik. Ein Studienbuch zur Einführung*. Wiesbaden: Vs Verlag.

Taberner, J. (2005). *Sociología y educación. El sistema educativo en sociedades modernas. Funciones, cambios y conflictos*. Madrid: Tecnos.

Weber, M. (1993). *Economía y sociedad*. España: Fondo de Cultura Económica.

EDUCANDOS Y SU TRÁNSITO POR EL MUNDO COMPLEJO: ELEMENTOS DE LA TRANSDISCIPLINARIEDAD EN EL CURRÍCULO DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEL MUNICIPIO DE PALMIRA

Objetivo: mostrar una propuesta de inclusión de elementos de transdisciplinariedad en el currículo de una institución educativa, con el fin de establecer conexiones que favorezcan en los educandos el acercamiento, deconstrucción, reconstrucción y construcción de un conocimiento más significativo. **Metodología:** enfoque cualitativo que utilizó como método el trayecto hologramático. Hallazgos: el acercamiento al contexto dejó apreciar disparidades entre lo que se dice y se cree saber y lo que se hace en el aula por parte de los profesores. **Conclusiones:** la propuesta pretende asumir de una manera distinta el ejercicio educativo en la institución al reestructurar el plan de estudios, romper el tradicional “asignaturismo” y posibilitar que los profesores establezcan puentes temáticos/problemáticos entre las diferentes áreas del saber, desde una óptica global sin dejar de lado lo local.

Palabras clave: transdisciplinariedad, currículo, formación integral, integración disciplinar, proceso de aprendizaje.

Origen del artículo

El trabajo investigativo del que se da cuenta en este artículo nació de una preocupación del autor relacionada con la forma en que se continúa reproduciendo en una institución educativa del municipio de Palmira, Valle del Cauca, el modelo reduccionista de fragmentación del conocimiento a través de las áreas del plan de estudios.

Cómo citar este artículo

Osorio González, J.J. (2016). Educandos y su tránsito por el mundo complejo: elementos de la transdisciplinariedad en el currículo de una institución educativa del municipio de Palmira. *Revista de Investigaciones UCM*, 16(27), 54-64.



LEARNERS AND THEIR JOURNEY AROUND A COMPLEX WORLD: ELEMENTS OF TRANSDISCIPLINARITY IN THE CURRICULUM OF A EDUCATIONAL INSTITUTION FROM THE PALMIRA MUNICIPALITY

Objective: to demonstrate a proposal of the inclusion of transdisciplinarity in the curriculum of an educational institution, with the aim of establishing connections which favor an approach, a deconstruction, a reconstruction, and a construction of a meaningful learning on the learners of such institution. **Methodology:** qualitative approach used as the hologramatic path method. Findings: the approach to the context allowed the observation of disparities between what it is believed it is known, and what it is done by teachers inside the classroom. **Conclusions:** the proposal aims to assume the educational practice at the institution in a different form, when restructuring the syllabus, changing the traditional “subject overflowing” and creating the possibility for the teachers to establish thematic/problematic bonds among the different knowledge areas, from a global perspective without ignoring the local perception.

Key words: transdisciplinarity, curriculum, integral education, disciplinary integration, learning process.



Fecha recibido: 15 de marzo de 2016 · Fecha aprobado: 14 de abril de 2016

Educandos y su tránsito por el mundo complejo: elementos de la transdisciplinariedad en el currículo de una institución educativa del municipio de Palmira

Introducción

El tránsito por la transdisciplinariedad como esa posibilidad de dar nuevas miradas, de volver a caminar sobre el camino hecho para hacer frente a la complejidad de los fenómenos, es hoy un camino aun por recorrer. Hay que decir que hablar hoy de ella es moverse en un terreno de polémicas, debates e incluso indefiniciones, a causa de su aparición reciente, lo que al decir de Motta (2002), “produce una cierta ambigüedad en su significación y aplicación” (p. 3).

Se han dado pasos y se han trazado posibles rutas, sin embargo, lo que se ha aprendido desde la experiencia de la investigación que se presenta aquí, es que esas pistas legadas por otros no son más que pretextos para aventurarse a la búsqueda

John Jairo Osorio González¹

¹Licenciado en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales. Magíster en Educación. Docente de aula en la Institución Educativa María Antonia Penagos, Palmira, Valle del Cauca, Colombia. johnjairoog@hotmail.com

de diversas formas de asumir los retos que el complejo de hoy nos presenta y con especial atención, aquellos que se dan en el campo de la educación.

Este artículo es el resultado de una investigación en educación que se aborda desde una problemática que indaga por develar si es posible desde un enfoque transdisciplinar, que reconozca las emergentes subjetividades y a las nuevas interacciones entre los sujetos, algunos elementos que se puedan aportar al currículo de una institución educativa del Municipio de Palmira, con el fin de que los educandos puedan transitar en el mundo complejo.

La preocupación se genera al evidenciar que el modelo clásico de transmisión y fragmentación del conocimiento se sigue reproduciendo en el colegio, no ofreciendo elementos a los educandos para operar en el mundo de hoy.

Las emergentes subjetividades y las nuevas interacciones que se dan entre los sujetos son poco tenidas en cuenta en la institución, por lo que puede observarse que el tránsito de los educandos se da por un camino y el de los directivos, directivos docentes y docentes por otro.

Los intereses gnoseológicos específicos apuntan a identificar la visión pedagógica sobre la que se funda el currículo de la institución educativa; señalar, a través de sus discursos y prácticas, las concepciones y apropiaciones pedagógicas que guían el quehacer de los docentes de la institución educativa y proponer a las prácticas pedagógicas de esta, desde la transdisciplinariedad, conexiones que favorezcan en los estudiantes el acercamiento, deconstrucción, reconstrucción y construcción de un conocimiento más significativo. Para lograr este cometido se opta por el enfoque metodológico cualitativo y como camino a seguir, se utiliza el trayecto hologramático.

La fundación compleja de la investigación se centra en dos categorías principales: transdisciplinariedad y currículo. La primera se asume a la luz de los postulados de Nicolescu (1996), como lo que está a través, entre y más allá de las disciplinas, es decir, a través, entre y más allá de una única forma de pensar sistemáticamente la realidad,

de un nivel de realidad. Lo que conduce a decir que la transdisciplinariedad "se interesa por la dinámica generada por la acción de varios niveles de realidad a la vez" (p.38).

La segunda categoría es asumida al reflexionar y articular los planteamientos de Díaz Barriga (2003), Stenhouse (citado por Posada, 2009) y Kemmis (1993), como esa "pista de carreras" que armoniza lo teórico y lo práctico en el marco de las realidades sociales particulares, para que la vida escolar transite significativamente y pueda responder a las emergentes subjetividades y a las nuevas interacciones de los sujetos en los contextos que habitan.

En la exploración bibliográfica hecha, se documentaron algunos trabajos del orden nacional e internacional que se acercan al interés investigativo que convoca la investigación aquí descrita. En ese orden de ideas, se cita el trabajo (tesis de grado de maestría) de Médicis & Flórez (2014), *Posibilidad de transdisciplinariedad y evaluación pedagógica en la modalidad agropecuaria, Institución Educativa Ceilán – sede principal - municipio de Bugalagrande*, la experiencia investigativa de Aguilera & Rodas (2014), *Tejido de las áreas de humanidades desde una perspectiva transdisciplinaria para la básica primaria*.

Igualmente, en la República Democrática de Chile se ubicó el trabajo de Cirer (2013), *Transdisciplinariedad en el currículum integrado: implementación de aprendizaje basado en problemas en la escuela*, documento que corresponde a tesis de maestría en la Universidad de Chile. En España, la investigación de López, Motos & Ulizarna (2007), *La transdisciplinariedad como eje articulador de un programa educativo en contextos no-formales*. Y en Brasil, la tesis doctoral de Rosamaría de Madeiros Arnt, trabajo titulado *Docencia transdisciplinar: em busca de novos princípios para resignificar a prática educacional*, defendida en la Pontificia Universidad Católica de Sao Pablo. Finalmente, se tiene el artículo de Juan Miguel Bataloso Navas, *Educación y transdisciplinariedad: aproximación a la práctica*.

Se espera que esta investigación pueda señalar una senda por la que otros investigadores de la educación puedan continuar caminando en la



construcción de una educación que, tomando como faro la transdisciplinariedad, ayude a los educandos en su tránsito por el mundo complejo.

Materiales y métodos

Este recorrido fue guiado desde la mirada cualitativa, por lo tanto, no hubo pretensión alguna de replicar fenómenos ni de llegar a conclusiones a partir de leyes generales (Hernández, Fernández & Baptista, 2006). El tránsito se dio en el ambiente natural de una institución educativa y los datos que fueron recogidos por la senda, con el objetivo de ir extrayendo de ellos la información requerida, pasaron por un proceso inductivo, iterativo y recurrente.

Las reflexiones y posibilidades de acción que se derivan de la investigación están circunscritas al universo en el que se desarrolló esta y deben leerse con ese referente, ya que en él están presente unas realidades subjetivas particulares.

Para el proceso de recolección de información se tuvo como base cuatro estrategias: a) observación no estructurada; b) revisión documental de tipo bibliográfico y hemerográfico; c) entrevista semiestructurada aplicada a seis profesores (de un total de dieciséis) adscritos a las áreas

de matemáticas, educación religiosa, ética, agustinología y ciencias sociales; y, d) grupo de discusión (tres grupos, dos de cinco profesores y uno de seis).

En esta investigación, el camino a seguir correspondió al trayecto hologramático. En él se distinguen "cinco territorios de complejización de la ruta: tópicos de indagación, problematización crucial, fundamentación epistemológica compleja, dialogicidad compleja y organización creadora del conocimiento" (Amador, Arias, Cardona, García & Tobón, 2004, p.45), territorios sugeridos desde el enfoque abierto, crítico y complejo al que le apuesta la Maestría en Educación, desde donde se germinó la investigación.

La revisión documental permitió recopilar información del Proyecto Educativo Institucional [PEI], en aras de identificar la visión pedagógica sobre la que se funda el currículo de la institución educativa. En este proceso, la observación de aula y las entrevistas aportaron también al análisis y reflexión de la información rescatada.

Para lograr señalar a través de sus discursos y prácticas, las percepciones y apropiaciones pedagógicas que guían el quehacer de los docentes de la institución educativa, se efectuaron observaciones en el aula a seis profesores, entrevistas a los mismos y un grupo de discusión

con la planta de profesores. Las observaciones se llevaron a cabo en tres grupos de la básica primaria, dos de la básica secundaria y uno de la media.

Finalizado el proceso de observación, se iniciaron las entrevistas a los seis profesores observados y mientras estas se realizaban, se aprovechó una jornada pedagógica institucional para realizar el grupo de discusión.

Las unidades de análisis que se escogieron para acopiar la información fueron el PEI y las prácticas de aula de los profesores de la institución educativa.

Resultados

Los resultados se presentan de acuerdo con los intereses gnoseológicos planteados en la investigación y corresponden a lo que a continuación se enuncia.

a) La revisión del PEI no evidencia un fundamento conceptual del socio-constructivismo, en cambio, sí es posible apreciar una lista de acciones y comentarios relacionados al enfoque y lo pastoral unidos a aspectos del pensamiento de San Agustín; b) La falta de soporte conceptual respecto al enfoque pedagógico hace que al abordar el tema con la comunidad educativa, en especial con los docentes y directivos docentes, se presenten imprecisiones, desconocimiento y confusión respecto a la esencia del socio-constructivismo; c) Es común ver que el conocimiento del enfoque se limita en algunos casos, a enlistar los elementos presentados desde el PEI sin que medie una reflexión sobre cómo opera dentro del enfoque y en la práctica de aula este elemento; d) Se encontró que en el PEI se habla de crear “situaciones problema, relacionadas con el conocimiento específico, de esta manera el estudiante asocia lo aprendido a la vida cotidiana, consiguiendo un aprendizaje verdaderamente significativo” (Colegio Agustiniiano, 2014, p.20). De entrada, se tiene que decir que una situación problema que asocie lo aprendido en la vida cotidiana, lo que le da un tinte de complejidad al asunto, no puede generar aprendizajes significativos si al decir del PEI, se asume desde el conocimiento específico (de un área o disciplina); e) Hay una prevalencia

intrínseca de lo disciplinar que riñe con el concepto de aprendizaje por problemas y que apunta a la unanimidad de pensamiento, lo que se hace patente cuando se lee que “para ello se planea las áreas y asignaturas pensando en conceptos básicos y sus competencias para proyectar un discurso común” (Colegio Agustiniiano, 2010, p. 113), en lugar de un trabajo por la construcción del conocimiento no fragmentado en el que la voz de las disciplinas aportan desde sus discursos al encuentro con el conocimiento único; f) Resulta difícil lograr una armonía entre la teoría y la práctica cuando lo teórico resulta no suficiente, confuso y contradictorio respecto a la visión que de lo pedagógico tiene la institución; g) En las prácticas de aula de los profesores del colegio gravita un ambiente de incongruencias pedagógico motivadas desde el PEI y fortalecidas desde las concepciones y apropiaciones conceptuales de cada uno. Esta situación ha terminado por hacer que cada práctica de aula se convierta en una isla en la que de manera preocupante, lo que mayor relevancia tiene es el trabajo por lo cognitivo, olvidando que los educandos como sujetos, son seres multidimensionales; h) Los procesos de aprendizaje no logran ser significativos para los educandos y terminan por hacer que estos se movilicen motivados solo por el cumplimiento y la calificación del profesor, la que en última instancia, no da cuenta de una verdadera aprehensión del conocimiento y no ofrecerá elementos suficientes para que en su tránsito por el mundo complejo pueda operar de la mejor manera.

Discusión

Iniciaremos diciendo que al hablar de la transdisciplinariedad no se está aludiendo al surgimiento de una nueva ciencia (Nicolescu, 1996), algo con lo que Bataloso (s.f) coincide, añadiendo que la transdisciplinariedad es una manera distinta de “abordar la existencia humana, la construcción de conocimiento y sobre todo la educación” (p. 2). Lo anterior supone un entendimiento del ser humano como un ser multidimensional que se mueve en un mundo cambiante, donde el conocimiento del mundo debe responder a las múltiples relaciones que se dan en él. Por eso, para Bataloso (s.f) la transdisciplinariedad facilita esa nueva manera de asumir la realidad al rechazar

toda concepción unidimensional que opte por la reducción del concepto de ser humano a una simple enunciación, asumiendo que no es posible hablar de una sola realidad sino de diferentes niveles de realidad (Morin, Nicolescu & Freitas, 1994), lo que rompe con el paradigma científico clásico, positivista y lineal, idea que De la Herrán (2011) complementa al hablar de un cambio de lógica que sale a flote con la premisa de que el componente humano, como ser multidimensional, es esencial en el proceso de construcción del conocimiento.

Teniendo en cuenta estos planteamientos, así como también la absoluta convicción de que es en el currículo, pensado no como el plan de estudios, sino como ese campo en el que transita todo el acto educativo escolar, desde donde se puede hacer operativa (si se permite la expresión) la transdisciplinariedad, se propone la inclusión de algunos elementos de la transdisciplinariedad al currículo de la institución educativa que sirvió de contexto para este trabajo.

La investigación permitió avanzar en el entendido de que es necesario un abordaje transdisciplinar desde el currículo mismo, lo que significa pensar no solo en el plan de estudios, sino en el enfoque pedagógico, la evaluación, las relaciones entre los sujetos y la misma concepción que se tiene del ser humano en la institución.

En este sentido, esta investigación difiere del trabajo presentado por Médicis & Flórez (2014), quienes se preocuparon por identificar qué transdisciplinariedad y evaluación pedagógica son posibles de generar desde la modalidad agropecuaria, los procesos sociales y culturales en la Institución Educativa Ceilán sede principal, municipio de Bugalagrande, Valle del Cauca. Una de las críticas al trabajo estriba en que los autores asumen que existen diferentes formas de transdisciplinariedad y de evaluación pedagógica, dando a pensar que hay formas de la primera que se quedan por fuera o que no fueron tomadas en cuenta en el estudio, algo que no se comparte desde aquí, ya que al hacer referencia a la transdisciplinariedad se entiende ella en una unidad que se asienta en unos pilares fundamentales: niveles de realidad, principio del tercero incluido y la complejidad (Nicolescu, 1996) y que al asumirse como un enfoque en la

investigación, compone un solo cuerpo teórico. Es de sostener que no hay diferentes tipos de transdisciplinariedad, como sí sucede con la evaluación.

Esta dificultad en la formulación de la pregunta de investigación en el trabajo de Médicis & Flórez (2014) se explica por la escasa profundidad con que se asumió la teorización relativa a la transdisciplinariedad. Dicho lo anterior, al revisar el trabajo se aprecia una dificultad para entender lo transdisciplinar y sus implicaciones al ser tomado como un enfoque para asumir el trabajo en la escuela. Se tiende a asociar el término transdisciplinariedad con transversalidad e incluso la propuesta final de articular áreas, se mueve más en el sentido de la pluridisciplinariedad, en la que varias áreas compatibles cooperan para llegar a un fin determinado, el cual, para el caso del trabajo de Médicis & Flórez (2014), es la modalidad agropecuaria de la institución educativa en la que se realizó la investigación.

Al igual que el trabajo de Médicis & Flórez (2014), la investigación de Aguilera & Rodas (2014), que indagó sobre cuáles son los trazos emergentes del diálogo educativo entre las áreas de la comunicación y las ciencias sociales para la básica primaria en la institución educativa "Sagrado Corazón de Jesús" del municipio de Trujillo en el Valle del Cauca?, presenta algunas dificultades en la concreción de sus cometidos, las cuales radican en que aunque el título de la investigación permite inferir que se buscará una perspectiva transdisciplinaria en el abordaje de las áreas de humanidades para la básica primaria de una institución educativa, al revisar sus intereses gnoseológicos, se encuentra que hay un interés también por lo interdisciplinario (de hecho, para llegar a un nivel transdisciplinario es necesario el abordaje disciplinario e interdisciplinario), sin embargo, en el desarrollo del trabajo se nota la ausencia de fundamentos teóricos que expliquen la relación interdisciplinariedad-transdisciplinariedad y cómo se articulan en la propuesta metodológica.

Es de resaltar el esfuerzo que el ejercicio investigativo hace al tratar de concebir una forma de integrar áreas del plan de estudios, lo que sin duda es un gran avance en las formas como algunos educadores dirigen la mirada del trabajo en el aula

en pos de romper con enfoques radicalmente disciplinarios. Sin embargo, al acercarse al ejercicio, lo que se deja ver es una propuesta de tinte pluridisciplinar.

En la fundación compleja de nuestra investigación siempre se tuvo especial cuidado en llegar lo más cerca posible a la génesis y desarrollo conceptual del concepto transdisciplinariedad. En esta línea, se tuvo contacto con el pensamiento de Basarab Nicolescu, quien desde sus reflexiones hace una exposición profunda de la transdisciplinariedad y sus principios constitutivos. Lo mismo sucedió cuando se trataron las categorías conceptuales *currículo*, *formación integral*, *integración curricular* y *proceso de aprendizaje*.

Una experiencia que presenta mayor solidez en su teorización y puesta en práctica es la que expone Cier (2013). La investigación se pregunta de qué forma y en qué medida las prácticas de integración curricular constituyen herramientas o estrategias para formación de pensamiento transdisciplinario. En los objetivos del trabajo se observa de qué manera el trabajo de investigación tendrá como base de reflexión las percepciones de los estudiantes del centro educativo en el que se desarrolla.

A diferencia de nuestro trabajo investigativo, el de Cier (2003) presenta la voz de los estudiantes y a partir de esto, se procede a diseñar una propuesta de integración curricular. En nuestra investigación la voz de los estudiantes no está presente directamente, se deja escuchar en los registros de algunas observaciones, pero no aparecen como sujetos que se expresan respecto a una problemática puntual. Hoy reflexionamos sobre lo enriquecedor que hubiera sido para el trabajo el haberla vinculado. Esta es una fortaleza del trabajo de Cier (2003) respecto al nuestro.

La voz de los estudiantes no se incluyó, no por haber sido el producto de una falta de planificación de la investigación, en realidad se pensó si para los fines del trabajo era más potente centrarse en la voz de los maestros como los sujetos que posibilitan el trabajo en el aula. No obstante, al final del recorrido, reflexionamos y concluimos que la investigación abre la puerta para haberlos vinculado.

Regresando al trabajo de Cier (2003), este propone una integración curricular apoyada en el aprendizaje basado en problemas que permita generar un pensamiento transdisciplinario. La integración que se buscó, involucró a las asignaturas de Lenguaje y Comunicación, Matemáticas y Biología, con dos cursos del grado primero medio (lo que en Colombia es el grado noveno de educación básica secundaria).

Una de las dificultades más notorias que consideramos en este tipo de trabajos radica en el hecho de que al ser una integración parcial de asignaturas en el plan de estudios, puede quedarse como un simple proyecto dentro de la hegemonía curricular tradicional.

Nuestro proyecto apunta no a una integración parcial de áreas, sino a una visión distinta del plan de estudios que elimine el "asignaturismo" o esa ensalada de disciplinas a la que hace referencia Zuleta (1995), y que coincidiendo con el trabajo de Cier (2003), utilice el trabajo por proyectos de investigación como una forma de traspasar las disciplinas representadas en las áreas escolares, a través de lo que hemos llamado Territorios Problemáticos (TP) y que se desprende de una visión curricular con elementos de la transdisciplinariedad.

Los elementos transversales que proponemos incluir en el currículo en nuestra investigación se construyeron a partir de los postulados de De Madeiros (2007) y Batalloso (s.f). De Madeiros (2007) presenta unos principios asumidos como puntos de partida sobre los que es posible pensar en una docencia transdisciplinar, que no pretenden ser rígidos, sino una especie de ventanas por la que se puedan mirar otras posibilidades.

Los principios transdisciplinares a los que se hace relación son: a) Reconocer el mundo en que vivimos; b) Reencuentro del sujeto-docente en su tiempo; c) Acoger a todos; d) Crear circunstancias para la convivencia; y, e) Crear juntos.

Por el lado de Batalloso (s.f), la propuesta apunta por una educación desde "la totalidad", lo que a decir de él, implica que un programa educativo involucra indefectiblemente actuaciones integrales y unitarias, de la misma manera como "adaptaciones y acciones ecologizadas para y

con los sujetos" (p.10) involucrados en el proceso educativo. Estas adaptaciones recaen también sobre los contextos de habitancia de los sujetos.

Para el autor, la educación camina en el sentido de ser "biocentrada" es decir, "[...] dedicada en todas sus funciones, tareas, recursos y programas a la compleja misión de aprender a vivir/convivir" (p. 21), lo que involucra la alternación de labores y tiempos para el trabajo cooperativo que potencie la responsabilidad. Asimismo, impulsar el aprendizaje de habilidades manuales y además del trabajo científico.

Un aporte importante que ofrece Batalloso (s.f.) está relacionado con la manera como se concibe el currículo, según él, debe transformarse, repensarse, para que lo transdisciplinar tenga cabida. Respecto a los planes de estudio considera que estos habrá que organizarlos en "áreas integradas de conocimiento y experiencia o en proyectos de trabajo relevantes y significativos para el desarrollo personal y comunitario" (p. 22).

Los elementos de la transdisciplinariedad construidos en nuestra investigación y que se pretenden integrar al currículo institucional, se estructuraron de la siguiente manera: a) La estructuración del plan de estudios desarraigado de la certidumbre disciplinar; b) La construcción, deconstrucción y/o reconstrucción del conocimiento desde la reflexión crítica, la dialogicidad y lo axiológico; c) La sensibilidad y el arte como lenguaje que nombra las realidades desde una visión multidimensional; d) La conciencia de una identidad como sujeto en interacción continua con otros y con el cosmos; e) La investigación a partir de proyectos; y, f) El aprendizaje del vivir juntos.

La integración de estos elementos en el currículo institucional no deja de lado el sustento pedagógico que se ha definido desde el PEI.

Ahora bien, retomando los TP, se dirá que esta es una aproximación conceptual de la investigación que se refiere a la relación de saberes que se dan en torno a una o varias situaciones problema que constituyen un desafío para el conocimiento de los educandos, y que se orientan desde la propuesta de estándares del Ministerio de Educación Nacional, pero en su desarrollo, traspasan

los límites de estandarización propuestos y migran hacia insospechados lugares del conocimiento, inciertos, imprevisibles, inestables y no determinados, lo cual evita quedarse en el peligroso terreno de la estandarización. Por otro lado, las situaciones problema deben tener como referente la interacción del sujeto en los niveles de realidad, en los que las leyes de uno de ellos se rompen al atravesar el campo de otro (Nicolescu, 1996).

Para la definición de los TP del plan de estudios, se propone a la institución que este ejercicio sea desarrollado en grupos de estudio y discusión conformados por los profesores de la básica primaria en pleno y no por comités de área como es lo acostumbrado. Definir un TP significa cruzar la información sobre ejes temáticos, problemas y/o desempeños disciplinares que se sugieren para cada conjunto de grados de la educación básica primaria, para luego detallar qué aproximaciones se harán a estos en cada grado. Con esta información, se construirán una o varias situaciones problema que involucren el concurso de varias áreas disciplinares.

La situación problema funciona al estilo del "puente integrador" que propone Malinowski, (2013), el cual hace referencia a la búsqueda de una conexión conceptual entre distintas áreas del plan de estudios que han sido cruzadas por temas comunes entre ellas. Durante el periodo académico se recomienda definir máximo dos TP por grado.

En lugar de los tradicionales horarios de clase, parcializados como fincas del saber, ahora aparecerán cronogramas en los que se plasmará el tentativo camino a seguir de acuerdo con la planeación y programación periódica y semanal. Los profesores de las áreas involucradas ingresarán a los salones de clase de forma individual, en parejas o como lo requiera el desarrollo de las clases para apoyar desde su saber, a manera de mediadores, el proceso de aprendizaje y movilizar a los educandos en la vía de establecer relaciones entre los saberes involucrados y aquellos que puedan irrumpir.

El acercamiento a las situaciones problema definidas en los TP será a través de proyectos de investigación que involucren los contextos (salón, patio de recreo, escuela, familia, barrio,

finca, ciudad, etc.) en los que se mueven los educandos, reconociendo las nuevas interacciones que se dan entre ellos y la emergencia de nuevas subjetividades. Para Batalloso (s.f), la propuesta de trabajo por proyectos es una de las estrategias didácticas que en la escuela puede acercar a una deconstrucción, reconstrucción o construcción del conocimiento desde la transdisciplinariedad.

En sintonía con el segundo elemento de la transdisciplinariedad propuesto en este apartado: la construcción, deconstrucción y/o reconstrucción del conocimiento desde la reflexión crítica, la dialogicidad y lo axiológico, el trabajo por TP convoca a que los profesores estimulen procesos de apertura comprensiva al encontrarse con puntos de vista contrarios o posturas a primera vista excluyentes que estén en otro nivel de realidad¹.

Una mirada transdisciplinar de una situación problema debe estar sujeta al análisis y reflexión desde la interacción del fenómeno en algunos de los tres niveles de realidad, y es la dialogicidad la ocasión para que los sujetos coloquen su voz en escena, refuten, defiendan, sustenten, respeten y valoren las posturas de los otros; este aspecto constituye un paso importante en el aprendizaje del vivir juntos.

En el marco de los TP y su desarrollo a través de proyectos de investigación, se considera pertinente indicar algunas estrategias didácticas transdisciplinares que permiten moverse por los diversos niveles de realidad y que Batalloso (s.f) comparte en su obra, los que se adoptarán en el trabajo investigativo con los educandos.

Las estrategias mencionadas corresponden a lectura crítica, pensamiento crítico y el arte de hacer preguntas. La literatura y el arte de contar cuentos como posibilidad de desarrollar los potenciales expresivos y comprender los diferentes niveles de realidad, así como para entender el indescriptible mundo de las emociones y de la sensibilidad humana; la música como arte que permite expresar y percibir sentimientos, emociones y experiencias; espacios para la búsqueda del silencio interior como una necesidad para el ejercicio del

autoconocimiento, pero también como la construcción y realización de experiencias de aprendizaje y desarrollo espiritual; y las historias de vida.

Conclusiones

Es importante reconocer que la propuesta expuesta presenta el reto de poder ser desarrollada en la institución y que en ese proceso habrá que sortear diversos obstáculos de orden personal, profesional, directivo, pedagógico, temporal, entre otros.

Uno de los elementos que mayor dificultad presenta esta apuesta es el de no contar con suficientes experiencias sistematizadas respecto al trabajo transdisciplinar en el aula. Se cuenta con cierto número de visiones de lo que pudiera ser un trabajo de este tipo, pero la operatividad, si se puede dar este nombre, pareciera que en este tiempo debe ser llevada a cabo con decisión y creatividad por el investigador apasionado en cada contexto particular.

Es claro que se deben tomar medidas desde la rectoría con miras a dar sentido y congruencia al currículo. Estas acciones incluyen indefectiblemente el generar y facilitar espacios o posibilidades de capacitación a los profesores, revisar y repensar la forma en que se está desarrollando la práctica pedagógica en la institución y dar paso a la creatividad.

La puerta queda abierta y el camino dispuesto para continuar en la fundamentación y puesta en marcha de la propuesta, no solo en la institución educativa que sirvió como escenario para la investigación, sino para todo aquel investigador dispuesto a salirse de los esquemas tradicionales. Es una invitación a tomar otro rumbo, a desligarse de todas esas ataduras burocráticas que tienen a la educación atada al cerco de la seguridad y las certezas infinitas. Un rumbo en el que los educandos como sujetos que se forman, encuentren sentido a su quehacer en la escuela, seguros de que lo que allí se construye resulta vital para transitar en el mundo complejo.

¹Para ampliar lo relativo a los niveles de realidad y el demás sustento teórico de esta investigación, recomendamos acercarse al proyecto de investigación del cual se deriva este artículo.

Referencias

- Aguilera, R. & Rodas, T. (2014). Tejido de las áreas de humanidades desde una perspectiva transdisciplinaria para la básica primaria. Tesis de maestría, Universidad Católica de Manizales. Manizales, Colombia.
- Amador, L.H., Arias, G., Cardona, S., García, L.H. & Tobón, G. (2004). *Educación, Sociedad y Cultura*. Manizales: Centro Editorial UCM.
- Batalloso, J. (s.f). *Educación y transdisciplinarietà: aproximación a la práctica*. Recuperado de <http://www.uvirtual.net/spuv/node/232#sdfootnote1anc>
- Cier, I. (2013). Transdisciplinarietà en el currículum integrado: Implementación de aprendizaje basado en problemas en la escuela. Tesis de maestría, Universidad de Chile. Santiago de Chile.
- Colegio Agustiniانو Campestre. (2010). *Proyecto Educativo Institucional*. Palmira.
- Colegio Agustiniانو Campestre. (2014). *Manual de Convivencia*. Palmira.
- De la Herrán, A. (2011). Complejidad y Transdisciplinarietà. *Educação Skepsis*, 1(2), 294-320.
- De Madeiros, R. (2007). Docencia transdisciplinar: em busca de novos principios para resignificar a prática educacional. Tesis doctoral, Pontificia Universidad Católica. Sao Pablo. Recuperado de http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=4742.
- Díaz Barriga, Á. (2003). Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol5no2/contenido-diazbarriga.html>.
- Freire, P. (Julio, 1994). Paulo Freire Perspectivas Críticas en Educación en Barcelona. Conferencia de cierre del Congreso internacional: nuevas perspectivas críticas en educación. [Archivo de video]. Barcelona, España. Recuperado de <http://www.youtube.com/watch?v=Uixem8Hah6U>
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México D.F: McGraw-Hill Interamericana Editores, SA.
- Kemmis, S. (1993). *El currículum: más allá de una teoría de la reproducción*. Madrid: Ediciones Morata.
- López, N., Motos, T. & Ulizarna, J. (2007). La transdisciplinarietà como eje articulador de un programa educativo en contextos no-formales. *Encuentros multidisciplinares*, 9(26), 26-36. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2324788>
- Malinowski, N. (2013). La complejidad y la creatividad transforman los currículos educativos. *Revista electrónica Tendencias de la educación*. Recuperado de http://www.tendencias21.net/La-complejidad-y-la-creatividad-transforman-los-curriculos-educativos_a16165.html
- Médicis, C. & Flórez, J. (2014). Posibilidad de transdisciplinarietà y evaluación pedagógica en la modalidad agropecuaria, Institución Educativa Ceilán – sede principal - municipio de Bugalagrande. Tesis de maestría, Universidad Católica de Manizales. Manizales, Colombia.
- Motta, R. (2002). Complejidad, educación y transdisciplinarietà. *Polis* [En línea]. Recuperado de <http://polis.revues.org/7701>. DOI: 10.4000/polis.7701.
- Morin, E., Nicolescu, B. & Freitas, L. (1994). Carta de la transdisciplinarietà. *Primer Congreso Mundial de Transdisciplinarietà*. Setúbal, Portugal. Recuperado de <http://www.uv.mx/evargas/CienciaSagrada/TextosFundamentales/CartaTransdisciplinarietà.htm>.
- Nicolescu, B. (1996). *La transdisciplinarietà: Manifiesto*. México D.F: Multiversidad Mundo Real Edgar Morin, A.C.

Posada, J. (2009). Currículo, tendencias curriculares y la educación de personas jóvenes y adultas. *Revista Latinoamericana de Educación Popular Política*, 2(29). Recuperado de <http://www.gloobal.net/iepala/gloobal/fichas/ficha.php?entidad=Textos&id=7698&opcion=documento>

Zuleta, E. (1995). La Educación un campo de combate. En *Educación y democracia un campo de combate*. Bogotá: Fundación Estanislao Zuleta.

REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE EL APRENDIZAJE EN INGLÉS ELEMENTAL EN ESTUDIANTES DEL CENTRO DE IDIOMAS DE LA UNIVERSIDAD DE IBAGUÉ

Objetivo: revelar algunas representaciones sociales sobre el aprendizaje de inglés elemental en el estudiante del Centro de Idiomas de la Universidad de Ibagué. **Metodología:** estudio de carácter cualitativo y diseño etnográfico que permitió el acercamiento a la realidad seleccionada. **Hallazgos:** después de la recolección, análisis e interpretación de la información, se devela la asociación de las representaciones sociales con la disposición del educando, la alteración de su autoestima y de su compromiso personal, debido a metodologías previas no apropiadas, falta de reconocimiento, necesidad de un docente humano y estrategias lúdicas en el aula. **Conclusión:** el estudiante de este contexto educativo continúa su proceso porque admite los beneficios de saber inglés para su devenir.

Palabras clave: representaciones sociales, estudiante, aprendizaje de inglés.

Origen del artículo

Artículo producto del proyecto de investigación "Representaciones sociales sobre el aprendizaje del inglés elemental en estudiantes del Centro de Idiomas de la Universidad de Ibagué", realizado en el periodo febrero 2014 – noviembre 2015.

Cómo citar este artículo

Velasco Morales, L.M. (2016). Representaciones sociales sobre el aprendizaje en inglés elemental en estudiantes del Centro de Idiomas de la Universidad de Ibagué. *Revista de Investigaciones UCM*, 16(27), 66-77.



Revista de Investigaciones UCM · ISSN: 0121-067X (Impreso) ISSN: 2539-5122 (En línea)
Publindex Categoría C · OCDE: 5C01

SOCIAL REPRESENTATIONS RELATED TO THE BASIC ENGLISH LEARNING ON STUDENTS OF THE LANGUAGE CENTER AT THE UNIVERSITY OF IBAGUÉ

Objective: to show some of the social representations related to the basic English learning on students of the Language Center at the University of Ibagué. **Methodology:** qualitative study with ethnographic method, which allowed an approach to the selected context. **Findings:** after the data collection, analysis and interpretation process, the achieved findings met aspects such as the association of social representations with the learner's attitude, the alteration of their self-esteem, and the lack of commitment with some academic responsibilities. All of them as consequence of inadequate teaching methodologies previously experienced, the lack of appraisal, and the need of a humanized teacher and of recreational strategies used in the classroom. **Conclusion:** students in this educational context pursue their learning process because there is an acknowledgement on the benefits of learning English for their future.

Key words: social representations, student, english learning.



Fecha recibido: 15 de marzo de 2016 · Fecha aprobado: 14 de abril de 2016

Representaciones sociales sobre el aprendizaje en inglés elemental en estudiantes del Centro de Idiomas de la Universidad de Ibagué

Introducción

Cuando se accede al conocimiento del inglés en una institución como la Universidad de Ibagué, estudiantes de la educación básica, media y superior se benefician del servicio que esta les provee mediante el programa de educación para el trabajo y desarrollo humano en el área de idiomas¹. En consecuencia, se concibe posibilitar su aprendizaje según intereses o necesidades del

Libia Margoth Velasco Morales¹

¹Licenciada en Español e Inglés, Universidad del Tolima. Especialista en Comunicación para la docencia, Universidad de Ibagué. Docente de Inglés, Universidad de Ibagué, Tolima, Colombia. libia.velasco@unibague.edu.co

¹Este programa lo desarrolla el Centro de Idiomas de la Universidad de Ibagué de acuerdo con lo establecido en el Decreto 3870 (Colombia, Presidencia de la República, 2006). Por tal razón, al adoptar como referencia internacional, el Marco común europeo, este Centro ofrece un plan de estudios por niveles como el elemental, pre-intermedio, intermedio y avanzado, con el propósito que los estudiantes logren su certificación conveniente dentro de la establecida: A1, A2, B1, B2, C1 y C2.

entorno social, familiar y cultural de la comunidad estudiantil. Sin embargo, afloran significaciones, interpretaciones o actitudes creadas que dificultan el proceso de aprendizaje, ya sea por secuelas de experiencias o carencias que alteran la concepción de su realidad. Por esta razón, revelar algunas representaciones sociales y develar su asociación con las actitudes, sentires y expectativas del estudiante, se torna en interés general del trabajo investigativo descrito en este discurso.

En un principio, es meritorio abordar algunas concepciones sobre las *representaciones sociales*: Moscovici las define como *pensamiento social* o reciprocidad entre concepto y percepción que emerge en la cotidianidad, donde objeto social y sujeto interactúan y facilitan la creación de los conceptos. Para Bourdieu (citado en Piñero, 2008) son pensamientos, percepciones y acciones del sujeto producidos en las estructuras externas (campos) e internas (esquemas). De acuerdo con Jodelet (citada en Araya, 2002, p.27), son pensamientos naturales que se construyen desde la experiencia individual y la información asimilada a través del tiempo, o sea, un conocimiento construido y compartido con otros día a día. Y desde Araya (2000): "Tipo específico de conocimiento que juega un papel crucial sobre cómo la gente piensa y organiza su vida cotidiana: el conocimiento de sentido común [...]" (p.11).

De acuerdo con lo anterior, se puede deducir que las representaciones sociales son concepciones, simbolismos o ideas que se construyen y reconstruyen en la relación con otro y otros en sus vivencias diarias, en su contexto real, para posicionarse ante objetos sociales.

Las representaciones sociales han sido tema de indagación en diversas disciplinas, incluso el inglés, como se evidencia en investigaciones a nivel local, nacional e internacional. Sin embargo, sobre las representaciones sociales articuladas con el inglés en la educación superior no sobresalen trabajos concretos. Por esto, en el rastreo de antecedentes existen pocas aproximaciones con diferencias contextuales y poblacionales. Por ejemplo: Delfín de Manzanilla (2007) del Instituto Universitario de Tecnología del Estado Trujillo- Venezuela, en su trabajo investigativo *Actitudes de los estudiantes universitarios hacia el aprendizaje del inglés*, ha estudiado la afectación de la competencia

comunicativa del estudiante universitario en su proceso de aprendizaje del inglés. Esta autora atribuye el problema a la disposición del sujeto para aprender, su desarrollo lingüístico, su estimulación, las vivencias de formación, su actuar y su ser, además de otras causales que rodean al estudiante como la familia, los profesores y sus metodologías, la comunicación y la vivencia de hechos en el aula. Este planteamiento inspiró la clasificación dimensional en afectiva, pedagógica y cultural, que se incluyó en los instrumentos de información aplicados durante el desarrollo de la investigación.

En segundo lugar, Ordorica (2010) con su investigación *Motivación de los alumnos universitarios para estudiar inglés como lengua extranjera*, de la Universidad de Baja California en México, aborda la motivación como eje central que mantiene y conecta el aprendizaje con el desempeño del estudiante al aprender idiomas. Esta apreciación invitó a reflexionar sobre la relación que se establece entre el nivel motivacional del estudiante y la atmósfera que el educador recrea en el aula. Por otra parte, manifiesta que los estudiantes poseen razones instrumentales para estudiar inglés, como son las de conseguir un trabajo, aprender temas acordes con su profesión, realizar estudios de posgrado, obtener su grado o por reto personal. Estas apreciaciones coinciden con argumentos escuchados en conversaciones cotidianas entre estudiantes del contexto universitario.

En un tercer momento, se abordó la investigación de Camacho, Ordoñez, Fernández, García & Dorado (2014) de la Universidad de Manizales, *Representaciones sociales frente al aprendizaje del inglés*, la cual es de interés por la ilustración que sus autores presentan sobre los anhelos de una población estudiantil en secundaria, en un entorno rural, donde nace la necesidad de aprender inglés como emergencia de las tecnologías de la información y la comunicación [TIC], y posibilidad de tipo laboral, académica, de viaje e interacción cultural, cuyas expectativas frente al inglés como disciplina, giran en torno al uso del internet y un mejor devenir laboral o académico.

Una última aproximación corresponde a la investigación *Representaciones de los docentes de inglés sobre el proceso de formación integral*:



¿qué descripción ofrecen de ella?, realizada por Díaz & Carmona (2010) en la Universidad de Antioquia. Este trabajo, de algún modo, coincide con una de las intenciones implícitas de esta investigación: “El principal propósito consiste en que los estudiantes se sensibilicen con respecto a la importancia del inglés, que les agrade, que disfruten de este aprendizaje, que se incremente el interés, el deseo y el gusto por aprenderlo”. Por esta razón, la propuesta ofrecida como cierre-apertura de la investigación se orientó a plantear estrategias focales para la aprehensión del inglés desde un docente capaz de transformar y elaborar otras representaciones sociales en los estudiantes, que favorezcan otros sentires y actitudes positivas.

Ahora bien, respecto al inglés como disciplina en el contexto educativo colombiano, se reconoce que empezó a adquirir importancia hacia la década final del siglo XX, gracias a las reformas y políticas educativas establecidas por el gobierno nacional. La enseñanza y aprendizaje de este idioma extranjero empezaron a salir del letargo tradicionalista criticado por Freire (2005), donde los estudiantes eran meros objetos². Pero con

²Se convoca a Freire y su crítica hacia la concepción “bancaria” porque al evocar el aprendizaje del inglés en los 70 ocurrían hechos frecuentes en el aula: solo el educador hablaba inglés y los estudiantes se limitaban a repetir lo escuchado cuando recibían la orden; los diálogos se memorizaban para ser recitados; el aprendizaje significativo no interesaba; y el docente problematizador era desconocido.

el transcurrir del tiempo, el posicionamiento del inglés se ha dado gradual. Tanto docentes como estudiantes han reaccionado ante nuevas exigencias que demanda la modernidad.

Desde el establecimiento del idioma inglés como área obligatoria en la educación básica y media, a través de la Ley General de Educación, artículo 23 (Colombia. Congreso de la República, 1994); la creación de los *Lineamientos curriculares para el área de idiomas extranjeros* por el Ministerio de Educación Nacional (1999); el Programa Nacional de Bilingüismo, en marcha desde 2004 por el Gobierno Nacional mediante el Ministerio de Educación; hasta la propuesta de lineamientos para la formación por competencias en educación superior en marzo de 2014, han intentado la sensibilización de la población educativa sobre la necesidad de acceder a su conocimiento.

Por otra parte, los lineamientos curriculares para el aprendizaje del inglés en la educación superior establecen estándares similares a los planteados para la educación básica y media en Colombia, donde comunicarse en inglés es considerado una competencia adicional para desarrollar en el pregrado. En consecuencia, se adoptan los lineamientos del programa de bilingüismo y se estipula que un egresado de la educación superior debe alcanzar un desempeño correspondiente al nivel B1 de los estándares de competencia en

lengua extranjera definidos para el país (Colombia. MEN, 2014). En contraste, el nivel requerido para pregrado en la Universidad de Ibagué hasta el presente, es A2, pero con miras a incrementar la exigencia hacia el B1 en un lapso cercano.

Pese al esfuerzo gubernamental, el sistema educativo del país presenta problemáticas debido a la escasa sensibilización o temor de los actores educativos para desarraigarse de paradigmas tradicionales y abrirse a nuevos retos que exige esta era planetaria. Morin (1999) afirma que existen problemas centrales que parecen ignorados, pero que sería interesante develarlos para que el agente de cambio reflexione y actúe desde cada uno de los campos educativos para su propia transformación y la del otro. En otros términos, exalta el posicionamiento del docente para desaprender y disponer su mente a nuevos saberes; detallar el mundo desde otras disciplinas; reconocer al otro desde su autorreconocimiento para comprender y comprenderse en la diversidad y pluriculturalidad, como fin de la comunicación con el otro; sentirse que es parte de la tierra, admitir la incertidumbre como parte de su realidad y visualizar su humanidad como destino planetario.

Desde que el inglés empezó a ser objeto de conocimiento, han sido diversos los métodos utilizados para su apropiación y transformación. Algunos de ellos han aportado la creación y adopción de nuevas metodologías, mientras que otros se han combinado acordes con la convicción y propósitos del docente y las habilidades del aprendiz. Algunas teorías y métodos hacen pensar en la interacción, el trabajo en grupo y el movimiento como el Total Physical Response [TPR]³, el aprendizaje proxémico, las inteligencias múltiples, la biología del amor y el reconocimiento del otro.

Por lo anterior, vale convocar a Gardner con su concepción acerca del ser humano como poseedor de inteligencias ilimitadas y que pueden desarrollarse: "Gardner define la inteligencia como la capacidad de resolver problemas y de elaborar productos que son de importancia en un ambiente o una comunidad específica" (citado en

³Método de respuesta física total de James Asher. Forma de aprendizaje en un ambiente libre de estrés donde emerge el deleite al responder a órdenes con movimientos corporales. Esta teoría permite la inclusión del juego.

Hearn & Garcés, 2006). En este caso, le compete al estudiante y al docente tener la capacidad de solucionar problemas en su contexto cotidiano. Como resultado, la clasificación de las inteligencias planteadas por Gardner (2007), beneficia a los docentes de inglés para que reconozcan las capacidades de aprendizaje de sus estudiantes y aporten al desarrollo y fortalecimiento mediante estrategias y herramientas que integren en su metodología y logren articular el inglés desde lo lingüístico, matemático, visual-espacial, cinético-corporal, musical, naturalista, interpersonal e intrapersonal.

El aprendizaje del inglés, desde la complejidad del sistema educativo y acorde con el pensamiento de Morín (1999), se puede articular con otras áreas de conocimiento para develar su sentido de ser. Aislarlo de las demás disciplinas en la educación superior es fragmentarlo y posibilita la atomización de la realidad. Por esto, es de interés reconocer que para acercarse a la interdisciplinariedad, se debe tener presente el área de formación del aprendiz desde diversos campos para generarla. Según Nicolescu (1998), "la interdisciplinariedad se refiere a la transferencia de métodos de una disciplina a otra", ya sea desde la aplicabilidad, el nivel epistemológico o por creación de nuevas disciplinas. Sin embargo, la articulación del inglés hacia las disciplinas de los diferentes programas de ingeniería, ciencias sociales, ciencias políticas y ciencias económicas es factible al transferir este idioma como instrumento de interacción y de acceso a información pertinente materializada en la comprensión de textos científicos y académicos, manejo de vocabulario especializado, sustentación de argumentos y proyectos preestablecidos o emergentes y la producción de textos donde docentes y estudiantes intercambien sus capacidades hacia el dominio del idioma.

Materiales y métodos

La investigación cualitativa de corte etnográfico permitió un acercamiento hacia la unidad de análisis y facilitó que el investigador se implicara con los participantes en sus experiencias, creencias, ideas o reflexiones en la cotidianidad del aula. "El objeto de la etnografía educativa es aportar valiosos datos descriptivos de los contextos, actividades

y creencias de los participantes en los escenarios educativos” (Goetz y LeCompte citados en Sandín, 2003, p.155). Por esto, se dirigió la mirada hacia la comprensión, descripción e interpretación de los eventos dentro del aula para conocer la influencia de las representaciones sociales del estudiante universitario frente al aprendizaje del inglés elemental. Según Woods (citado en Sandín, 2003), mediante el estudio etnográfico se develan: “Las actitudes, opiniones y creencias de la gente; por ejemplo, de los maestros acerca de la enseñanza y los alumnos, y de los alumnos acerca de los maestros, la escuela, la enseñanza, sus compañeros, el futuro”; interrelación que se verificó en esta experiencia al involucrar estudiantes participantes y docentes informantes.

Al ahondar en el objeto de estudio, en primer lugar, se requirió la selección de la unidad de análisis: un grupo de 18 estudiantes matriculados en el nivel 1 de inglés; 40 horas presenciales al mes, distribuidas en clases de 2 horas y 30 minutos, de lunes a viernes en horario de 6:00 am a 8:30 am; conformado por ocho aprendices de género masculino y 10 de género femenino. Sus edades oscilaban entre los 15 y 45 años. Una tercera parte del grupo, fueron bachilleres aspirantes a acceder a la universidad; otros, estudiantes de los programas de ingeniería, negocios internacionales y leyes o egresados no graduados, una psicóloga y un bibliotecario que laboraban para la universidad y deseaban reforzar sus conocimientos para estudios de maestría.

En segundo lugar, para apoyar la información otorgada por los estudiantes participantes, se seleccionaron cinco docentes con la experiencia suficiente en la enseñanza del inglés elemental, cuatro de planta y uno catedrático, quienes avivaron las expectativas del investigador por su idoneidad y conocedores de las fortalezas y debilidades de los estudiantes.

La recolección de la información exigió el diseño, piloteo y aplicación de una encuesta de pregunta abierta; dos cuestionarios semiestructurados, uno para entrevistar a nueve estudiantes participantes y el otro para entrevistar a cinco docentes. La observación de tipo informal sobre las reacciones de los estudiantes participantes frente a algunas actividades registradas en el diario personal de clase del docente investigador, se constituyó

como el último instrumento para la recolección de información.

En cuanto a la encuesta de pregunta abierta, se diseñó a manera de diagnóstico para las primeras impresiones sobre el pensamiento de los 18 estudiantes respecto a sus sentires frente al aprendizaje del inglés en general. El cuestionario incluyó seis preguntas, dos para cada una de las tres dimensiones en las cuales pueden encausarse las representaciones sociales como son la afectiva, pedagógica y cultural. Respecto a las entrevistas de tipo semiestructurado, se aplicó a los nueve estudiantes participantes, cinco de género masculino y cuatro del femenino, de edades diferentes. De igual manera, se entrevistó a cada uno de los cinco docentes, todos de género masculino⁴. Esas breves conversaciones se registraron con su consentimiento previamente firmado. Todos los aportes fueron relevantes para develar las representaciones sociales y los significados ocultos en los campos afectivo, pedagógico y cultural del estudiante universitario cuando se enfrenta al aprendizaje del inglés.

La observación adquirió importancia como instrumento informal, porque se tomó como hecho complementario del diario personal de clase del investigador, sin ceñirse a un formato legal. La importancia de este tipo de observación radicó en detallar el lenguaje corporal de los participantes en general o las reacciones frente a algunos momentos de clase, como la presentación de un examen, un juego, la exposición de un tema por parte de algunos participantes y un ejercicio de canto grupal.

El procedimiento del análisis de la información ofrecida a través de los instrumentos aplicados, se ejecutó de manera manual para la encuesta y se optó por el uso del software Atlas ti versión 6.2 para la organización y categorización de los datos obtenidos en las 14 entrevistas realizadas a nueve estudiantes participantes y cinco docentes informantes. Primero, se leyeron las respuestas para cada una de las seis preguntas abiertas establecidas; luego, se releeron y ordenaron las respuestas según su frecuencia de aparición y similitud semántica para iniciar la identificación de

⁴El Centro de Idiomas de la Universidad de Ibagué cuenta con personal de planta limitado: cuatro profesores y la profesora, investigadora y autora de este texto.

unidades de sentido. Después, se detalló un marco descriptivo donde se entrelazaron las respuestas con algunas premisas de teóricos para apoyar las percepciones del investigador.

Respecto a los datos recogidos en las entrevistas, se procedió a escuchar cada una y transcribirla literalmente. Luego, se releieron las respuestas de los estudiantes participantes y las de los docentes informantes. Se continuó con la identificación de las dimensiones establecidas y las categorías emergentes que dieron paso a la estructuración para priorizar las unidades de sentido. En consecuencia, se realizó la descripción de las categorías congruentes, la contrastación entre la información obtenida con las teorías de apoyo y la información de la observación para la teorización e interpretación pertinentes y, por último, la develación de los hallazgos, sin perder la mirada sobre los intereses propuestos.

Resultados

La interpretación de la información recolectada mediante los instrumentos aplicados se estipula desde tres miradas.

Primera mirada

Para iniciar, en las respuestas a la pregunta si les agrada el inglés, 50% de los 18 estudiantes participantes encuestados manifiestan agrado al estudiarlo, mientras la otra parte, aunque no responden, sí manifiestan estudiarlo como requisito de grado y seis de ellos argumentan adquirirlo por cultura general. El siguiente ejemplo, tomado de una de las entrevistas, confirma lo expuesto. El participante P3: E3⁵ enuncia algunas representaciones expresadas por otros compañeros *"Lo necesito para terminar mi carrera", "No me puedo graduar si no tengo el inglés" "Eee algunos que realmente, pues no les gusta, y pues se sienten más bien presionados y más como por una obligación de la universidad de que tienen que tener inglés para culminar sus estudios" [sic].*

Al referirse a las actitudes que asumen los participantes cuando aprenden inglés, las

⁵Codificación utilizada en la investigación y que se refiere al número del participante y de la entrevista.

más comunes son: pereza- obligación, estrés, desinterés, frustración y aburrimiento, y respecto a sus expectativas o razones para aprender inglés, la mayoría de participantes expresan deseos como: *"poder dominarlo", "entenderlo", "terminar los niveles para graduarse", "relacionarse con otros" o "defenderse en el extranjero".*

Por otra parte, al abordar lo que les agradaría realizar en clase para mejorar su aprendizaje de inglés, once de los participantes expresaron el anhelo de clases más lúdicas, dinámicas, empleo de videos, canciones, películas y exposiciones; mientras que seis de ellos aclaman mayor práctica e interacción, actividades fuera de clase, un método didáctico y actividades de vocabulario y pronunciación.

Al abordar las respuestas de los participantes ante a la pregunta: ¿Qué puede hacer el docente de inglés para que los estudiantes mejoren su actitud hacia este idioma?, la aspiración de la mayoría de participantes se centró en que el docente debe hacer de esta disciplina algo atractivo. Por esta razón, vale ilustrar lo que dos participantes esperan que el maestro gestione: *"buscar la manera de hacer ver el inglés algo llamativo" y "mostrar lo bueno que es el inglés en la vida, lo fácil que es aprenderlo y lo divertido que es emplearlo".* Además, varias respuestas se orientan hacia la necesidad de tener un docente humano: *"Ser muy comprensivo en saber que no todos tienen la capacidad de entender fácilmente el idioma";* lo cual es corroborado por otro participante: *"Que sea exigente, pero no duro con el estudiante, ya que esto produce que los estudiantes le cojan pereza y miedo en el momento de hablar frente a los demás".* Todas estas expectativas y necesidades se dirigen a confirmar una vez más, que las manifestaciones de pereza, aburrimiento, miedo o incompreensión van asociadas a las representaciones sociales consolidadas en el aprendizaje.

Segunda mirada

Desde la entrevista, se resaltan representaciones sociales imbricadas en el campo afectivo, pedagógico y cultural. En la dimensión afectiva, el desagrado por el aprendizaje del inglés se asocia con las manifestaciones de apatía, desinterés e inasistencia. Esta última, como consecuencia del horario de trabajo de algunos participantes, el

estudio de otras disciplinas o simplemente pereza. Respecto a la dimensión pedagógica, emerge en el estudiante la necesidad de un docente comprensivo con una metodología que se centre en la motivación mediante la interacción y la lúdica para facilitar un aprendizaje más significativo. La dimensión cultural se asocia a la familia como agente motivador, para aprender este idioma extranjero desde el apoyo moral y económico.

Los docentes informantes comparten la apreciación que los aprendices acceden al conocimiento del inglés con dudas y miedos generados en la educación secundaria. La siguiente afirmación soporta la sentencia anterior: *“muchas cosas, muchos problemas que tenemos que enfrentar aquí en la universidad yo creo, que con un estudiantes aquí en la universidad, muchos traen sus problemas del colegio”* (P10: T1) [sic]. Por otra parte, sobre las diferencias que un docente comprometido debe descubrir en el aula: *“esos que son de pronto... entonces lentos para su aprendizaje o que de pronto tuvieron una experiencia negativa en el bachillerato son los que más dificultad tienen”* (P13: T4) [sic].

La posición autoritaria del docente del pasado sobrepasó límites de rigidez y vulneró la integridad del estudiante; generó el miedo hacia el docente y a actividades individuales que alteran la autoestima del estudiante y lo conducen a la exclusión por parte del docente y los compañeros de clase, *“[...] ya que pues antes de eso, pues había tenido experiencias no muy agradables con profesores muy estrictos o muy rígidos y... sí”* (P4: E4); *“Parecía que nosotros como alumnos no hacíamos parte de lo que él estaba dictando”* (P9: E9).

No pues, como que nos discriminaba, nos hacía a un lado y no nos dictaba la clase a nosotros... como que nos hacía sentir mal... Uds. se hacen a un lado y les explicaba a los que saben y ya... y quedó con ellos y ya (P5: E5).

Estas sentencias son bastantes delicadas porque la educación es para todos, independientemente de las capacidades y maneras particulares de aprender, y de algún modo se ha vulnerado los derechos del estudiante.

Seis de los nueve participantes entrevistados manifiestan agrado por el aprendizaje del inglés, mientras que solo tres manifiestan su desagrado. Un

participante cree que el inglés no tiene importancia en Colombia, mientras que otro considera que este idioma se mira con desdén porque no se inculca su importancia o amor a temprana edad. Sin embargo, otro acepta la incursión del inglés en el mundo actual y dos admiten el beneficio de la práctica del inglés como actividad extra para consolidar su conocimiento.

Tercera mirada

La etnografía le permite al investigador la observación desde el interior de la unidad de análisis, pero la observación reportada en el trabajo investigativo se enfocó en algunas actividades desarrolladas en el aula durante el transcurso de las clases. Los detalles generales sobre las reacciones de algunos participantes se plasmaron en el diario de clase del docente investigador. A continuación algunas manifestaciones: *“Un examen oral que teníamos que hacer frente al personal, delante de todos los estudiantes y no fui capaz de hablar...eee totalmente quieto”* (P5: E5); otro enfatiza: *“a veces me frustraba... (en) las exposiciones que tenía que hacer frente al salón porque muchas veces no tenía la mente para aprender ese idioma y aprenderme pues lo que tenía que decir”* (P2: E2). Sobre estas apreciaciones emergen preguntas para reflexionar: ¿Qué situaciones o quiénes intervienen en la creación del pánico escénico? ¿Cómo llevar al estudiante al aprendizaje significativo y que no recurra a lo memorístico?

Desde lo observable, las actividades que exigen trabajo individual y producción propia del estudiante de inglés interfieren en su buen desempeño, debido al miedo, ansiedad, inseguridad o pereza. En contraste, las tareas que requieren trabajo cooperativo e implican relacionarse con el otro producen confianza, tranquilidad, alegría y entusiasmo. Estas manifestaciones hacen que el conocimiento del inglés sea significativo y por lo tanto, se personalice con facilidad.

Miradas encontradas

En la articulación de las tres miradas se reiteran hallazgos relacionados con las representaciones sociales, la afectividad y los anhelos de los participantes: en primer lugar, el agrado por el inglés como idioma internacional facilitador de oportunidades venideras de tipo laboral o

cultural es equitativo al desagrado develado en la apatía y desinterés. No obstante, los estudiantes estudian este idioma extranjero por ser requisito de grado; segundo, se exalta el miedo, sentimiento de prevención ante el docente que orienta el inglés hacia el uso de este idioma en público y a tareas individuales que generan la exclusión del estudiante por parte del docente o los compañeros; tercero, los anhelos de los participantes que se centran en la metodología de un docente comprensivo, que facilite la interacción mediante el trabajo grupal y la inclusión de la lúdica para alcanzar un nivel de motivación y el disfrute del aprendizaje. Al respecto, un participante comenta sobre cómo le agradaría que fuera la clase de inglés: *Con juegos. Creo que una forma es de... jugar, dinámicas, eh... ¿qué más?...canciones, porque nos ayudan. El profesor canta con nosotros o nosotros mismos también cantamos...*" (P9: E9) [sic].

Por último, emerge el valor de la familia como agente motivador en el estudiante para su aprendizaje del inglés, *"Sí, mi familia...eh pues no es estudiada en el idioma pero ellos sí me apoyan demasiado pa' que yo crezca eh... profesionalmente con este idioma"* (P2: E2) [sic].

Enseñar desde la comprensión. *"Se requiere una persona eh una persona que le guste lo que a ellos les gusta por ejemplo: la música; que les guste una actividad, una clase lúdica; una...una actividad donde ellos vean que no se cansan"* (P13: T4) [sic]. La importancia de la teoría de Gardner (2000, p.96) acerca de la inteligencia como la capacidad que el ser humano posee en un campo específico para crear conocimiento o reelaborarlo según una manera en particular está en que el docente de hoy debe lograr una real conexión con el aprendiz y encontrar la forma de identificar el modo en que aprende cada uno de sus estudiantes. Esto será básico para orientar los ejercicios de clase hacia la potenciación de sus habilidades o talentos y a la vez, la estimulación de aquellos menos desarrolla. Por otra parte, permite al profesor reconstruir sobre ideas que ya han funcionado bien. No es una teoría que requiera que estos abandonen y desechen los métodos funcionales. Esto significa que el profesor de inglés que ha accedido a la inteligencia musical a través de canciones o *chants*⁶ con éxito,

⁶Palabra tomada del inglés que refiere a rimas o grupo de frases con ritmo que se cantan o recitan al unísono. Se ejecutan para cambiar el ambiente, animar al estudiante, reforzar términos

seguiré haciéndolo, pero con la conciencia que también hay una necesidad de acceder a las otras inteligencias (Hearn, 2006, p.22).

De acuerdo con esta teoría, se debe orientar el aprendizaje del inglés hacia el desarrollo de todas las inteligencias del estudiante. Por esta razón, urge el reconocimiento del otro para identificar sus talentos o fortalezas a través de encuestas y conversaciones de tipo informal, para que las estrategias de clase diseñadas se orienten en las capacidades del estudiante con el objetivo de explorarlas y activarlas hacia el dominio del idioma acorde con su contexto y desde cualquier campo de los estipulados por Gardner. Así, se convoca a Skliar (2009), al abordar el reconocimiento del otro que no se refiere a la identidad del otro, ni a ninguna otra cosa que le pertenezca, sino, simplemente a la manera como se mira a ese otro, como se recibe, como se le reconoce, como se charla con él. Es decir, que en el aula debe emerger la mirada, un cruce de miradas, pero no las miradas que dañan. También, al estar juntos debe emerger la palabra, para conocer lo que le sucede al otro; poder dialogar sobre cada cosa que se siente o se desea y de qué manera se complementan.

El aprendizaje del inglés desde el amor. El estudiante universitario del presente anhela ser comprendido por los demás y la comprensión debe emanar del formador. Lo que se pretende enfatizar es que la relación entre docente - estudiante y entre estudiante - estudiante o estudiante-formador en ese espacio de convivencia y sistema de relaciones, a través de la conversación y todo lo que pasa en la interrelación de voces, cuerpos, miradas y actuaciones, debe ser generada en el amor por el otro. Para Maturana (2002), el amor no es un sentimiento sino una emoción. La comprensión del ser humano como ser vivo funciona a partir de la relación de diversos sistemas internos y externos que constituyen al ser biológico en evolución. Por consiguiente, enfatiza: "[...] el amor es la emoción que constituye y conserva la convivencia social" (p.21). Por esto, ese espacio educacional donde se convive en la biología del amor, debe vivirse como un espacio

claves, consolidar aspectos gramaticales o interactuar en voz alta, mientras unos preguntan otros responden. Se pueden acompañar con mímica o movimientos.

amoroso, y como tal, en el encanto de ver, oír, oler, tocar y reflexionar, que permite ver, oír, oler, tocar lo que hay en la mirada que abarca su entorno y lo sitúa adecuadamente. En consecuencia, otras emociones, diferentes a la aceptación mutua, que surjan entre los sistemas vivientes, no pueden ser catalogadas como sociales porque un sistema social está conformado por las coordinaciones de las acciones que el conjunto de seres vivientes ejerce para adaptarse en el dominio del amor, o sea, su aceptación recíproca, exalta Maturana (2002).

La lúdica en el aprendizaje del inglés

[...] se puede adquirir mucho conocimiento por medio de... por medio de actividades lúdicas ¿no? o sea el, el inglés es un idioma que se presta para hacer demasiados juegos, para hacer demasiadas actividades sin perder la seriedad que se necesita para aprender el idioma (P6: E6) [sic]

Al hablar de lúdica, se refiere a un término que provoca un ambiente de deleite, disfrute, acción. Por esto, no se puede ignorar la TPR de James Asher, quien plantea el acceso y consolidación del conocimiento mediante movimientos corporales, a lo cual Hearn (2006, p.7) complementa: "el énfasis está en los juegos, la diversión, la fantasía" y agrega que independiente de la edad, cuando se juega, se activa en el cerebro la zona donde se registra el placer. Por lo tanto, al incluirla para facilitar el aprendizaje se logra que los estudiantes recuerden o consoliden conceptos mediante actividades de roles que le proporcionan goce al interactuar. El juego es parte del desarrollo humano, no es solo para niños, los adolescentes y adultos también disfrutan, comenta Velasco (2004, p.29). Entonces, ¿Por qué no incluirlo como recurso dentro de un proceso de aprendizaje? Esto significa que la inclusión de estos tipos de actividades puede ser muy significativa mientras se ejecuten en un tiempo determinado, en el espacio apropiado y con reglas establecidas y conocidas por los estudiantes.

El juego es interpretado como proceso ideal para potenciar la lógica y la creación; es un proceso de distensión neuronal que invita a la felicidad, al sueño, a la incertidumbre, al sinsentido. Todo juego es lúdico, pero la lúdica no debe restringirse a la pragmática de la didáctica del

juego (Jiménez citado en Velasco, 2004, p.27). La inclusión de la lúdica en la enseñanza del inglés debe ofrecer oportunidades de retroalimentación sobre el estado de desarrollo de las habilidades comunicativas del estudiante. Algunos fines de la lúdica deben dirigirse a ejercitar la memoria; mejorar la comprensión auditiva; reforzar el vocabulario específico; invitar a la redacción creativa de experiencias de vida; potenciar la comprensión lectora; y fomentar la interacción oral. De todos modos, la imaginación del orientador le permite e impulsa a innovar juegos de aula reconocidos o a crear juegos que "agrupan y desagrupan" para promover la interacción, la comunicación y el aprendizaje significativo (Jaramillo & Murcia, 2013).

Se aprende del otro y junto al otro. *"[...] sino, que también puede ser un buen juego entre interacción, entre teacher y estudiante, o interacción entre los mismos compañeros" (P4: E4) [sic].* El aprendizaje proxémico planteado por Vygotsky se materializa en la interacción grupal en el aula para incrementar el aprendizaje de una segunda lengua, donde el docente es elemento facilitador de la participación del estudiante en la solución de problemas junto al otro, a través de la retroalimentación, motivación y acompañamiento permanente.

En la zona de desarrollo próximo, el contexto social de cada estudiante y la intervención de los otros complejizan el desarrollo del ser, no solo del niño, también del adolescente y el adulto que aprenden inglés al interactuar desde su ser interior y exterior, además de las experiencias anteriores y el grado de formación ya adquirido. Vygotsky (en Brown, 2000, p.11) sostiene que la interacción social es fundamental en el desarrollo cognitivo. Como resultado, el trabajo grupal donde estudiantes aventajados se relacionan con los menos aventajados y aprenden mutuamente. El enunciado siguiente globaliza lo más deseado por los participantes: la interacción y el juego: *"yo lo disfruto más cuando charlamos, jugamos así charlando, intercambiamos [...]" (P3: E3).*

Conclusiones

Las representaciones sociales sobre el aprendizaje del inglés elemental en algunos estudiantes del

Centro de Idiomas de la Universidad de Ibagué se asocian con el bajo nivel de autoestima y poca disposición para acceder al conocimiento de este idioma extranjero, debido a experiencias metodológicas recibidas de manera previa; la falta de reconocimiento por parte del docente o del compañero de clase o a la exigencia de este idioma como requisito de grado establecida por la Universidad.

Estas representaciones sociales también se relacionan directamente con las manifestaciones de miedo, ansiedad, pereza o inseguridad de los participantes cuando se le asignan actividades de producción individual. En contraste, la tranquilidad, la alegría y el entusiasmo afloran cuando se les asignan trabajos de producción grupal.

En el campo volitivo del estudiante, las representaciones sociales también juegan papel de interés porque los participantes de una u otra manera, expresan compromiso con sus padres por el apoyo moral y económico que estos les ofrecen. Pero lo más importante, a pesar del desagrado o desinterés del 50% de los participantes frente al aprendizaje del inglés, admiten aprenderlo para graduarse y desempeñarse en su devenir profesional o laboral, mientras que la otra parte lo aprende para esparcimiento futuro, estudios de posgrado o desenvolverse con hablantes nativos en cualquier contexto.

El anhelo general de los participantes se enfoca en encontrar al docente ideal, pensado como un ser comprensivo, lúdico, paciente, confiable, flexible, positivo, innovador, que hará del inglés algo llamativo y fácil de aprender; aspiran a una relación de afinidad con el docente y a una clase dinámica que aporte a la internalización del conocimiento y potenciación de la autoestima.

Con relación a otras investigaciones que integraron los antecedentes, se comparte la premisa de Ordorica (2010) sobre la motivación como un elemento influyente en el aprendizaje del inglés, pero apoyado en el ambiente de interacción que el docente crea en el aula. Desde Delfín de Manzanilla (2007), se confirma que a pesar de la indisposición que el inglés inspira a algunos estudiantes, se mantiene la expectativa de aprenderlo para su devenir profesional o laboral.

El terreno de las representaciones sociales relacionadas con el aprendizaje del inglés, aunque ha sido poco transitado por los formadores locales o regionales, vale reflexionar una y otra vez, cómo articularlo con algún otro contexto o disciplina, pero siempre pensando en el otro. Ese otro que está ahí, en espera de ser mirado; con anhelos de ser reconocido y exaltado. Se debe tener presente que desde la práctica pedagógica, se potencian la autoestima y la motivación propia y colectiva, para darle sentido al ser parte de un escenario educativo que aporta al desarrollo, hacia la humanización como docentes, aprendices y personas.

Referencias

- Araya, S. (2002). Las representaciones sociales. Ejes teóricos para su discusión. *Cuaderno de Ciencias Sociales 127*. Costa Rica: FLACSO.
- Brown, D. (2000). *Principles of Language and Teaching*. New York: Pearson.
- Camacho, E., Ordoñez, G., Fernández, M., García, S. & Dorado, V. (2014). Representaciones sociales, frente al aprendizaje del inglés. *Revista de Educación y Pedagogía*. Universidad de Manizales. Recuperado de http://www.ridum.umanizales.edu.co:8080/.../ARTICULO_
- Colombia. Congreso de la República. (8 de febrero, 1994). *Ley 115. Por la cual se expide la Ley General de Educación*. Recuperado de http://www.unal.edu.co/secretaria/normas/ex/L0115_94.pdf
- Colombia. MEN. (2014). *Propuesta de lineamientos para la formación por competencias en educación superior*. Recuperado de: http://www.mineducacion.gov.co/16211/articles-261332_archivo_pdf_lineamientos.pdf
- Colombia. Presidencia de la República. (2 de noviembre, 2006). *Decreto 3870. Por el cual se reglamenta la organización y funcionamiento de los programas de educación para el trabajo y el desarrollo humano en el área de idiomas y se establecen las condiciones*

- mínimas de calidad*. Recuperado de <http://www.colomboworld.com/academico/resoluciones/Decreto-3870-de-2006.pdf>
- Delfín de Manzanilla, B. (2 marzo. 2007) Actitud de los estudiantes universitarios hacia el aprendizaje del inglés. *REDHECS*, 2(2). Venezuela. Recuperado de <http://publicaciones.urbe.edu/index.php/REDHECS/article/view/339>
- Díaz, A. & Carmona, N. (Enero-abril, 2010) Representaciones de los docentes de inglés sobre el proceso de formación integral: ¿qué descripción ofrecen de ella? *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 15(24), 171-203.
- Freire, P. (2005) *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Gardner, H. (2007). *Estructuras de la mente. La Teoría de las Inteligencias Múltiples*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples del siglo XXI*. España: Paidós.
- Hearn, I. & Garcés, A. (2006). *Didáctica del Inglés*. España: Pearson Prentice Hall.
- Jaramillo, D. & Murcia, N. (julio-diciembre, 2013). Los mutantes de la escuela. *Entramado*, 9(2). Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1900-38032013000200011
- Maturana, H. (2002). *La objetividad. Un argumento para obligar*. España: Dolmen ediciones.
- Maturana, H. & Nisis, S. (2002). *Formación Humana y Capacitación*. España: Dolmen S.A.
- Mora, M. (2002). La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. *Athenea Digital*, (2).
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Francia: Santillana.
- Nicolescu, B. (1998). *La transdisciplinariedad, una nueva visión del mundo*. París: Ediciones Du Rocher.
- Ordorica, D. (2010). Motivación de los alumnos universitarios para estudiar inglés como lengua extranjera. *Leaa Lenguas en Aprendizaje Autodirigido. Revista Electrónica de la Mediateca del CELE-UNAM*, 3(2). Recuperado de <http://cad.cele.unam.mx/leaa/cnt/ano03/num02/0302a04.pdf>
- Piñero, S. (2008, julio-diciembre) La teoría de las representaciones sociales y la perspectiva de Pierre Bourdieu: una articulación conceptual. *CPU-e, Revista de investigación Educativa*, 7. Recuperado de: http://www.uv.mx/cpue/num7/inves/pinero_representaciones_bourdieu.html
- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. España: MacGraw-Hill.
- Savater, F. (2001). *El valor de Educar*. Colombia: Ariel.
- Skliar, C. & Larrosa, J. (2009). *Experiencia y alteridad en Educación*. Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Skliar, C. & Téllez, M. (2008). *Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia*. Argentina: Noveduc libros.
- Velasco, L. (Diciembre de 2004). Reflexiones alrededor de la docencia universitaria. *Notas Universitarias. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales*. Ibagué: Coruniversitaria / Universidad de Ibagué, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales.

LINEAMIENTOS DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN EN FORMACIÓN AVANZADA

Objetivo: develar cómo los procesos formativos en investigación del programa de maestría en Educación de la Universidad de Caldas contribuyen al diseño de lineamientos de política pública sectorial para mejorar la calidad del programa.

Metodología: enfoque de complementariedad utilizando métodos de investigación como el estudio de caso, etnografía reflexiva y teoría fundamentada, esto es, el procesamiento y análisis de la información se realizó con categorización axial y selectiva. **Hallazgos:** la adopción de lineamientos de política pública desde el Ministerio de Educación Nacional, correspondientes a la consolidación de grupos de investigación por maestrantes, desarrollo de trabajos con impacto social en escuelas y apalancamiento de recursos para formación de posgrado. **Conclusiones:** los procesos de investigación desarrollados en el programa inciden en la calidad de la educación.

Palabras clave: calidad, calidad de la educación, educación superior, posgrado y políticas públicas.

Origen del artículo

Artículo producto del proyecto de investigación "Lineamientos de políticas públicas para la calidad de la educación en formación avanzada", realizado en el periodo enero 2013 – julio 2014.

Cómo citar este artículo

López Ávila, C.R. & Yepes Ocampo, J.C. (2016). Lineamientos de políticas públicas para la calidad de la educación en formación avanzada. *Revista de Investigaciones UCM*, 16(27), 78-89.



Revista de Investigaciones UCM · ISSN: 0121-067X (Impreso) ISSN: 2539-5122 (En línea)
Publindex Categoría C · OCDE: 5C01

PUBLIC POLICIES GUIDELINES FOR THE QUALITY OF EDUCATION AT AN ADVANCED EDUCATION LEVEL

Objective: to reveal how the research educational processes from the Master in Education Program at Caldas University contribute to the design of public sectorial policies guidelines with the purpose of improving the quality of the program.

Methodology: complementarity approach, which uses methods of research such as study case, reflexive ethnography and grounded theory, which means that the processing and analysis of the information was done by means of an axial and selective categorization. **Findings:** the adoption of public policies guidelines from the National Ministry of Education, corresponding to the consolidation of research groups made by the master program students, the development of social impact activities in different schools and the leverage of resources for the postgraduate education. **Conclusions:** the processes of the research developed at the program have an impact in the quality of education.

Key words: quality, quality of education, superior education, postgraduate, public policies.



Fecha recibido: 15 de marzo de 2016 · Fecha aprobado: 14 de abril de 2016

Lineamientos de políticas públicas para la calidad de la educación en formación avanzada

Introducción

Hoy más que nunca, en momentos en que se le reclama al Estado, a las universidades y a las Instituciones de Educación Superior [IES], el despliegue de mayor esfuerzo por alcanzar elevados estándares de calidad en la educación superior -bajo el supuesto de haber cumplido en buena medida con la expansión en cobertura-, se requiere de procesos de indagación científica que den cuenta de la realidad situada y de los principales factores o variables que, de manera precisa, pueden contribuir al mejoramiento de dicha calidad.

En este escenario surge el estudio propuesto, a partir de la pregunta que se hacen muchos profesionales de la educación recién egresados, en su afán de ingresar a un programa de formación avanzada (maestría), sobre cómo y cuáles son

Carmen Rosa López Ávila¹
Juan Carlos Yepes Ocampo²

¹Licenciada en Educación Básica con énfasis en Educación Física, Recreación y Deporte, Universidad de Caldas. Magíster en Educación, Universidad de Caldas. Estudiante de Doctorado en Educación, Universidad de Caldas. Docente investigadora del Departamento de Estudios Educativos, Universidad de Caldas, Manizales, Colombia. carmen.lopez@ucaldas.edu.co

²Licenciado en Ciencias Sociales, Universidad de Caldas. Especialista en Educación, Universidad del Bosque. Magíster en Educación, Universidad Javeriana. Doctor en Estudios Políticos, Universidad Externado de Colombia. Par evaluador de Colciencias y Conaces. Profesor titular, Universidad de Caldas, Manizales, Colombia. juancarlos.yepes@ucaldas.edu.co

los procesos de calidad llevados a cabo en los programas de posgrado, ya que la noción que se tiene frente a estas ofertas académicas se orienta a asumir que su nivel de exigencia es mayor, la preparación de sus profesores es excelente y el conocimiento en procesos investigativos se afianza como uno de sus objetivos más importantes.

Actualmente, el tema de la calidad de la educación ha tomado bastante auge a nivel global, generando un elevado impacto que ha despertado el interés de diferentes organismos para darle un tratamiento reflexivo y crítico. Cuando se habla de calidad de la educación, el término remite a diferentes perspectivas desde las cuales se da tratamiento a un concepto complejo y polisémico.

Lo anterior se evidencia en la cantidad considerable de autores e instituciones que se refieren a él, pero esas múltiples miradas y conceptos quizás no atienden en lo fundamental a lo que verdaderamente representa la calidad en el contexto educativo, generalmente, son fruto de respuesta a sus propios intereses y, lo más preocupante, pueden estar dejando al margen los criterios y factores claves que dan cuenta de lo que en rigor significa una educación de calidad.

Un análisis profundo de la calidad de la educación necesariamente traslada a la revisión crítica de las políticas educativas que se han venido implementando en favor de dicha calidad -con todo y la necesaria contrastación entre las formulaciones teóricas y la realidad del contexto-, y puede llevar a evidenciar verdaderas contradicciones que, en últimas, afectan a las comunidades receptoras de las mencionadas políticas.

La formación avanzada es aquella que se caracteriza por profundizar en un campo de interés específico, aplicado al análisis y solución de problemas del mismo campo (Ley 30 de 1992, capítulo II, artículos 10, 11 y 12), se lleva a cabo como preparación posterior a un pregrado y otorga títulos en los niveles de especialización, maestría y doctorado. Los posgrados posibilitan el perfeccionamiento en ocupaciones, profesiones, disciplinas o áreas afines complementarias, teniendo la investigación como fundamento.

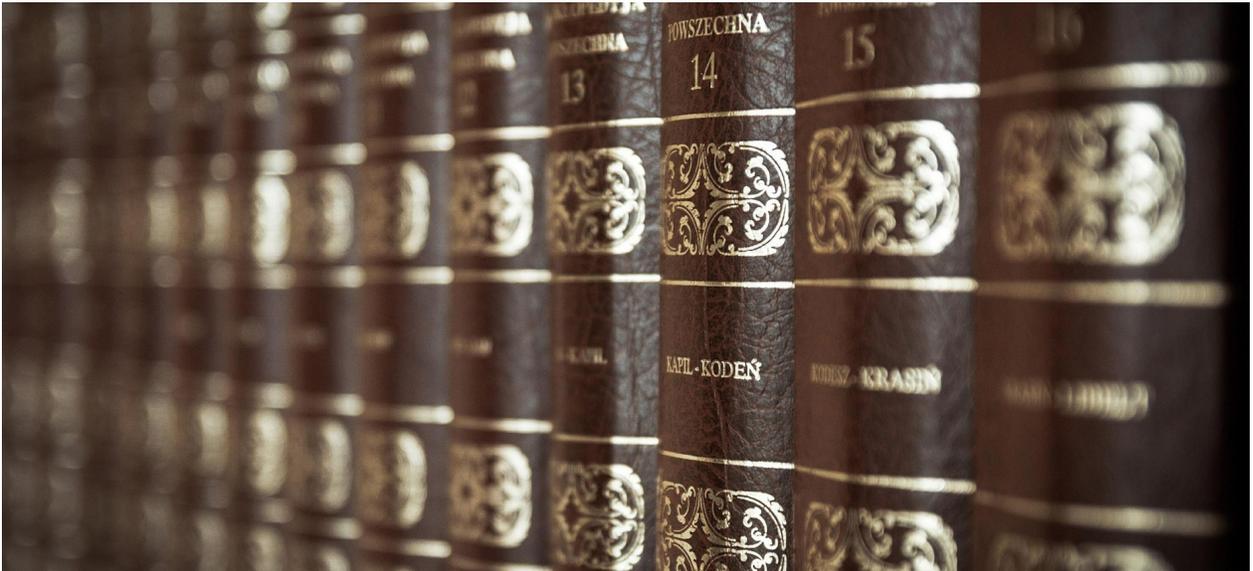
De manera que centrando la atención en las maestrías, se puede observar que buscan ampliar

y desarrollar los conocimientos para la solución de problemas disciplinarios, interdisciplinarios o profesionales (dependiendo de su modalidad, investigación/profundización) mediante el desarrollo de unas competencias que habilitan al egresado como investigador en un área específica de las ciencias o de las tecnologías, o que le permitan profundizar teórica y conceptualmente en un campo de la filosofía, de las humanidades o de las artes.

El supuesto teórico existente en los escenarios de la formación posgraduada en educación, consiste en que necesariamente un educador que tenga acceso a formación avanzada (Maestría en Educación) estará en mayor capacidad y posibilidad real de afectar positivamente sus prácticas cotidianas para intervenirlas y transformarlas a partir de la comprensión rigurosa de su realidad; adicionalmente, se puede contemplar la eventual proyección (difusión-multiplicación) de dichas capacidades -obtenidas individualmente en los posgrados- a los demás integrantes de las comunidades de educadores de la institución o de la localidad donde laboran. Es por eso que la preocupación por el desarrollo de los procesos de formación con criterios de calidad en las diferentes IES, ha llevado a buscar maneras de identificar *in situ* el cumplimiento o no de las condiciones que permiten un escenario educativo de calidad, con el fin de generar lineamientos o propuestas que coadyuven a lograr el aseguramiento efectivo de la calidad de la educación superior.

De acuerdo con lo expuesto, el propósito de la investigación se centró en indagar acerca de la calidad que ofrece la Maestría en Educación de la Universidad de Caldas, a través del desarrollo y análisis del factor investigación, donde se enfatiza en la capacidad de indagación científica en educación e innovación de la institución y los programas que, de manera indirecta, pueden incidir en la calidad de la educación básica y media.

Por consiguiente, se buscó develar cómo los procesos formativos en investigación, impartidos en el programa de Maestría en Educación de la Universidad de Caldas, contribuyen al diseño de lineamientos de política pública sectorial para el mejoramiento de la calidad educativa en Colombia, lo cual se desarrolló mediante la indagación -desde la perspectiva crítica- del alcance de los propósitos



formativos en investigación y la identificación de componentes de orden curricular que aportan a la calidad, para luego, formular una propuesta de lineamientos generales de política pública.

Genealogía de la calidad y su desarrollo en la educación

Los inicios del término calidad se remontan a épocas cuando el hombre empezó a fabricar instrumentos de caza, los cuales se perfeccionaban y se juzgaban de acuerdo con el desempeño de la herramienta, contando así con un concepto muy objetivo que se podía cuantificar. Se puede decir que la calidad siempre ha existido en la vida del hombre, *“La calidad es tan antigua como el hombre mismo”* (Montaudon, 2010, p.50-56).

En la actualidad, aún se mantienen estas concepciones, pero vistas desde el campo de la industria y la producción, donde la calidad es tangible, medida y de acuerdo con los resultados, tiene su valor. No obstante, poco a poco este concepto fue adentrándose en la educación, y es en las décadas 70 y 80 donde se introduce de lleno el tema de la calidad, constatándose que hubo avances significativos en cobertura educativa, pero arrojando como resultado una elevada masificación y posteriormente una importante pérdida de la calidad. A partir de allí, empieza a surgir una amplia literatura, la cual concluía que el

tema de la calidad era complejo en su definición e intervención.

Hoy por hoy, la calidad de la educación es un tema bastante debatido y en ocasiones, objeto de manipulaciones por parte de diferentes entes gubernamentales asociados a esta, lo cual ha llevado a definir políticas educativas para la calidad educativa de las diferentes instituciones educativas desde intereses particulares. En esta racionalidad, Montaudon (2010) expresa que: *“La calidad puede ser estudiada desde el punto de vista de quien la diseña, produce, inspecciona, supervisa, acepta, rechaza o se beneficia de ella”* (p.5), aquí de alguna manera se da a conocer una posible noción de calidad de la educación, en la cual se apoya el estudio. Así las cosas, se asume la calidad de la educación *como aquella que contribuye a la realización práctica de los objetivos planteados de manera eficiente, en la cual la brecha entre lo que se dice y se hace se vea reducida, además en la formación de personas con pensamiento crítico y ético, capaces de enfrentar los retos de su contexto, generando oportunidades de mejoramiento para ellos y el país, una educación que aporta al desarrollo humano¹ y a la formación*

¹Según el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD], el desarrollo humano es aquel que sitúa a las personas en el centro del desarrollo, trata de la promoción del desarrollo potencial de las personas, del aumento de sus posibilidades y del disfrute de la libertad para vivir la vida que valoran.

*de capital social, atendiendo con pertinencia las necesidades de la sociedad*².

El interés de la calidad en la Educación Superior: las Políticas Públicas

En la educación superior el asunto de la calidad inicia con la globalización, donde posteriormente con el gerencialismo³ se pretendía ajustar a políticas de gestión empresarial, para así lograr tener un mayor control y rendición de cuentas, para poder convertir las universidades en organizaciones con vinculación a las actividades económicas a través de una serie de criterios empresariales y de mercadeo.

Esta situación aún se mantiene, dados los diferentes mecanismos de control que existen para la educación superior. Retomando a Solís Hernández (2008):

La aplicación del modelo gerencialista utiliza como indicadores de la calidad elementos como la cobertura, el número de programas ofrecidos, la cantidad de alumnos a los que se atiende, la cantidad de programas tanto de licenciatura como de posgrados certificados y reconocidos por las instancias correspondientes, la cantidad de ingresos, egresos, deserciones, titulados, egresados que están trabajando en el área de su especialidad, la calidad de los servicios, instalaciones, internacionalización de sus programas, evaluación de los pares, los empleadores, calidad de sus profesores y los propios estudiantes, entre otras.

La evaluación de cada uno de estos indicadores requiere sus propias metodologías y funcionan como auditorías (p.19).

Con respecto a la política pública, se encuentran distintas concepciones como “trabajo de las autoridades investidas de legitimidad pública o gubernamental” Thoenig (1997, p.19), “todo lo que

²Elaboración propia donde se tomaron algunos elementos del MEN y el CNA.

³El gerencialismo como un importante conjunto de tecnologías y prácticas puede ser visto como un producto de la intersección de las racionalidades de las políticas neo-liberales y de las recetas de la gestión empresarial, con el objetivo de hacer frente al desafío competitivo que impone la economía a escala mundial (Clarke y Newman, 1997) (Giroto, Mundet & Llinás, 2011).

un gobierno decide hacer o no hacer” Dye (1976), “acción gubernamental dirigida al logro de fines fuera de ella misma” Hecló & Wildavsky (1974), “programa de acción de una o varias autoridades públicas en un sector o en un territorio definido” Meny & Thoenig (1989) y más recientemente, para Devorah Stone (2002), “algo que las comunidades tratan de realizar en tanto que comunidades”, desbordando la mirada de las políticas públicas desde lo gubernamental o estatal (Roth Deubel, 2010).

Además, Vargas (2001) define la política pública como el “conjunto de sucesivas iniciativas, decisiones y acciones del régimen político frente a situaciones socialmente problemáticas y que buscan la resolución de las mismas o llevarlas a niveles manejables” (p.57).

Las situaciones socialmente problemáticas son aquellas que la sociedad en su mayoría, percibe como un problema relevante y considera que el régimen político debe entrar a enfrentarlo a través de las políticas públicas, de manera que las situaciones que se presenten deben afectar y ser reconocidas por la sociedad.

En este texto, la política pública es asumida de acuerdo con el concepto de Alejo Vargas anteriormente expuesto, dado que las políticas deben responder a situaciones socialmente problemáticas, problemas que afectan a casi toda la sociedad, y no responder a intereses individuales o particulares, salvo el caso de buscar el beneficio de toda la sociedad.

En la actualidad, el gobierno colombiano se ha encaminado a convertir el tema de la calidad educativa en un propósito nacional, programa que se inició con el Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016, en sus diferentes niveles educativos, a través de sistemas de evaluación orientados a detectar debilidades en los procesos de enseñanza- aprendizaje, y la adopción del Sistema de Aseguramiento de la Calidad [SAC] para lograr fortalecer procesos de certificación y acreditación de las instituciones. De igual manera, el Plan Nacional de Desarrollo [PND] 2015-2018 plantea como uno de sus pilares la educación, teniendo como objetivo cerrar brechas en acceso y calidad con el fin de acercar al país a estándares

internacionales y generar oportunidades para todos los ciudadanos.

Uno de los referentes del Ministerio de Educación para valorar progresos educativos tiene que ver con los desempeños de estudiantes en exámenes de conocimiento, pero la calidad de la educación no puede medirse única y exclusivamente con pruebas estandarizadas. Las pruebas SABER para la básica primaria, la media y la educación superior son solo una variable que contribuye a establecer si un proceso educativo responde a criterios de calidad o no.

De acuerdo con Misas (2004),

Las evaluaciones tipo examen permiten medir algunos elementos de la educación, pero no todos los elementos de la enseñanza y del aprendizaje tienen ese carácter de orden de magnitud cardinal que puede ser medido y evaluado; por ejemplo, la construcción de valores, de hábitos de trabajo, de prácticas, de normas sociales, no puede ser evaluada en un examen de esta naturaleza (p.46).

En la racionalidad de las métricas y los ranking, se puede concluir que los sistemas están encaminados a evaluar el conocimiento adquirido, a cumplir con estándares y requisitos, aunque en muchas ocasiones, no responden a las verdaderas necesidades de la educación en tanto dejan a un lado elementos que quizás mejoraron las instituciones, pero que no se tuvieron en cuenta en las pruebas y que hacen parte de la calidad, pero que no son reconocidos por los entes encargados de su diseño.

Siguiendo algunas recomendaciones para la elaboración de políticas públicas sectoriales, resultantes de un trabajo investigativo desarrollado en la ciudad de México por la Universidad de Aguascalientes con la financiación de la fundación Ford en 2010, se considera que la *participación social* es un elemento fundamental en tanto se ponga en consideración de la cultura y las necesidades de cada comunidad; de esta manera, las políticas se fundamentan en las necesidades de la gente y las comunidades, y no solo se constituyen como expresión de un proyecto (realizado por expertos) que para la comunidad puede no resultar significativo: el diseño debe partir de la

plena convicción de que las personas que integran el sector educativo representan potencial real de innovación y mejora en la educación.

Además, para la elaboración de políticas públicas es necesario apoyarse permanentemente en procesos de integración entre las comunidades constituidas por maestros, investigadores y gobernantes - funcionarios, y entre ellos propiciar condiciones de diálogo, lo cual implica también que la comunidad estudiantil es capaz de desarrollar soluciones propias con el acompañamiento de la academia y las autoridades.

Las políticas educativas deben obtener sentido y potencial pedagógico y priorizar en la transformación de los procesos formativos, esto es, hacer política educativa con una perspectiva cultural y antropológica en lugar de permitir la influencia de la orientación burocrático-administrativa. En las estructuras curriculares, las orientaciones deben apuntar a dar atención a los valores y habilidades más que a ciertos contenidos, favorecer el desarrollo de las personas, sus capacidades básicas y potencialidades para alcanzar el despliegue de la libertad y el desarrollo humano. Es importante reconocer que

para que una política pública responda a las verdaderas demandas de la sociedad y tenga un impacto positivo en la vida de los ciudadanos, es indispensable que esté sustentada en la investigación, en la evidencia académica y empírica, dejando de lado la intuición, la improvisación y los intereses de determinados grupos (Fundación Compartir, 2013, p.6).

Metodología

El estudio se abordó desde un enfoque de complementariedad, debido a la complejidad del objeto discursivo que es la calidad, para lo cual se conjugaron diferentes técnicas e instrumentos para recolectar la información e interpretarla, además del uso de diferentes perspectivas investigativas, permitiendo saturar la información de manera complementaria para llegar a una mejor comprensión de la realidad (Murcia Peña & Jaramillo, 2008).

En esta lógica, la investigación se apoyó en el estudio de caso Simon (2001) y Stake (1999), y a la etnografía reflexiva, pues se considera que "el primero y más importante paso que hay que dar para resolver los problemas del positivismo y el naturalismo, es reconocer el carácter reflexivo de la investigación social; esto es reconocer que somos parte del mundo social que estudiamos" (Hammersley & Atkinson, 1994).

Actores y escenarios

En el estudio participaron los actores clave del proceso formativo, a saber: estudiantes, profesores, egresados y director de programa. Además de diferentes documentos institucionales del programa de Maestría referido. En esta unidad se realizó una selección intencionada (muestreo teórico)⁴ para la aplicación de los instrumentos, los cuales debían cumplir con los siguientes criterios de selección: 3 estudiantes activos, 3 egresados y el director de programa actual de la Maestría en Educación. Para el grupo focal, la muestra estuvo integrada por 3 estudiantes activos y 3 egresados.

Unidades de sentido

Se tuvieron en cuenta los discursos de los actores sociales planteados en las entrevistas semiestructuradas y el grupo focal, además de la revisión de documentos del programa.

Recolección, procesamiento y análisis de la información

Se utilizó la técnica de la entrevista de tipo semiestructurada y el grupo focal; el procesamiento se llevó a cabo en el software Atlas Ti, donde se realizó una categorización abierta, axial y selectiva que propone la teoría fundamentada, donde

la categorización axial consiste en el acto de relacionar categorías a categorías siguiendo las líneas de sus propiedades y dimensiones, y mirar cómo se entrecruzan y vinculan estas, y

⁴El muestreo teórico consiste en la recolección de datos guiada por los conceptos derivados de la teoría que se está construyendo y basada en el concepto de "hacer comparaciones", cuyo propósito es acudir a lugares, personas o acontecimientos que maximicen las oportunidades de descubrir variaciones entre los conceptos y que hagan más densas las categorías en términos de sus propiedades y dimensiones (Strauss & Corbin, 2002).

por último la selectiva es el proceso de integrar y refinar las categorías (Strauss y Corbin, 2002).

Y el análisis se llevó a cabo mediante la triangulación de la información.

Discusión de resultados

Con relación a la revisión documental, se encontró que en el programa de Maestría constituido en objeto de estudio, se hizo evidente, desde sus soportes documentales, la contribución a la calidad de la educación en cuanto los **procesos de formación** están orientados al desarrollo de competencias mentales, cognoscitivas, psicomotoras e integrativas, y a través de estas competencias profesionales, el programa pretende constituir una masa crítica con los futuros magísteres.

La contribución que se hace a **la calidad de la educación** se da en el sentido que atiende las necesidades y condiciones del mundo educativo y de la sociedad actual, y de manera muy especial, pone a tono la Universidad de Caldas con las necesidades y expectativas que se han planteado para la formación avanzada de los educadores.

En conclusión, desde los soportes documentales, la Maestría incluye elementos que guardan relación con el concepto de calidad, en el sentido que **enfrenta los retos de su contexto**, siendo este uno de los pilares más importantes de la calidad de la educación.

El **factor investigación** se evidencia en el desarrollo de competencias cognoscitivas que permiten las construcciones teóricas propias del área o línea que así lo exigen, y que no implican acción y movimiento. Las competencias mentales funcionan con base en los procesos psicofisiológicos básicos y complejos, tales como: memoria, ideación, pensamiento y lenguaje. De igual forma, juegan un papel muy importante los procesos psíquicos superiores: inteligencia, personalidad, creatividad, comportamiento en la conformación y consolidación de las competencias mentales aplicadas a la educación. Los grupos de investigación: Innovación Educativa (Categoría A), Motricidad y Mundos Simbólicos (Categoría B),

Currículo, Universidad y Empresa (Categoría B), Cognición y Educación (Categoría C), y Maestros y Contextos (Categoría D)⁵, dan piso y firmeza a la actividad investigativa desplegada por los profesores de la Maestría.

Los anteriores planteamientos dan idea del desarrollo e importancia de la investigación a través de competencias como las mentales y cognoscitivas, las cuales permiten desarrollar construcciones teóricas propias. Además, el trabajo mediante los grupos de investigación fortalece esa formación, en el sentido que los grupos al tener un gran recorrido investigativo, proporcionan al estudiante bases pertinentes para sus desarrollos en el ámbito de la indagación científica.

Por tanto, se puede concluir que este programa, desde los soportes teóricos y documentos que le sirven de apoyo, aporta a la calidad de la educación a través de unas competencias que contienen elementos del concepto que se plantea inicialmente y que pretenden convertirse en logros para los estudiantes. No obstante, debe advertirse que los documentos suministrados por la Institución no estaban completos, pero, en síntesis, hacen planteamientos desde el punto de vista teórico, jurídico, político, reglamentario y curricular y se discriminan las características generales del programa, formas de trabajo, requisitos, proceso de intervención curricular, plan de estudios, fundamentación teórica, perfil profesional (competencias), investigación educativa, recursos y presupuesto de acuerdo con el análisis de la oferta amparada en las políticas internas de la Universidad de Caldas.

En comparación con los otros documentos institucionales de los demás programas, no es posible en este caso, dilucidar si efectivamente el concepto de calidad *contribuye a la realización práctica de los objetivos planteados de manera eficiente, en la cual la brecha entre lo que se dice y se hace se vea reducida*. No existen datos resultantes de evidencia empírica que suministren información acerca de la experiencia transformadora de los egresados (desde su saber y su hacer) en los sitios donde se desempeñan como docentes.

En cuanto a la información del **plan de estudios** del programa, los seminarios se dividen en tres componentes: **Formación general** (fundamentación epistemológica y pedagógica, formación y electividad) de 18 créditos; **Formación profesional** (grupos de investigación) de 12 créditos; y; **Profundización** (investigación y electividad) de 21 créditos. Además de 5 créditos de **tesis de grado**, lo cual suma un total de 56 créditos que se deben cursar por parte del estudiante en el trayecto académico de la Maestría. El plan de estudios comprende, en lo que respecta al componente investigativo, un total de 33 créditos discriminados en los grupos y los seminarios de investigación, constituyendo un porcentaje significativo, lo cual da cuenta del tipo de maestría (en investigación) que es. A continuación, se presentan los hallazgos logrados en la indagación efectuada a los actores sociales desde las categorías establecidas y las emergentes.

Categoría Calidad de la educación

La calidad de la educación representa una categoría establecida desde el inicio por el interés propio de la investigación, siendo esta de gran relevancia. Es por esto que aquí los actores clave pertenecientes a la Maestría, la asocian con procesos de acreditación, por el reconocimiento a nivel nacional, el alto nivel de los docentes que orientan los seminarios, el rigor investigativo y la calidad de sus egresados. Lo expresado da idea acerca de cómo estos elementos son necesarios para que un programa sea identificado con el adjetivo o calificativo de calidad. Las apreciaciones recogidas en la investigación dan cuenta de cómo el programa es considerado de calidad desde parámetros que tienen que ver con la actividad investigativa que se lleva a cabo, los docentes que integran los grupos y los procesos de acreditación institucional.

Categoría Procesos de formación

El desarrollo de esta categoría se da desde la revisión teórica, en la cual se manifiesta cómo se registran los procesos formativos orientados dentro del programa postgradual, indicando las características de su diseño curricular, hasta el desarrollo de los procesos investigativos y los papeles que cumplen tanto los maestrantes, como los asesores de las tesis.

⁵Clasificación anterior a la última efectuada por Colciencias en 2014.

Desde los procesos curriculares se piensan los seminarios que responden a una articulación con el doctorado, a manera de ciclo propedéutico, para beneficiar a los estudiantes que quieran continuar; de igual forma, desde las reuniones de comité de currículo se busca que los docentes que orientan seminarios traten de articular los problemas de investigación con el fin de retroalimentar los trabajos.

[...]eh pues desde de lo que nosotros vivimos en el proceso de formación, lo que buscaba la Maestría era que los seminarios que nos dieran desde, con diferentes docentes, los empezaran a articular con el interés de investigación que teníamos, entonces era más como, era es muy autodidacta realmente, porque ya yo poder aplicar lo que me está diciendo el profesor o de lo que me está mostrando el profesor que es su conocimiento, mirar si me está sirviendo para mi tesis y poderlo involucrar y articular con mi proyecto de investigación es muy personal [...] (ES1) [sic].

Categoría Organización y administración del programa

La siguiente categoría es emergente y nace desde las voces de los propios actores. Se define como el conjunto de procesos que se dan al interior de la Maestría, esto entendido como las formas de organización de los seminarios, trámites y procedimientos con la Oficina de Registro Académico, división financiera, programación y uso de espacios locativos (infraestructura) y demás aspectos de esta naturaleza. Sobre el particular, los testimonios dan cuenta de algunas expresiones de desorganización curricular, pocos graduados en el tiempo establecido y dificultades en la organización por grupos de investigación. Tal como se evidencia en el siguiente relato:

[...] digamos que los últimos seminarios, nos dieron pues como muchas luces a la hora de abordar la investigación, pero pues en realidad fueron de los últimos, entonces muchas personas, entre esos estoy yo, pues que de pronto había que orientar la investigación por otros lados, entonces esto hace que se retrase uno de alguna forma (GF)[sic].

Lo anterior da cuenta que la desorganización de seminarios en algunos casos, retrasa la culminación de los proyectos a tiempo. Otro aspecto es la

organización por grupos de investigación, donde se busca que los maestrantes desarrollen las competencias investigativas que integran cada uno de estos grupos reconocidos en su mayoría, y categorizados por Colciencias, lo cual contribuye a la formación del maestrante.

Categoría Dificultades para cursar la Maestría

Esta categoría se asocia con los inconvenientes que presentan y deben enfrentar los estudiantes en su proceso de formación, siendo estos factores de carácter interno o externo que de igual forma afectan su desempeño en el programa. Estos se relacionan con pocas bases investigativas, formación en otras disciplinas, poca dedicación por parte de los estudiantes y falta de asesores especializados en el tema.

Una situación sentida por gran parte de los informantes se centró en que la formación en otras disciplinas dificultaba mucho su proceso de aprendizaje, dado que las orientaciones de investigación recibidas en pregrado no correspondían a lo visto en la Maestría, es decir, los enfoques de investigación cualitativa y cuantitativa, lo cual ocasionaba que presentaran mayores dificultades. De otro lado, la falta de compromiso y dedicación que presentan algunos estudiantes, que de igual forma incide en el retraso para la graduación.

[...] Otra por ejemplo es que los estudiantes nuestros generalmente estudian y trabajan, entonces estudian en los tiempos que les queda, que les deja el trabajo, y eso seguramente hace pues que la profundidad sea pues menor, que la calidad sea más baja sin duda, estudian los fines de semana, entonces eso es un indicador [...] (DO2)[sic]

Categoría Motivos de ingreso a la Maestría

Esta categoría se define como las razones que impulsan y llevan al estudiante a iniciar un programa de posgrado en la Universidad, que involucra factores económicos, investigativos, de superación personal y profesional y/o recomendaciones de terceros.

A partir de allí, los actores expresan que ingresan a la Maestría por referencias o por conocer sobre la trayectoria de los grupos de investigación,

referencias que son realizadas por estudiantes, egresados y docentes del mismo programa que han vivenciado los procesos. Otro aspecto relevante que se menciona tiene que ver con el tránsito por los grupos de investigación, dado que estos influyen en gran medida para ingresar a la Maestría, en tanto que la trayectoria y experiencia adquirida los impulsa a cualificarse como investigadores.

Partiendo de los resultados, se plantearon unos lineamientos de política pública sectorial para el mejoramiento de la calidad en programas de posgrado (Maestrías en Educación), basados en la propuesta del enfoque de redes⁶, donde la idea de estructura reticular propone una nueva manera de concebir el mundo, dado que la formulación y la toma de decisiones recae en muchos actores, donde se establece un puente entre las jerarquías administrativas, los actores sociales y la lógica de la academia presionada por el mercado.

Los lineamientos sugeridos son:

- Conformar grupos reducidos de estudiantes en los programas de Maestría que permitan un mayor acompañamiento por parte de los docentes y asesores, además de promover discusiones epistemológicas y metodológicas mucho más profundas y personalizadas sobre la investigación y la educación.
- Consolidar los grupos de investigación desde los maestrantes, mediante la implementación de programas de investigación que piensen y desarrollen procesos que conduzcan a reflexionar sobre los actos educativos.
- Llevar a cabo trabajos de investigación que demuestren el impacto (efecto transformador) de la formación en maestrías en educación, sobre los escenarios de desempeño en los distintos niveles educativos.

⁶Modelo que corresponde a la insatisfacción de los enfoques tradicionales de construcción de políticas, caracterizados por una lógica administrativa jerárquica (*top down*), de la cual emerge el diseño de construcción de redes teniendo en cuenta el concepto de gobernanza de manera descentralizada, donde los diferentes actores sociales opinan y retroalimentan la construcción de sus procesos administrativos y de gobierno. (Ver Roth Deubel, A-N. (2010). *Enfoques para el análisis de políticas públicas*. Bogotá: Editorial Universidad Nacional de Colombia.

- Adoptar planes y programas dirigidos a generar masa crítica en las instituciones educativas, a partir de los propios magísteres (creación de semilleros), donde se consolide la investigación educativa en el aula.
- Comprometer al Ministerio de Educación Nacional para el financiamiento de la formación avanzada de los mejores docentes que hacen parte del magisterio y se generen procesos investigativos dentro de las instituciones educativas.
- Incentivar (económicamente y con becas de doctorado) a los egresados de las maestrías en educación que logren demostrar la incidencia de su proceso formativo en el mejoramiento de la calidad.
- Desarrollar trabajos investigativos al interior de los programas de maestrías, esto con el fin de realizar seguimiento a sus procesos de formación, de manera que los resultados sean insumos para posibles resignificaciones que lleven a generar una mejora en la calidad educativa.
- Propiciar la dedicación exclusiva de los maestrantes (comisión de estudios) a su proceso formativo, esto con el fin de llevar a cabo desarrollos académicos rigurosos, en profundidad y con mayor calidad para dar cumplimiento a los objetivos planteados por el programa.
- Crear una publicación periódica exclusiva del programa de Maestría, para divulgar los resultados de investigación que generen impactos y transformaciones en la calidad de la educación en distintos niveles del sistema. Se deberá tramitar registro en Publindex y ranquearla gradualmente en las diferentes categorías, para hacer tránsito a bases de datos científicas reconocidas internacionalmente, con el fin de que los estudiantes publiquen por lo menos un artículo relacionado con su tesis.
- Llevar a cabo procesos de movilidad nacional e internacional obligatoria al interior de las Maestrías, para la visibilización de las investigaciones y los intercambios de conocimiento con otras comunidades académicas.
- Crear redes de conocimiento e indagación científica a nivel nacional e internacional para

generar productos publicables en bases de datos científicas y fomentar espacios de intercambio (pasantías, estancias, profesores visitantes, etc.).

Conclusiones

Los seminarios de investigación desarrollados en la Maestría son muy pertinentes, pero los estudiantes expresan que estos se deberían orientar desde el inicio, puesto que al ser orientados al final, retrasan en gran medida su proceso de construcción del proyecto. Con respecto a la asignación del docente asesor del trabajo investigativo, se expresa que esta debe realizarse al inicio, y no en el tercer semestre, dado que esto retrasa un poco la construcción y desarrollo de su proyecto, en tanto que muchos estudiantes no avanzan debido a que no tienen alguien que los guíe y les dé claridades del proceso.

La dinámica de trabajo que implementa la Maestría a través de los grupos de investigación es un buen ejercicio, pero aún se presentan dificultades, en tanto que son muy pocos encuentros los que se programan en un semestre.

Se evidencia que muchas de las investigaciones desarrolladas por los magísteres en Educación no tienen mayor impacto (efecto transformador), dado que se quedan en identificación y descripción de las problemáticas sin llegar a actuar frente a estas. Además, muchos de los trabajos investigativos desarrollados por los maestrantes reposan en estanterías, puesto que no se hacen visibles a la sociedad a través de publicación de artículos en revistas indexadas, de manera que la divulgación de resultados es muy escasa por parte de los maestrantes.

En lo que respecta a los egresados del programa, se evidencia que muchos están realizando cambios en sus prácticas y en las instituciones donde laboran, en tanto que identifican problemáticas en su contexto y actúan frente a ellas a través de la implementación de programas, pero muy pocos llevan a cabo desarrollos investigativos rigurosos y son escasamente visibilizados desde la Maestría, lo cual en relación con la tercera conclusión, permite inferir que durante el proceso de formación los desarrollos investigativos no llegan

a ser transformadores, pero después de egresar, es donde llevan a cabo ejercicios investigativos en sus contextos con efectos transformadores. Finalmente, se logra evidenciar que los procesos de investigación desarrollados en el programa inciden en la calidad de la educación porque los egresados logran desarrollar cambios y transformaciones en las instituciones educativas donde laboran.

Referencias

- Barba, B. y Zorrilla, M. (2010). *Innovación Social en Educación: Una Base para la Elaboración de Políticas Públicas*. México D.F.: Siglo XXI editores, Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Colombia. Congreso de la República. (28 de diciembre, 1992). *Ley 30. Por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior*. Bogotá: MEN.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (s.f.). *Plan Sectorial 2010- 2014*. Bogotá: MEN.
- Fundación Compartir (2013). *Tras la Excelencia Docente. Cómo mejorar la educación pública primaria, secundaria y media en Colombia a través del mejoramiento de la calidad docente*. Bogotá: Punto Aparte.
- Giroto, N., Mundet, J. & Llinás, X. (2011). Estrategia en la universidad: ¿cuestión de calidad, gerencialismo y relaciones político-financieras?. *Revista de Educación*, (36), 95-116.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (1994) *Etnografía: métodos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- Montaudon, C. (mayo-agosto, 2010). Explorando la noción de calidad. *Acta Universitaria*, 20(2), 50-56.
- Misas, G. (2004), *La educación superior en Colombia, análisis y estrategias para su desarrollo*. Bogotá: Editorial Unilibros.

- Murcia Peña, N. & Jaramillo, G. (2008) *Investigación cualitativa. La complementariedad*. Armenia: Editorial Kinésis.
- Núñez Muñoz, I.K., Morales, E. & Díaz, I. (2007). El Replanteamiento de las Políticas Educativas en Venezuela. *Revista Gaceta Laboral*, 13(3). Universidad del Zulia.
- Ospina Serna, H. & Murcia Peña, N. (Eds.). (2012). *Regiones investigativas en educación y pedagogía en Colombia: construcción de un mapa de la actividad investigativa de tesis de maestría y doctorados en el periodo 2000-2010*. Manizales: Cinde-Universidad de Manizales.
- Pacheco Arrieta, I.F. (2006). *Proyecto de Decreto sobre programas de posgrado, especialización, maestría y doctorado*. Bogotá: MEN.
- Polanco López, C. (2012). Políticas públicas y TIC en la educación. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 6(18).
- Stake, R.E. (1999). *Investigación con estudio de caso*. Madrid: Editorial Morata.
- Roth Deubel, A-N. (2010). *Enfoques para el análisis de políticas públicas*. Bogotá: Editorial Universidad Nacional de Colombia.
- Solís Hernández, O. (2008). Gerencialismo vs. Humanismo. Una disyuntiva en la evaluación de la educación superior. *Revista Ciencia@UAQ*, 1(2), 13-22.
- Strauss, A. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa, técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Tójar, J.C. (2006). *Investigación Cualitativa: Comprender y Actuar*. Editorial la Muralla
- Vargas, A. (2001). *El Estado y las Políticas Públicas*. Bogotá: Almodena Editores.
- Viloria De la Hoz, J. (2006). Educación superior en El Caribe colombiano: análisis de cobertura y calidad. *Serie documentos de trabajo* sobre *Economía Regional*, 69. Cartagena: Banco de la República / Centro de Estudios Económicos Regionales (CEER).

IDENTIFICACIÓN DE COMPETENCIAS COMUNICATIVAS EN LOS PROCESOS DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Objetivo: identificar el nivel de competencias comunicativas de los estudiantes del nivel técnico de educación superior. **Metodología:** corresponde al método cualitativo de orden evaluativo y caracteriza los niveles de competencia de estudiantes de primer semestre del ciclo técnico mediante verificaciones de datos y valoraciones sobre el tema investigado. La selección de la población fue intencionada y el proceso se desarrolló con distintos grupos control. **Hallazgos:** se evidencia la necesidad de trabajar sobre este tema en el primer semestre de formación superior para generar estrategias que fortalezcan las habilidades comunicativas. **Conclusiones:** el desarrollo de competencias comunicativas es un componente fundamental dentro de los procesos de educación superior que debe ser abordado mediante distintas estrategias que permitan practicar estas habilidades en los múltiples escenarios de formación.

Palabras clave: comunicación, competencias comunicativas, educación, contexto, diálogo de saberes, estrategias pedagógicas.

Origen del artículo

Artículo producto del proyecto de investigación "Identificación de competencias educativas en los procesos de educación superior", realizado en el periodo junio 2012 – diciembre 2015.

Cómo citar este artículo

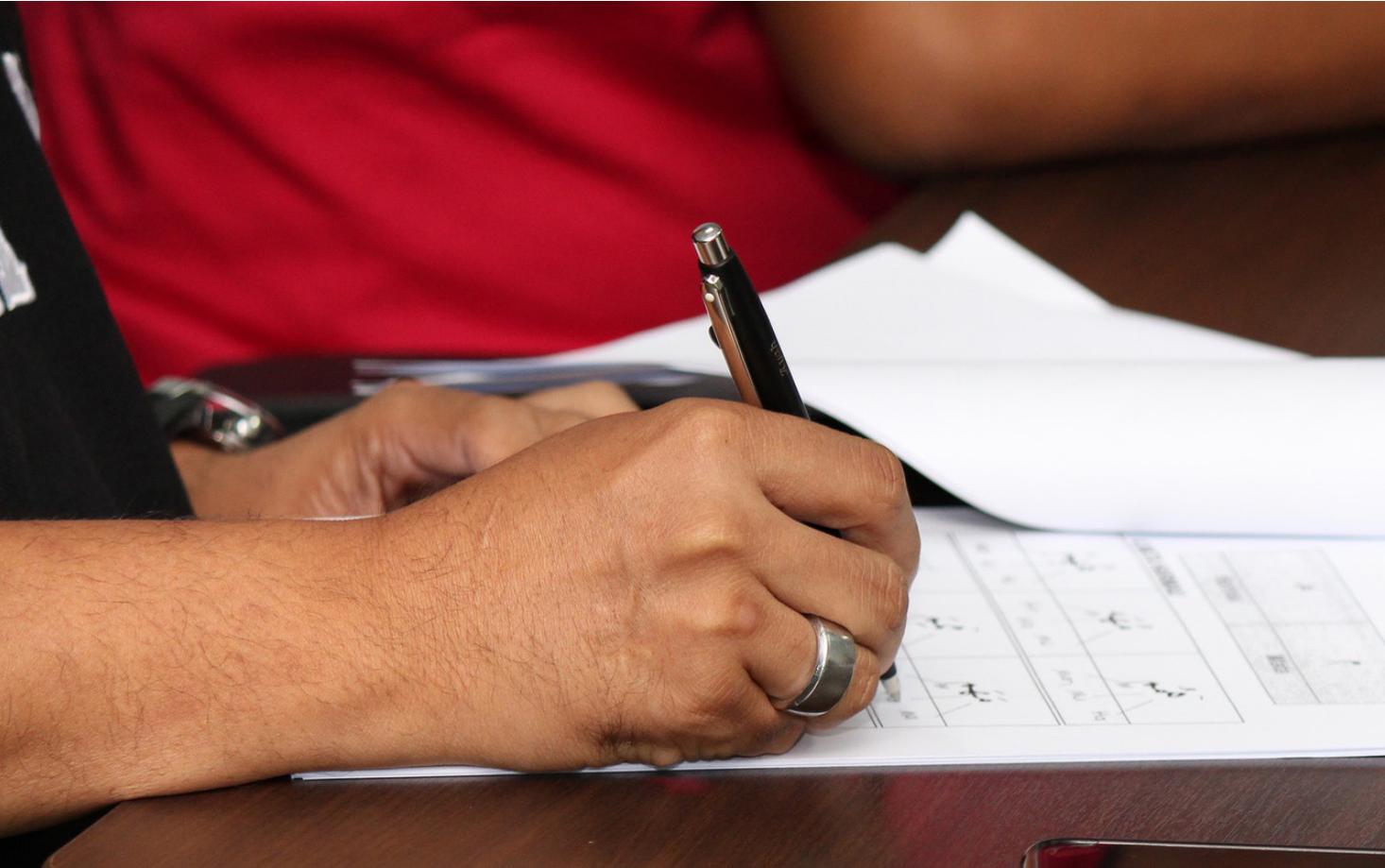
Caro Gómez, C.L., Gil Ángel, G.A., Beltrán Alvarado, D. & Monroy Ballesteros, A. (2016). Identificación de competencias comunicativas en los procesos de educación superior. *Revista de Investigaciones UCM*, 16(27), 90-100.

IDENTIFYING COMMUNICATIVE COMPETENCES IN THE PROCESSES OF HIGHER EDUCATION

Objective: to identify the level of communicative competence in students at a technical level of higher education. **Methodology:** qualitative method with an evaluative component, which characterizes the levels of competence in students taking the first semester of the technical cycle through data verification and assessment regarding the subject of this research. There was a purposeful selection of the research population, and the process was developed with different control groups. **Findings:** there is a clear need to work on this issue during the first semester of higher education, in order to generate strategies that strengthen the communicative skills. **Conclusions:** the development of communicative competences represents a fundamental component within the processes of higher education, which should be specifically addressed through different strategies that allow the practice of these skills in the multiple educational scenarios.

Key words: communication, communicative competences, education, context, dialogue of the different forms of knowledge, pedagogical strategies.





Fecha recibido: 15 de marzo de 2016 · Fecha aprobado: 14 de abril de 2016

Identificación de competencias comunicativas en los procesos de educación superior

Claudia Lucía Caro Gómez¹
Gustavo Adolfo Gil Ángel²
Diego Beltrán Alvarado³
Angelo Monroy Ballesteros⁴

¹Licenciada en Ciencias Sociales. Magíster en Desarrollo educativo y social. Directora de Investigaciones, San José Fundación de Educación Superior, Bogotá, Colombia. investigaciones@fessanjose.edu.co

²Psicólogo. Magíster en Administración. Coordinador Departamento de Investigaciones, San José Fundación de Educación Superior, Bogotá, Colombia. gustavo.gil@fessanjose.edu.co

³Licenciado en Biología. Magíster en Docencia. Docente - Referente de investigaciones, Facultad de Ingeniería, San José Fundación de Educación Superior, Bogotá, Colombia. beldie@fessanjose.edu.co

⁴Licenciado en Educación para la Infancia. Especialista en Infancia, Cultura y Desarrollo. Magíster en Educación. Editor revista institucional, San José Fundación de Educación Superior. Docente Departamento de Investigaciones, San José Fundación de Educación Superior, Bogotá, Colombia. monang@fessanjose.edu.co

Introducción

A lo largo del desarrollo de la práctica docente en la educación superior, se hace notoria la dificultad que presenta gran parte los estudiantes de primer semestre, ante el desarrollo de las competencias comunicativas en los distintos espacios académicos. Esta situación que se da en muchas instituciones de educación superior, ocurre debido a diferentes factores de orden formativo, lo que se refleja en un manejo muy básico de contenidos temáticos fundamentales para el trabajo y el ejercicio académico desde el análisis, la comprensión y la interpretación textual. La identificación de los niveles de comprensión y de interpretación textual en el área comunicativa son determinantes en el contexto educativo de los distintos ciclos de formación, pues estos definen los principales aspectos de desarrollo en las diferentes áreas académicas.

El colectivo *Saberes y Comunicación* del departamento de investigaciones de San José Fundación de Educación Superior, formula una propuesta que se consolidó en una investigación a partir de la experiencia de los estudiantes de primer semestre de las facultades de Ingeniería, Diseño, Rendimiento Deportivo y de Ciencias Administrativas y Contables, lo que permitió generar una caracterización global de las competencias cognitivas, procedimentales y actitudinales trabajadas en los espacios académicos de técnicas de expresión oral y escrita y teoría de la comunicación de la institución educativa. En este mismo sentido, la investigación abordó la reflexión propuesta desde las competencias comunicativas de orden lingüístico, pragmático, cognitivo, argumentativo, literario, ideológico y tímico proxémica.

El principal objetivo de la investigación fue identificar el nivel de las competencias comunicativas en los estudiantes de primer semestre de las asignaturas de Técnicas de expresión oral y escrita y Teoría de la comunicación, con el fin de proponer estrategias metodológicas para su fortalecimiento. Los objetivos específicos correspondieron a determinar el nivel de análisis, comprensión e interpretación textual; establecer los niveles de desarrollo de las competencias comunicativas; y finalmente, proponer una estrategia pedagógica que permita fortalecer las competencias comunicativas de los estudiantes de primer semestre de acuerdo con los niveles de desarrollo que evidencie la investigación.

Como aspecto fundamental en esta reflexión, se destaca el aprendizaje verbal significativo que es el principal mecanismo humano para adquirir y almacenar ideas e información (Ausubel, 2002). Este tipo de aprendizaje está directamente relacionado con pautas de relaciones que se suscitan desde el aula. Así como los estudiantes poseen una serie de preconcepciones y experiencias, el docente debe garantizar la adquisición de nuevos significados frente a los procesos cotidianos del lenguaje en los espacios de formación.

De esta manera, el discurso como unidad portadora de significado, comprende diferentes procesos semióticos y lingüísticos en el contexto en el que se desarrolle. Para el caso de los escenarios de educación, las distintas acciones de estos discursos

permiten tejer el texto mediante la composición de una red que vincula relaciones de orden cognitivo y semántico creando una macroestructura, cuyo reflejo va a estar asociado a distintos procesos del contexto socio cultural (Niño, 2005).

Materiales y métodos

El grupo de investigación formuló el proyecto a partir de la experiencia de los estudiantes de primer semestre, teniendo en cuenta los distintos registros de observación estructurada en las clases de teoría de la comunicación y de técnicas de expresión oral y escrita en las cuatro facultades de la institución, con el fin de revisar de manera específica el tema de competencias comunicativas dentro de los procesos de educación superior.

La investigación es planteada metodológicamente desde un enfoque cualitativo, considerando un carácter evaluativo. Desde el aspecto cualitativo, se estableció un orden dinámico creado por la misma acción de los participantes, cuyas significaciones fueron determinantes en la recuperación y el análisis de la información.

Por su parte, el carácter evaluativo se hizo presente a través de la recolección sistemática de diversos registros de talleres, asesorías y evaluaciones relacionados con las actividades vinculadas al tema de las competencias comunicativas, permitiendo que con estos insumos llevados a cabo en distintos momentos del proceso investigativo, se mejorara el diseño de las distintas actividades.

Los medios de observación implementados en distintos espacios académicos, permitieron establecer la formulación de las competencias que se trabajarían desde el proceso investigativo formulado, registrando acontecimientos simultáneos en el aula de clase.

En relación con su significación y comprensión, la evaluación establece criterios definidos que avalen el correcto desarrollo del proceso, para consolidar sistemáticamente distintos elementos de información y registros, a partir de una muestra representativa del objeto de estudio, con el fin de evaluar las categorías escogidas en la investigación, para que posteriormente, pueda



ser traducida dicha información a expresiones valorativas y sea comparada con los criterios inicialmente establecidos (Aigner, 1997).

Este tipo especial de investigación aplicada, cuya meta a diferencia de la investigación básica, no es el descubrimiento del conocimiento, hace énfasis en la utilidad derivada de criterios claros y específicos que garanticen el éxito del proceso, mediante la recolección sistemática de información, pruebas y testimonios de una muestra representativa de las audiencias que conforman el programa u objeto para evaluar (Vega, 2013).

La investigación evaluativa debe proporcionar información para la planificación del programa, su realización y su desarrollo (Muñoz, 2005); también, asume las particulares características de la investigación aplicada, que permite que las predicciones se conviertan en un resultado de la investigación.

Los estudiantes que respondieron el cuestionario se encontraban en primer semestre y cursaban, según el programa, las asignaturas de Teoría de la comunicación o de Técnicas de expresión oral y escrita. La cantidad de estudiantes se delimitó de la siguiente manera:

Tabla 1.
Relación de número de estudiantes por facultad

POBLACIÓN	
FACULTAD Y/O PROGRAMA	NÚMERO DE ESTUDIANTES
Diseños y Publicidad	15
Rendimiento Deportivo	20
Ciencias Administrativas	152
Ingeniería Electrónica	18
Ingeniería Industrial	129
Ingeniería de Sistemas	77
Diseño de Modas	22

Fuente: Caro, Gil, Beltrán & Monroy (2012).

Procedimiento

Este estudio dio inicio en el primer semestre del año 2012 y se extendió hasta enero de 2014, analizando distintas reflexiones en torno a los niveles de competencias comunicativas con los que ingresaron los estudiantes al nivel técnico de educación superior. Luego de definir la propuesta investigativa para ser desarrollada, se llevó a cabo una revisión sobre los principales aspectos relacionados con las competencias comunicativas sobre los que se deseaba profundizar. El primer insumo para esta fase correspondió al taller de

inducción con los estudiantes que ingresan por primera vez a la institución, aquí se tuvo en cuenta el componente exploratorio para tener calcular los alcances y los principales aspectos del tema de la investigación. Partiendo de las opiniones de los estudiantes y de las reflexiones con los maestros, se procedió a realizar una primer evaluación en la plataforma institucional, que permitiera comprender las principales características de las competencias interpretativa, ideológica y argumentativa, mediante la aplicación de 5 ítems tomando como modelo preguntas tipo Saber Pro. A continuación se presenta la cantidad de participantes según el tiempo trabajado en la investigación.

Tabla 2.
Cantidad de pruebas aplicadas por categoría por cada periodo académico

AÑO	SEMESTRE	CANTIDAD DE ESTUDIANTES
2012	2	433
2013	1	578
2013	2	341
2014	1	435

Fuente: Caro, Gil, Beltrán & Monroy (2014).

Instrumento para la recolección de datos

En la investigación se llevó a cabo un muestreo con varios grupos de estudiantes que permitieron establecer las principales temáticas a trabajar

Tabla 4.
Porcentaje de estudiantes aprobados y desaprobados por competencia evaluada, durante cada periodo académico.

Categoría de Competencia Evaluadas	Periodo 122		Periodo 131		Periodo 132		Periodo 141		Promedio	
	A	D	A	D	A	D	A	D	A	D
Argumentativa	45%	55%	50%	50%	45%	55%	72%	28%	53%	47%
Interpretativa	47%	53%	55%	45%	49%	51%	74%	27%	56%	44%
Propositiva	48%	52%	65%	35%	N/A		86%	14%	66%	34%

Fuente: Caro, Gil, Beltrán & Monroy (2014).

mediante ejercicios de observación participante. Posteriormente, se llevó a cabo la recolección de la información a través del registro de talleres, actividades y pruebas en la plataforma de la institución. Finalmente, se generó un análisis de la información obtenida que reflejó los distintos niveles de competencias comunicativas de los estudiantes.

Durante cada uno de los periodos, se llevó a cabo un proceso de construcción de ítems y validación por pares expertos. La información se analizó con elementos de estadística descriptiva, debido al volumen de las muestras y los registros de la investigación. La cantidad de ítems y la aprobación fue variable.

Tabla 3.
Cantidad de ítems aplicados por categoría por cada periodo académico

Categoría de competencia evaluada	No. de ítems periodo 122	No. de ítems periodo 131	No. de ítems periodo 132	No. de ítems periodo 141
Argumentativa	2	3	2	2
Interpretativa	2	1	3	2
Propositiva	1	3	0	1

Fuente: Caro, Gil, Beltrán & Monroy (2014).

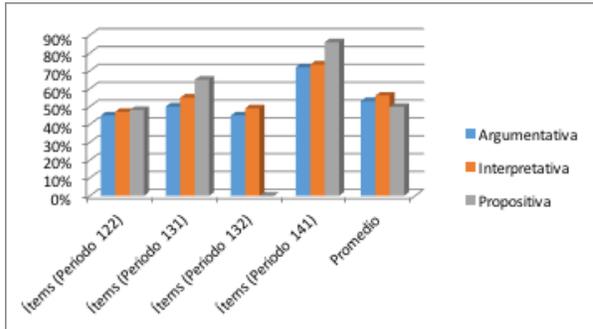


Figura 1. Porcentaje de aprobación por competencia durante cada periodo académico
Fuente: Caro, Gil, Beltrán & Monroy (2014).

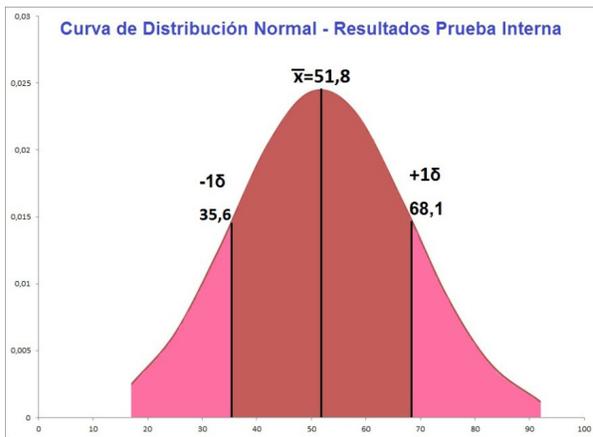


Figura 2. Curva de distribución normal- prueba interna
Fuente: Caro, Gil, Beltrán & Monroy (2014).

Luego de realizar la evaluación del estado inicial de los estudiantes de primer semestre por medio de la aplicación de un examen de admisión compuesto por 10 preguntas, los resultados se caracterizaron en la figura Curva de Distribución Normal, mostrando una puntuación media de 51.8/100, desviación estándar de 16,3 puntos y nivel de confianza de 95%. Lo anterior indica que los estudiantes se encuentran en un puntaje inicial de competencias comunicativas entre los 35.6 y los 68.1 puntos, teniendo en cuenta un puntaje máximo de 100. Estos datos son importantes en comparación con los resultados de las pruebas Saber Pro, expuestas en la figura Curva de Distribución Normal Pruebas Saber 11 – Periodo 142, ya que a pesar que la desviación estándar para la prueba interna es más amplia, la media muestral aumentó en 3,1 puntos.

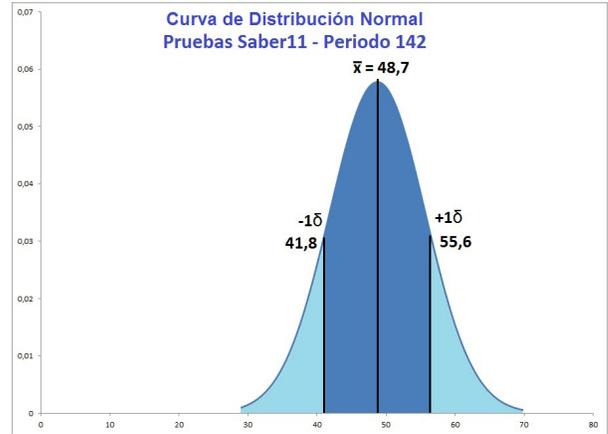


Figura 3. Curva de distribución normal- periodo 142
Fuente: Caro, Gil, Beltrán & Monroy (2014).

Resultados

Respecto de los cuatro periodos analizados, que comprenden desde el segundo semestre de 2012 hasta el primero de 2014, de acuerdo con los resultados para cada competencia, a continuación se muestran los principales aspectos.

Con relación a la competencia interpretativa, los porcentajes de aprobación fueron de 47% y 49%, siendo estos correspondientes al segundo semestre del año, en el cual la institución recibe un número menor de estudiantes, en comparación con los primeros semestres de cada año y con características socio-demográficas particulares. Estos estudiantes tienden a mostrar tiempos de desescolarización mayores que aquellos que se presentan para los primeros semestres del año académico.

En los primeros periodos académicos de la primera mitad del año, los porcentajes de aprobación se establecieron en 55% y un 74% respectivamente, siendo este un porcentaje mayor a los periodos anteriormente mencionados. Una posible explicación corresponde a que los estudiantes que ingresan en los primeros semestres del año, son estudiantes más jóvenes y que llevan un tiempo menor fuera del sistema educativo, lo que refleja un acercamiento más directo con los proceso de lectura y escritura en escenarios distintos al componente académico (Parra, 2004).

Cabe resaltar que para este último periodo, se implementaron estrategias para fortalecer las competencias comunicativas en los espacios académicos del área de comunicación, entre las que se encuentran la prueba de ingreso a la Institución, los talleres de desarrollo de competencia comunicativa y las tutorías académicas personalizadas. El comportamiento de los resultados relacionados con la competencia argumentativa responde a las mismas estrategias para el desarrollo de las competencias comunicativas.

En cuanto a los objetivos específicos propuestos en la investigación, se pudo determinar que el nivel de comprensión e interpretación textual de los estudiantes se encuentra asociado a un grado de educación media, aproximadamente relacionado con un noveno de bachillerato de acuerdo a los temas y contenidos propuestos en este grado. De igual forma, se estableció que en los niveles de competencias existe una tendencia a obtener mejores resultados en la solución de situaciones de lectoescritura vinculados a la competencia propositiva.

En lo referente a la competencia propositiva, el comportamiento de los resultados permite evidenciar un crecimiento secuencial del porcentaje de aprobación por periodo, que va del 48% al 86%. Esto indica que es la competencia con mayor porcentaje promedio de aprobación. La realización de un análisis desde los distintos resultados obtenidos, le permite al grupo de investigación comprender los elementos cognitivos que facilitan las competencias comunicativas en comparación con la información obtenida.

Es importante reconocer que el tipo de formación previa de los estudiantes en competencias comunicativas genera un mayor nivel de receptividad en los ejercicios y las pruebas propuestas. Un ejemplo de esta situación corresponde al el área de diseños y publicidad, debido a que la dinámica cultural y aplicación de este tipo de pruebas se ha llevado a cabo desde un número mayor de semestres, dando lugar a la apropiación de los procesos evaluativos y de aprehensión de la prueba en la comunidad estudiantil.

A lo largo del desarrollo de la investigación, el diseño y la implementación de los talleres del plan lector se consolidó como una de las principales estrategias que permitió a los estudiantes reforzar distintos contenidos relacionados con la interpretación y la producción textual desde distintos temas de orden literario, cuya intención radicó en fortalecer diferentes habilidades en el escenario académico.

Asimismo, otro factor que influyó significativamente en los resultados encontrados, corresponde a los perfiles de los estudiantes en relación con la cultura de la lectura con la que llegan a la institución. En el caso de rendimiento deportivo, los estudiantes presentan menores niveles de apropiación de lectura, mientras que los estudiantes de ingeniería, ciencias administrativas y diseño y publicidad muestran unos niveles mayores de competencias comunicativas.

Discusión de resultados

Es importante comprender que los resultados evidencian el nivel de competencias comunicativas con el que los estudiantes ingresan a la educación superior y que en muchos casos, provienen de colegios oficiales y de barrio, lo que sumado a las condiciones socioeconómicas particulares, presentan condiciones poco favorables para enfrentar la exigencia en la educación superior.

Sin embargo, mediante las distintas estrategias adoptadas por San José Fundación de Educación Superior, se buscó mejorar estos procesos académicos con la realización de refuerzos y acompañamientos en diferentes áreas con el fin de fortalecer sus habilidades comunicativas en un periodo de 4 meses, mediante la metodología de taller teórico y práctico. Respecto a este tema de investigación, se evidencia la importancia que existe en la causalidad de los procesos de enseñanza aprendizaje, partiendo del contexto del estudiante desde una mirada práctica y objetiva a partir de su propio conocimiento (Camillioni, 2007).

De esta manera, es fundamental reconocer la importancia que adquiere el desarrollo de las habilidades comunicativas en el campo de la formación universitaria, teniendo en cuenta el

fortalecimiento de la función comunicativa que se desarrolla a partir de los distintos instrumentos para enseñar, evaluar y hacer público el conocimiento. Es así como la función social se realiza a partir de la mediación en las relaciones interpersonales, los acuerdos y los proyectos cooperativos, y la función epistémica se consolida como herramienta intelectual y de aprendizaje (Dubois, 1994).

En el proceso de comprensión y producción textual que se lleva a cabo en la educación superior, la investigación permitió evidenciar distintos factores asociados con el tema de las competencias comunicativas, asumiéndolo como un conjunto de habilidades y elementos para la transferencia de información en distintos niveles. Desde esta perspectiva, es fundamental destacar el tipo de mecanismos cognoscitivos implicados en la lectura (Golder & Gaonac'h, 2001), que son llevados a cabo en los distintos modelos educativos, aspectos como la memorización silábica, el acceso al léxico y la asociación fonética se llevan a cabo con bases comunes, pero adquieren un nivel de profundidad determinado inicialmente por los procesos de formación, para pasar más adelante a ser combinados en un ejercicio de interiorización de las distintas competencias comunicativas.

Dentro de este escenario, el término de competencia originalmente busca explicar el conocimiento intuitivo y práctico de un hablante ideal, que lo capacita para producir oraciones bien formadas comprendiendo que existe un conocimiento frente al sistema del hablante y oyente ideal mediante su realización efectiva -actuación- para cualquier proceso generativo que se presente en el habla (Chomsky, 1970).

Competencias comunicativas educativas

Desde el punto de vista del desarrollo de las competencias comunicativas en el contexto de la educación superior, busca fortalecer aspectos de participación y apropiación del conocimiento, mediante el fortalecimiento de habilidades que le permitan a las personas comprender sus realidades más inmediatas para actuar de manera asertiva en distintos contextos (Tobón, 2005).

Chomsky (1970) formula una crítica relacionada con las visiones empíricas del lenguaje, con el fin de argumentarlo como una repetición de la

memoria. Es desde esta idea que se formula el concepto de competencia lingüística, el cual se establece como una construcción *a priori*. Así también, el conocimiento de cada estudiante refuerza su discurso desde las experiencias y las construcciones colectivas con sus pares, docentes y demás grupos sociales en los procesos de formación de educación superior.

La competencia comunicativa se fundamenta en que los hablantes de una lengua determinada han de desarrollar una serie de habilidades que trascienden el componente gramatical, con el fin de poder comunicarse de manera asertiva (López-Mezquita, 2007). Desde esta visión, es necesario comprender cómo los demás miembros de la comunidad usan dichos elementos del lenguaje para construir conocimiento colectivo y personal. Es así como la competencia comunicativa implica tanto el conocimiento de la lengua, como la habilidad que se desprende en su uso cotidiano y natural en diferentes tipos de situaciones. La destreza en el uso de dichas habilidades sobresale frente al dominio de las estructuras teóricas, valorando los aspectos de fluidez en lugar del componente conceptual (Lomas, 2003).

La adquisición de tal competencia está mediada por la experiencia social, las necesidades, las motivaciones y la acción en el contexto social y académico de los estudiantes. De esta manera, es importante comprender la importancia que adquiere el desarrollo y el fortalecimiento de estas habilidades que, en muchas ocasiones, han tenido distintos niveles de desarrollo en la formación media, pero que para la educación superior se convierten en un requisito fundamental para la construcción de textos y la socialización de contenidos acordes con los niveles de exigencia establecidos en este nivel de formación.

Es fundamental comprender la importancia que tiene el completo desarrollo de este tipo de aprendizaje en la acción educativa, ya que los procesos de formación desde la educación básica son los que les permiten a los sujetos mejorar a futuro sus destrezas en campos fundamentales como el investigativo, donde se requiere el desarrollo de habilidades de observación, registro, interpretación y divulgación (Muñoz, Quintero & Munévar, 2005).

Impacto del proyecto

En distintas consultas realizadas con docentes y referentes de investigación institucional, en el desarrollo de las clases de Teoría de la comunicación y de Técnicas de expresión oral y escrita a lo largo del proceso investigativo, se comprendió la importancia que tuvo el desarrollo de estrategias acordes con las exigencias de trabajo en el aula, teniendo en cuenta aspectos como el aprendizaje colaborativo y la producción textual a partir de temas complementarios al syllabus de las asignaturas.

Los hallazgos de la investigación permitieron realizar un análisis mucho más detallado a los factores asociados a la apropiación textual en el nivel en que se encuentran los estudiantes, de esta manera, con la realización de actividades de apoyo al tema del fortalecimiento de las competencias comunicativas en la institución, se busca fortalecer dicha macrohabilidad intelectual, buscando aumentar los niveles de complejidad en cuanto a análisis y producción se refiere, desde una continua reelaboración del conocimiento de los estudiantes, mediante estrategias de orden cognitivo que fortalezcan el nivel de lectura en el orden metasemántico de la producción textual. (De Zubiría, 2006).

En espacios de socialización de la investigación, el diálogo establecido con diferentes representantes de las universidades manifestó que el tema del fortalecimiento de las habilidades comunicativas en el escenario de educación superior requiere el trabajo desde distintos enfoques para que los estudiantes cuenten con diferentes herramientas de orden conceptual y en el sentido práctico, donde se puedan definir los niveles de comprensión correspondientes con las necesidades académicas dentro de los diferentes espacios formativos. El reconocimiento de las relaciones internas y externas de los diferentes tipos de texto, requiere de procesos inferenciales que deben ser abordados desde distintas implicaciones conceptuales, partiendo de la experiencia y la apropiación de la realidad, hasta llegar a la construcción específica del discurso (Niño, 2005).

Conclusiones

Como conclusión de la investigación, se reafirma la necesidad de generar una nueva aplicación del examen de admisión para poder llevar a cabo un análisis a profundidad sobre la confiabilidad de la prueba, ya que, en comparación con los resultados Saber – Pro, podemos observar que la desviación estándar es alta. Asimismo, se genera la hipótesis sobre la efectividad de la realización de talleres de refuerzo sobre competencias comunicativas durante la semana de inducción de los estudiantes.

En la reflexión de los espacios académicos de las asignaturas trabajadas en la investigación, se evidencia que existe dificultad por parte de los estudiantes para analizar y comprender textos escritos, gráficos y visuales. De igual forma, la expresión de ideas de manera verbal, la práctica de hablar en público argumentando ideas y puntos de vista carece de los elementos necesarios para defender argumentos en los espacios académicos y de esta manera, su percepción de distintas habilidades del lenguaje varía según la situación (Parra, 2004). Frente a esta situación, se evidencia la necesidad de proponer estrategias de trabajo que les permitan a los estudiantes desenvolverse en diversos contextos, con una expresión corporal eficaz y pertinente, lo que a su vez, les permitirá generar mayores habilidades desde su propia realidad (Habermas, 1988).

A partir de estos resultados y de conversaciones con maestros e investigadores de la institución, se desarrolla un conjunto de actividades en escenario académico que permite apoyar el desarrollo de actividades relacionadas con el campo de las habilidades comunicativas para los estudiantes de primer semestre. La primera actividad consiste en la implementación de talleres de refuerzo que tienen como propósito desarrollar de manera práctica las competencias comunicativas trabajadas. Estos talleres son diseñados y construidos por el grupo de investigación y están en permanente ajuste y revisión para determinar el nivel de desarrollo y profundización en los distintos grupos, y mejorar el componente metodológico de los mismos.

Por otra parte, se encuentran las tutorías, consolidadas como un espacio que les permite a los estudiantes tener un acompañamiento por

parte de un docente experto en la materia, quien apoya el desarrollo y la elaboración de ejercicios por parte de los estudiantes. Estas son programadas según espacios de disponibilidad académica y se trabajan según las necesidades de los estudiantes considerando sus ritmos de aprendizaje.

De igual forma, se encuentran los talleres de inducción, que consisten en un conjunto de cinco talleres que se diseñan y elaboran por el equipo de expertos institucionales, con el objetivo de trabajar las competencias comunicativas con los estudiantes que ingresan a primer semestre a la institución. Esta modalidad de apoyo se propone identificar los niveles de desarrollo de competencias con los que llegan los estudiantes, para partir desde allí y luego dar lugar a una nivelación.

Otra estrategia es el plan lector, que hace referencia a un conjunto de 16 talleres que se diseñan y elaboran por el equipo de expertos institucionales, cuyo propósito es trabajar las competencias comunicativas dentro de los procesos de las clases de Técnicas de expresión oral y escrita y de Teoría de la comunicación, aunque cualquier estudiante y/o docente que desee los puede tomar y desarrollar. Para Pérez (2001), estas actividades están vinculadas a aspectos de la lingüística textual, que se ve fortalecida con la práctica de distintas estrategias en el aula de clase. Muchos de estos aportes teóricos sirven de soporte para realizar construcciones temáticas a través del taller, aunque la principal intención tiene un enfoque hacia la composición escrita permitiendo el desarrollo de las habilidades comunicativas.

Para finalizar, esta investigación permite formular una serie de proyecciones encaminadas a mejorar el proceso investigativo formulado. La primera de ellas corresponde a la profundización en el desarrollo de los talleres de inducción, con el fin de comprender de manera más detallada los temas específicos que deben reforzarse en el desarrollo de las asignaturas de Teoría de la comunicación y de Técnicas de expresión oral y escrita. Frente a este planteamiento, los estudios hechos por Van Dijk (1980) demuestran que las observaciones sobre el verdadero uso de la lengua contribuyen a comprender la variación social y dialéctica de los modelos más adecuados y formales para explicar el sentido y la referencia de las expresiones.

En palabras de Zubiría (2005), es permitirle a los estudiantes mejorar su proceso cognitivo complejo para que incida en el conocimiento de las estructuras lingüísticas, la cultura y el contexto.

La segunda proyección es generar un análisis de los resultados con la aplicación de pruebas de ingreso, lo que dará un panorama más amplio sobre los temas que debe evaluar desde el campo de las competencias comunicativas. La tercera corresponde a mantener la continuidad en la realización de los talleres y las tutorías, teniendo en cuenta los resultados con calificaciones inferiores para facilitar el seguimiento y el apoyo a los estudiantes que presenten mayores dificultades. La cuarta es retroalimentar el plan lector con docentes y estudiantes de las asignaturas de primer semestre, con el fin de abarcar contenidos y actividades acordes con las necesidades observadas para el periodo correspondiente. Y por último, se encuentra la divulgación de resultados, la cual se hará mediante la publicación de los talleres y la difusión de la investigación en distintos escenarios académicos.

Referencias

- Aignerren, A. (1997). *Investigación cuantitativa en ciencias sociales. Procesamiento y análisis de datos*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento: una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Camillioni, A. (2007). *El Saber Didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- Chomsky, N. (1970). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Madrid: Ediciones Aguilar.
- De Zubiría, M. (2005). *Teoría de las seis lecturas. Mecanismos del aprendizaje semántico*. Tomo I. Bogotá: Fondo de publicaciones Bernardo Herrera Medina.
- De Zubiría, M. (2006). *Teoría de las seis lecturas. Cómo enseñar a leer y a escribir ensayos*. Tomo II. Bogotá: Fondo de publicaciones Bernardo Herrera Medina.

- Dubois, M. (1994). *El proceso de lectura: de la teoría a la práctica*. Buenos Aires: Aique.
- Golder, C. & Gaonac'h, D. (2001). *Leer y comprender. Psicología de la lectura*. Argentina: Siglo XXI.
- Habermas J. (1988). *La acción comunicativa*. Madrid: Taurus.
- Lomas, C. (2003). Leer para entender y transformar en el mundo. *Enunciación*, (8), 57 – 67. Universidad Distrital. Recuperado el 25 de marzo de 2012, de Edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/2478
- López-Mezquita, M. (2007) *La evaluación de la competencia léxica: Test de vocabulario. Su fiabilidad y validez*. Andalucía, España: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Muñoz, B. (2005). *Cultura y comunicación: introducción a las teorías contemporáneas*. Madrid: Editorial Fundamentos.
- Muñoz, J., Quintero J. & Munévar, R. (2005). *Cómo desarrollar competencias investigativas en educación*. Bogotá: Aula Abierta Magisterio.
- Niño, V. (2004). *Semiótica y Lingüística aplicada al español*. Bogotá: Ecoe Ediciones.
- Niño, V. (2005). *Competencias en la comunicación, hacia las prácticas del discurso*. Bogotá: Ecoe Ediciones.
- Parra, M. (2004). *Cómo se produce el texto escrito*. Bogotá: Magisterio.
- Penas, M.A. (2009). *Cambio semántico y competencia gramatical*. España: Iberoamericana libros.
- Pérez, H. (2001). *Nuevas tendencias de la composición escrita*. Bogotá: Magisterio.
- Tobón, S. (2005). *Formación basada en competencias*. Bogotá: Ecoe Ediciones.
- Van Dijk, T. (1980). *Estructuras y funciones del discurso. Una introducción interdisciplinaria a la lingüística del texto y a los estudios del discurso*. México: Siglo XXI Editores.
- Vega Cano, R., Torres Chávez, T. & Cerna Piñón, R. (Febrero, 2013). Revisión documental acerca de la investigación evaluativa. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*. Recuperado el 9 de septiembre de 2014, de <http://www.eumed.net/rev/cccss/23/investigacion-evaluativa-politicas-publicas-mexico.html>

ECOLOGÍA Y PAZ, TENDENCIAS INVESTIGATIVAS

Objetivo: presentar el estado de la investigación en el campo ecológico como resultado parcial de un estudio sobre prácticas sociales en ecología y paz.

Metodología: para configurar el estado del arte, se sigue las lógicas de los estudios documentales, con apoyo de la matriz doxográfica propuesta por Ospina y Murcia (2012). En esta matriz se busca información referida a títulos y temáticas, objetivos o propósitos de las investigaciones, métodos de investigación utilizados y teorías de apoyo. La masa documental se constituyó por 50 documentos resultado de investigaciones, buscados en bases de datos científicas como Scopus, Redalyc, Proquest y Scielo. **Hallazgos:** la mayoría de las investigaciones rastreadas se inclinan por los objetivos diagnósticos, tomando la "ciudadanía" como temática de mayor relevancia, apoyados fundamentalmente en estudios de corte empírico analítico y bajo influencias teóricas que se apoyan en perspectivas sociológicas y de la educación. **Conclusión:** las temáticas referidas a la ecología y paz tienen una mediana visibilidad en los estudios tomados como referencia.

Palabras clave: estado del arte, ciudadanía, ecología, medio ambiente, paz.

Origen del artículo

Este artículo es producto del proyecto de investigación "Habitar la ciudad desde prácticas sociales significativas en ecología para la construcción de paz, convivencia, reconciliación y educación ciudadana en Florencia Caquetá", enmarcado en el programa "Escuela dinámica para la paz, la convivencia y la reconciliación en el posconflicto", impulsado por la red del mismo nombre, configurada por varios grupos de investigación en Colombia. El programa presenta tres núcleos problemáticos: el primero referido al estado de la escuela en Colombia, en el cual se buscan comprensiones de sus dinámicas sociales; en el segundo se busca recuperar prácticas de paz que hayan sido definidas y validadas socialmente, es en este núcleo que se ubica el estudio objeto de este texto; y en el tercero, "propuestas de escuela dinámica para la paz, equidad y reconciliación en el posconflicto", se pretende construir y validar socialmente propuestas de escuela a partir de las experiencias comprendidas. Auspiciado por el Centro de Investigación en Calidad de la Educación (CICE) y las Universidades que constituyen la Red.

Origen del artículo

Murcia Murcia, N.V. & Murcia Peña, N. (2016). Ecología y Paz: tendencias investigativas. *Revista de Investigaciones UCM*, 16(27), 102-116.

ECOLOGY AND PEACE, RESEARCH TENDENCES

Objective: to present the state of art of a research in the field of Ecology as a partial outcome of a study on the social practices regarding ecology and peace.

Methodology: with the purpose of shaping the state of art, the logics of documentary studies with the support of the doxographic matrix proposed by Ospina & Murcia (2012) are followed. In this matrix information related to research titles and topics, objectives or purposes, research methods used and supporting theories is searched. The documentary mass was composed of 50 documents as a result of a series of researches found in databases such as Scopus, Redalyc, Proquest & Scielo. **Findings:** most of the queried researches favor the diagnostic objectives, taking the "citizenship" as a topic of major relevance, fundamentally supported by studies of empiric-analytic type, under the theoretical influence supported by sociological and educational perspectives. **Conclusion:** topics concerning ecology and peace have a medium scale of visibility among the studies taken as reference.

Key words: state of arts, citizenship, ecology, environment, peace.





Fecha recibido: 15 de marzo de 2016 - Fecha aprobado: 14 de abril de 2016

Ecología y paz: tendencias investigativas

1. Puntos de fuga

El estado del arte aquí planteado busca fundamentalmente, situar el problema en el orden de las investigaciones desarrolladas con el objetivo de reconocer las dinámicas seguidas por los estudios en cada uno de los componentes del proyecto. Esta perspectiva trasciende a aquellas que se centran de manera exclusiva en las temáticas abordadas y que descuidan estos otros aspectos de enorme valía a la hora de conocer el estado de la situación problemática de la que parte un proyecto investigativo; esta observación permite poner en juicio las tensiones presentadas en cada uno de los focos de análisis y su confrontación en Colombia y el mundo; además, tal y como lo proponen Murcia, Ramírez & Ospina (2012), desde el estado de arte se define la real pertinencia del estudio, en tanto aporta la información necesaria para situar el problema entre otros, en términos de su novedad.

Nataly Vanessa Murcia Murcia¹
Napoleón Murcia Peña²

¹Licenciada en Ciencias Naturales y Educación Ambiental. Integrante Red Escuela dinámica para la paz, equidad y reconciliación en el posconflicto. Profesora Universidad de la Amazonía, Florencia, Caquetá, Colombia.
nathalymurcia@hotmail.com

²Magíster en Educación, Universidad Javeriana. Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Cinde - Universidad de Manizales. Posdoctor en Narrativa y Ciencia, Universidad Santo Tomás - Universidad de Córdoba. Profesor Universidad de Caldas, Manizales, Colombia. napo2308@gmail.com

Un estado del arte se asume como elemento central en el conocimiento de una temática o problema de indagación, convirtiéndose en el principal soporte del desarrollo del conocimiento, logrando constituirse en parte fundamental de los ejercicios investigativos o incluso, en un ejercicio investigativo como tal (Arellano, 2009, p.183).

Es de considerar que los estados del arte son comunes en la mayoría de los proyectos de investigación en Colombia, pues dada su importancia, son requisito para situar las diferentes problemáticas. Un estudio de particular interés en este sentido, es el realizado por Murcia, Ramírez & Ospina (2012), quienes tomando como eje de análisis a Michael Serres, configuraron regiones investigativas en Colombia desde los programas de maestría y doctorado, asumiendo como focos de análisis: títulos y temáticas, propósitos, fuentes, teorías de apoyo y metodologías; además, a partir de lo realizado por estos autores, fue posible definir regiones en cada uno de los focos desde las emergencias de las investigaciones realizadas en estos escenarios.

En el tratado en mención, se sitúan los estudios sobre la Ecología en la región "educación y desarrollo humano", la cual ocupa un 25% del total de los analizados; dentro de esta región se considera "la ecología humana y educación" como una subregión de muy poca relevancia social, en tanto que ocupa en ella tan solo el 3% del total de las investigaciones realizadas en esta población - región investigativa (Murcia, Ramírez & Ospina, 2012, pp. 130-135).

La Ecología como campo de análisis, se asume en este artículo como el estudio del ser humano en sus múltiples relaciones con su entorno; así, hace parte del "ser humano", pues además de nacer en un entorno determinado, este le ayuda a definir las particularidades de quienes -son en él.

No es entonces la Ecología un adjunto a la vida humana, sino que hace parte de ella no solo para vivirla, sino para "habitarla", en tanto parte de nuestra forma de ser, sentir y hacer en el mundo. Habitamos la Ecología y por eso, todo lo que hacemos o dejamos de hacer con el escenario donde somos, nos afecta. Si alteramos positivamente el ambiente, nos estamos alterando

de forma también positiva como seres de este planeta, pero si la alteración es negativa, sentimos los efectos de ella directamente en nuestra naturaleza de humanos.

Para ayudar a situar el campo de la Ecología, se presenta este documento, tomando como referencia algunos rastreos de investigación realizada en Europa, Centro América, Latinoamérica y Colombia. Por ser un trabajo descriptivo, las reflexiones se generan en función de las categorías centrales que mueven la investigación "Habitar la ciudad desde prácticas de paz, equidad y reconciliación". En el estudio, estas categorías toman figura social a tal punto que se reconocen desde las prácticas que las comunidades realizan en su vida cotidiana y que les ha permitido generar escenarios efectivos de paz.

En el sentido antes mencionado, la paz es una categoría social que implica unas características que se configuran en la dinámica propia de las comunidades que la ejercen. En ella, la posibilidad de convivencia proactiva y pacífica no implica total ausencia del conflicto, pues es posible generar actividades de paz en medio de este. El conflicto entonces es, en esta racionalidad social, posibilidad de reconocimiento de generadores y atenuantes, entre los cuales se encuentran la equidad y la reconciliación.

Estas dos categorías son subsidiarias de lo que llamamos paz, en tanto ayudan a disminuir el conflicto y posibilitar la paz. Un acuerdo de paz sin reconocimiento de equidad y todo lo que ello implica es imposible para las comunidades, pues solo desde ella devienen opciones de reconciliación. La equidad es vista como un estado, una situación, una actitud frente a los momentos de la vida; "*Soy equitativo cuando hago las cosas tomando en cuenta todo lo que el otro es*", al igual que la reconciliación: "*me reconcilio con alguien, por ejemplo cuando lo perdono y me siento tranquilo*" (padre de familia).

Una categoría subsidiaria de la paz corresponde a su origen y naturaleza cuando es la **alteridad**. Ella es ontología de lo humano, hace parte de la razón de ser humanos. Lo anterior, puesto que el ser humano no lo es por fuera del tiempo; en Castoriadis (2008), el tiempo como alteración y el otro (ser) como creación. Por así decirlo, siempre



que soy un sujeto histórico-social el otro y lo otro me altera y yo siempre estoy en disposición de dejarme alterar, pero a la vez, altero al otro. No es en esta racionalidad el otro como ese que me altera porque tiene lo que a mí me falta, sino porque en él encuentro algo diferente a mí, y sin embargo, lo asumo, lo acepto, lo acompaño, lo hago parte de mí acontecer vital. En cada momento, el encuentro con el otro es un acontecimiento, pasa algo en mí que hace que en adelante no vuelva a ser el mismo. De ahí que la alteridad en esta lógica implica el reconocimiento; reconocimiento del otro que aparece ante el sí mismo, asumiendo como huella radical el rostro, el otro del cual se debe dar respuesta responsable y ética (Levinas, 1977); reconocimiento de lo diverso, de la misma alterabilidad, del desconocimiento histórico de quien está allá, al otro lado de mí, pero que por estarlo, me está configurando como subjetividad. "No somos los mismos, nunca somos los mismos", inicia afirmando Mélich (2010) en su texto *El otro de sí mismo. Por una ética desde el cuerpo*.

Solo cuando reconozco y atiendo esa alteración, soy capaz de acoger, de acompañar sin inhibir, de proyectarme como sujeto sociohistórico y de proyectar a los otros como sujetos sociohistóricos. Como propone Skliar (2009) o Larosa (Skliar y Larosa, 2009), cuando soy capaz de hacer del encuentro un "acontecimiento ético" y en esta perspectiva de generar acciones de equidad,

justicia y reconciliación: acciones que permean la paz. Cuando soy capaz de aceptar la incompleta infinitud del ser humano, esto es, de entenderlo en "situación", o sea, como ese ser que experimenta el mundo desde situaciones que le son particulares y por tanto, se deja tocar de estas situaciones. Se deja alterar por ellas, porque no hay ser humano sin experiencia y experiencia sin situación; no hay identidad con independencia del contexto (Mélich, 2009, pp.87-88).

Así, la paz no puede ser entendida como una teleología de la vida humana, pues puede haber situaciones de paz, pero si no se rompe con la racionalidad del desconocimiento, de la manipulación y el egoísmo, es imposible que este estado sea constante.

Como ser psicosomático, pero a la vez sociohistórico, creo constantemente en situaciones de paz: paz interna, familiar, paz escolar, paz política, paz...; pero también acojo de forma autónoma las creaciones del colectivo anónimo que fuerzan mis decisiones sobre ello. No soy por naturaleza sujeto de paz, ella es una construcción social derivada de las significaciones imaginarias sociales. Por eso, hay personas que le apuestan a la paz, por eso hay quienes no le apuestan a la paz; pero también por eso, no hay una sola forma de paz, hay muchas paces. Fundamentalmente, es por eso que debemos esforzarnos para crear estrategias que

permitan lograr la paz, porque no es connatural al ser humano. Una de ellas es la equidad, otra, la justicia, otra el reconocimiento, otra la educación ciudadana...

En cambio, la alteridad es lo que nos hace humanos. Nuestro tiempo no es el mismo tiempo del animal; el de ellos es un tiempo universal, Cronos; el nuestro es Kaidós, es alteración constante, devenir de lo novedoso, es creación; y ese devenir de lo novedoso, esa creación solo es posible cuando doy paso a que el otro me altere. Ser humano como creación. Creación de simbólicos, figuras, racionalidades, subjetividades, sociedades, instituciones; creación de escenarios de reconocimiento o desconocimiento; creación de paraísos o encierros; creación de límites y posibilidades; creación de paz.

2. Dinámica del ejercicio metodológico

El proceso siguió tres pasos: primero, la construcción de la masa documental; segundo, el procesamiento de la información; y tercero, el momento de análisis.

En la construcción de la masa documental se realizó la búsqueda de las posibles investigaciones en las bases de datos Redalyc, Scopus y Scielo, indagando por los estudios de los últimos 10 años, relacionados con las categorías ambiente-medio, ambiente y paz, equidad, reconciliación y sus combinaciones. Al azar simple, se seleccionaron 50 estudios que contenían cualquiera de estas categorías en sus títulos.

Para el procesamiento de la información se ubicó toda la información documental en una ficha doxográfica que contenía información sobre los títulos y temáticas, las fuentes de información, los objetivos, la metodología y las teorías de apoyo, agrupándolas según las siguientes regiones geográficas: Centro América, América del Sur, Colombia y Europa. Colombia se tomó independiente a América del Sur.

FICHA DOXOGRÁFICA								
TÍTULO-TEMÁTICA	AUTORES	AÑO Y LUGAR	OBJETIVOS	METODOLÓGIA	ANÁLISIS	TEORÍAS DE APOYO	CONCLUSIONES	ENLACE

Figura 1. Ficha doxográfica
Fuente: Ospina & Murcia, 2012.

Resultados relevantes

Es de considerar que el análisis se realizó siguiendo la lógica de las relevancias y opacidades desarrollado por Murcia (2012), según la cual es de gran valía asumir aquellos aspectos que tienen gran peso social, pero también aquellos que apenas comienzan a insinuarse, puesto que, posiblemente, en estos esté la razón de desarrollo posterior de las realidades sociales estudiadas. Se presentan en orden de acuerdo con los focos de análisis considerados.

Foco de comprensión: títulos-temáticas

El contenido de este apartado se refiere a los títulos-temáticas que captaron el interés de los investigadores y se convirtieron en asunto de indagación y producción de conocimiento, desde las zonas geográficas donde se realizaron las pesquisas: Colombia, Centro América, América del Sur, Norteamérica y Europa.



Figura 2. Tendencias generales, títulos-temáticas.
Fuente: elaboración propia.

En este foco de análisis, se configuran nueve tendencias que dan cuenta de la importancia y las preferencias que existen en el mundo; son ellas: ciudadanía 36%, cultura y paz 18%, conflictos sociales, culturales y educativos 10%, desarrollo sostenible 8%, ética 8%, saberes y prácticas pedagógicas 6%, fuentes documentales 6%, actores y escenarios educativos 4%, y didáctica 4%.

En estos resultados se destaca de manera significativa la producción investigativa en dos grandes tendencias: ciudadanía y cultura y paz, que sumadas registran el 54% de lo producido, resaltando el tema ciudadanía siendo la más llamativa, mientras que actores y escenarios educativos junto con didáctica, solo ascienden al 8% la suma de estas dos respectivamente, siendo la producción de menor proporción. El resto de perspectivas de las cuales se basa la investigación a nivel general suman el 38%.

El hecho de que la tendencia en ciudadanía tenga la mayor relevancia social a nivel mundial, puede estar relacionado con el interés de las comunidades de investigadores en esas dinámicas de empoderamiento social que se abre en las últimas décadas, a partir de los trabajos desarrollados por autores como Habermas (1999) o Sen (2000), quienes en su conjunto, dan relevancia a lo social como forma de reconocer acuerdos, expandir libertades.

Amparados en estas racionalidades, algunos investigadores consultados, como Damián & Monteleone (2002), proponen un concepto dinámico de ambiente como sistema complejo, a su decir, es aquel que integra la dimensión natural-social. Los proyectos ambientales escolares, la comunidad de aprendizaje, entre otros, enfatizan la relación de los individuos con el entorno; la educación ambiental como un instrumento de transformación social y el empoderamiento del saber sobre el entorno y sus dinámicas, busca como meta final generar sociedades más armónicas y equitativas; esta es la propuesta de Caride & Meira (2004), en una importante aproximación a las racionalidades del reconocimiento y la alteridad, aspectos centrales en la construcción de paz.

El rastreo muestra que los títulos y temáticas que se investigan en este campo, están poco orientados

hacia cuestiones de lo pedagógico, los saberes y las prácticas pedagógicas; los escenarios educativos o la didáctica tienen poca relevancia social, lo cual podría estar relacionado con el hecho que la Ecología se asume en muy contadas ocasiones, como contenido en los currículos escolares, y por tanto, la comprensión en esta dirección es aún insipiente. Igualmente, el interés por parte de las comunidades está apenas comenzando a generar situaciones de estudio profundo en las instituciones educativas. Justamente, Paz (2007) en su libro, reclama la necesidad de rearmar las ideas por parte de quienes realizan la compleja tarea de enseñar, con el fin de situarlos frente al reto de la construcción de una ciudadanía global en un mundo sostenible. Sus argumentos apuntan a pensar una escuela diferente, una escuela centrada en el reconocimiento de eso otro que nos debe alterar, que nos debe decir algo frente a lo que está pasando con el mundo, a lo que le estamos haciendo al mundo y el reto que ante este desmedro debemos asumir: su sostenibilidad.

Problemáticas como las relaciones comunitarias con las instituciones educativas deben estar acompañadas de principios solidarios, participativos y democráticos, con base en valores éticos; mientras que en materia ambiental, debe acompañarse del enfoque ecológico y humanista. Esto representa que la acción escuela-comunidad debe pretender la transformación del quehacer pedagógico en la búsqueda de respuestas a los problemas socio-ambientales hacia la preservación de los recursos naturales. Por consiguiente, es válido afirmar que es desde la escuela desde donde parten y se aprenden la mayoría de los principios éticos y ciudadanos de los seres humanos (Estranga, 2005).

Cuestiones como la ética o el desarrollo sostenible, son también de poca relevancia en los estudios rastreados, lo que cuestiona los procesos de investigación en tanto no se orientan a solucionar problemáticas de este valor social tan relevante. Lecaros (2013, pp. 177-188), a propósito, presenta la Ética medio ambiental, como una disciplina aplicada que reflexiona sobre los fundamentos de los deberes y responsabilidades del ser humano con la naturaleza, los seres vivos y las generaciones futuras, lo que garantiza su poder y relevancia social de este tipo de estudios.

Para una mejor comprensión, se analizarán cada una de las nueve tendencias, haciendo una comparación entre las zonas geográficas tomadas en consideración, entre ellas, Colombia.

Temáticas por zonas geográficas: para la definición de estas tendencias, tomamos en consideración las más y menos relevantes, por razones del presente artículo.

- **Ciudadanía**

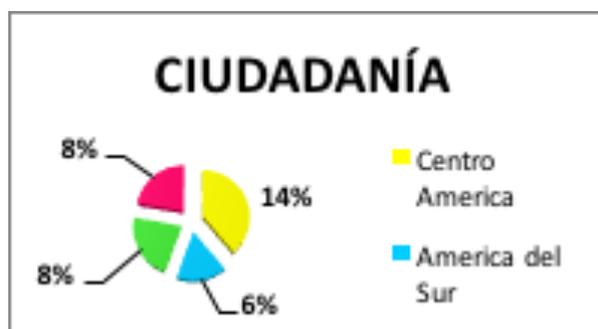


Figura 3. Ciudadanía.
Fuente: elaboración propia.

En esta tendencia de mayor relevancia social, se presentaron 18 producciones; en ella se agruparon aquellos títulos y temáticas que tienen relación con la educación ciudadana como: educación ambiental y ciudadanía planetaria; educación ambiental e integración escuela comunidad; educación ambiental escolar y comunitaria en el nivel medio superior; el papel de las relaciones entre ciencia, tecnología, sociedad y ambiente en la formación ciudadana; escuelas y educación para la ciudadanía global, entre otras.

En su orden, el peso social en las zonas geográficas se registra de la siguiente forma: Centroamérica, 14%, Colombia, 8%, Europa, 8% y América del Sur el 6%. Es notable que en Centroamérica se presente la mayor tendencia en las investigaciones alusivas a la ciudadanía, entre tanto, la menor relevancia social hacia estas temáticas se da en América del Sur en su conjunto.

- **Cultura y paz**



Figura 4. Cultura y paz.
Fuente: elaboración propia.

Títulos como las prácticas culturales de paz en jóvenes adscritos y no adscritos a la Red de Jóvenes por la Paz; ciencia y tecnología para la paz; la educación para la paz y los derechos humanos: nueva perspectiva en la formación de los futuros maestros; una aproximación a la cultura de paz en la escuela, educar para la paz; necesidad de un cambio epistemológico, entre otras. Es una de las temáticas con más fuerza social entre los títulos y temáticas consultados, ocupando el segundo lugar entre todas las tendencias: Colombia 8%, Europa 4%, Centroamérica 4%, y América del Sur 2%. Colombia presenta una igualdad de porcentaje en ciudadanía y cultura y paz del 8%. América del Sur sigue presentando un 2%, como en otras tendencias.

En los últimos lugares de citación, se encuentran dos categorías: los conflictos sociales y la didáctica.

- **Conflictos sociales y culturales**

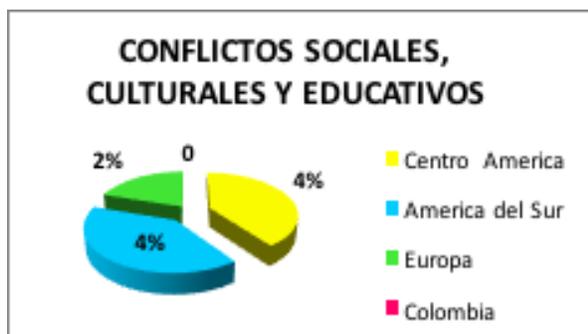


Figura 5. Conflictos sociales, culturales y educativos.
Fuente: elaboración propia.

En este grupo se encuentran los relacionados con los conflictos sociales culturales y educativos, como: reflexiones sobre conflicto social y medio ambiente; representaciones sociales del medio ambiente; un problema central para el proceso educativo; los conflictos ecológico-distributivos; los indicadores de sustentabilidad; la violencia escolar - la proveniencia del conflicto; y mediar para remediar conflictos.

Como se afirmó en la figura 2, esta temática representa la tercera tendencia más significativa encontrada en las investigaciones en educación ecológica, distribuida de forma equitativa en Centroamérica y América del Sur con el 4% respectivamente, mientras que Europa solo presentó el 2%. En Colombia no se muestran investigaciones de las rastreadas que apunten a los conflictos sociales, culturales y educativos desde la ecología.

• **Didáctica**

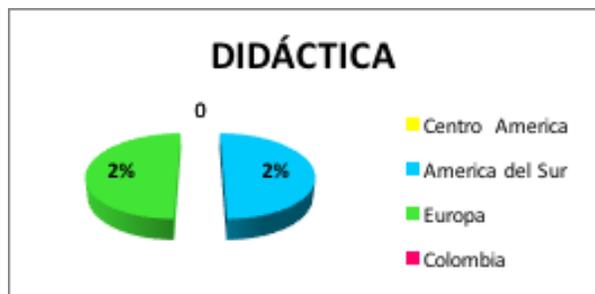


Figura 6. Didáctica.
Fuente: elaboración propia.

Bajo esta denominación se agruparon dos títulos: la enseñanza de ecología en el primer año universitario: construcción de una estrategia posible, y el material didáctico expuesto en clase como instrumento de educación para la paz. Es una de las temáticas de menor relevancia social entre los estudios, tomando como referencia sus títulos y temáticas. Este bajo porcentaje (4%) se distribuyó entre Europa y América del Sur, sin mostrar estudio alguno en las revisiones realizadas en Colombia.

Sobre los saberes y prácticas pedagógicas, por ser temática de interés, en el estudio se muestra su descripción, la cual evidencia presencia solo en América del Sur, con estudios como la Ecología como ciencia, la educación ambiental: un reto

pedagógico y científico del docente en la educación básica y perspectiva conceptual y práctica de la modernización ecológica y la globalización.

Foco de comprensión: objetivos-propósitos

El presente foco de comprensión agrupa las investigaciones según los propósitos de los diferentes estudios. Se encontraron diferentes referentes en las investigaciones, así, en algunas eran objetivos, pretensiones o propósitos, y en otras no estaban explícitos, siendo necesario deducirlos de los informes generales. Se presentan las agrupaciones en el mundo, según el objetivo (analíticos, propositivos, descriptivos, exploratorios, explicativos y diagnósticos) (Ospina & Murcia, 2012).



Figura 7. Objetivos y propósitos.
Fuente: elaboración propia.

La figura anterior muestra que el peso social que tienen los objetivos define las siguientes direcciones: con un 40%, se imponen los objetivos diagnósticos; en segundo nivel de relevancia social, se ubican los objetivos exploratorios, explicativos y propositivos, con 14% cada uno; en tercer nivel de relevancia se muestran los estudios cuyos objetivos son analíticos con un 10% y por último, los objetivos descriptivos, con tan solo un 8% de relevancia social.

El hecho de que los objetivos en su mayoría sean diagnósticos, implica que los estudios buscan establecer una jerarquización, es decir, por orden de importancia de las necesidades o problemas en función de las ventajas que proporcionen, o hacen mención al estado de algo para detectar los problemas que padece (Ibáñez, 2008), son los primeros niveles de investigación. Su objetivo dicen Deobold & Meyer (2011), consiste en llegar

a conocer las situaciones, costumbres y actitudes predominantes a través de la descripción exacta de las actividades, objetos, procesos y personas. Los estudios descriptivos son aquellos que estudian situaciones que ocurren en condiciones naturales, más que aquellos que se basan en situaciones experimentales (Rada, 2007).

Esta tendencia se sustenta en el hecho de que en Ecología apenas comienzan a realizarse procesos fuertes de investigación y por tanto, sus estudios son de primer nivel, sin generar aún procesos de transformación de prácticas sociales, de ahí que los objetivos propositivos se muestren apenas con un 14% de relevancia social.

En el estudio realizado por Ospina & Murcia (2012), en programas de maestría y doctorado en Colombia, se aprecia que la mayoría de los estudios en educación y pedagogía buscan objetivos comprensivos, entre tanto, los objetivos diagnósticos muestran poca relevancia social. Esa relación inversa con el presente estudio puede tener explicación en el hecho que los estudios sobre educación y pedagogía en general, han avanzado en los últimos 10 años hacia procesos de profunda comprensión, desplazando aquellos estudios empíricos analíticos centrados en el diagnóstico. Ahora bien, se confirma el nivel inicial de investigación en el campo de la Ecología.

A continuación se presenta cada una de las tendencias de la investigación según sus propósitos:

Los objetivos según zonas geográficas: tres grandes tendencias persisten en el mundo: diagnósticos, exploratorios y explicativos, veamos su distribución.

• **Diagnósticos**

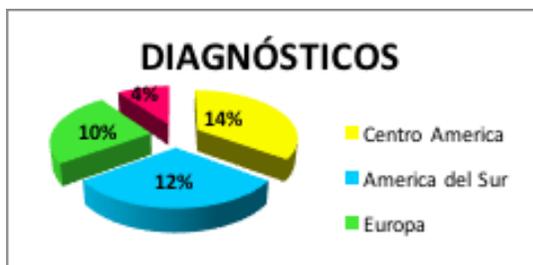


Figura 8. Objetivos diagnósticos.
Fuente: elaboración propia.

Las indagaciones diagnósticas se distribuyen de la siguiente manera: 14% Centroamérica, 12% América del Sur, 10% Europa y 4% Colombia. Se detalla que Centroamérica es la zona donde mayor relevancia tienen este tipo de investigaciones, mientras que en Colombia se presenta su nivel de relevancia bajo.

• **Exploratorios**

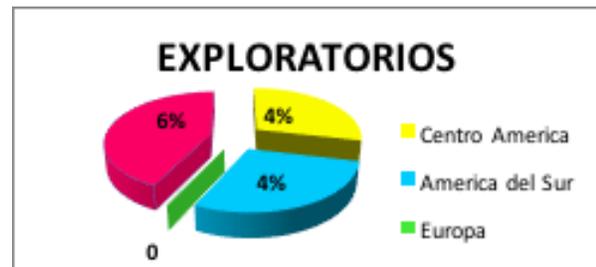


Figura 9. Objetivos exploratorios.
Fuente: elaboración propia.

La figura 18 representa el 14 % de los estudios cuyos objetivos son exploratorios, distribuidos de la siguiente manera: Colombia 6%, Centroamérica y América del Sur 4% cada uno y Europa 0%. Colombia presenta la mayor notabilidad con 6%.

Como relevancia, se puede ver que su distribución es casi similar en las regiones de Centro y Sur América, sobre todo si se considera que es un país comparado con una región continente frente a la opacidad total de estas investigaciones en Europa.

• **Explicativos**



Figura 10. Objetivos explicativos.
Fuente: elaboración propia.

Los objetivos explicativos se ubican así: Centro-Sur América y Europa con el 4% respectivamente, y Colombia con el 2%. Para destacar la distribución equitativa en las tres zonas geográficas.

Los estudios que buscan objetivos propositivos ocupan un lugar intermedio y serán descriptos dada su importancia teórica en la investigación, mientras los descriptivos ocupan los últimos lugares en los estudios analizados. Su distribución se describe a continuación:

Los estudios cuyos objetivos son propositivos, ocupan el tercer nivel de relevancia en el mundo y toman una distribución en las regiones geográficas que se destacan en términos de relevancia: 6% en Colombia, 4% en América del Sur (excluido Colombia) y el 2% en Centroamérica y Europa. Es de resaltar el desarrollo de este tipo de investigaciones en Colombia con un nivel de relevancia que supera los estudios de América del Sur en conjunto igual que de Europa y Centroamérica juntos.

Entre tanto, las pesquisas cuya pretensión es realizar estudios descriptivos, muestran un nivel de relevancia mundial apenas del 8%, distribuyéndolos así: 4% Centroamérica y 4% equitativamente, entre Colombia y América del Sur, en Europa no se muestran este tipo de estudios. Se destaca el alto nivel de investigación descriptiva en Centroamérica en comparación con la realizada en las otras regiones tomadas como referencia.

Foco de comprensión: opciones metodológicas

Las vicisitudes en este foco de comprensión, son similares a las encontradas en el estudio dirigido por Ospina & Murcia, en términos de que los métodos se definieron

[...] desde las referencias directas que en los proyectos se hacía sobre la metodología, confrontada con el procedimiento utilizado en la recolección y procesamiento de la información; algunos proyectos no presentaban metodología, por lo cual se agruparon según el procedimiento, los instrumentos de recolección, o el procesamiento e interpretación de la información (Murcia & Ramírez, 2012, p.189).

Los métodos se clasificaron siguiendo los planteamientos de Habermas (1982), en términos de los intereses de las ciencias; aquellos métodos cuyo interés técnico sigue las explicaciones desde las relaciones causa-consecuencia con el ánimo de dominar el fenómeno, se clasificaron como métodos empírico analíticos; los que buscaban comprender

la naturaleza de los fenómenos como socio históricos, se clasificaron en métodos histórico hermenéuticos, en tanto el interés es meramente práctico; y los que pretendían transformar las estructuras o esquemas de poder e inteligibilidad social, cuyo interés es emancipatorio, se ubicaron en métodos críticos-sociales.

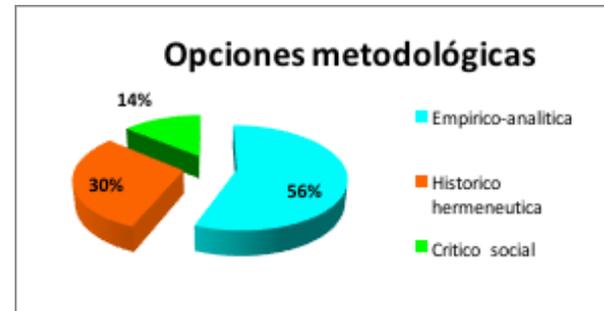


Figura 11. Opciones metodológicas.

Fuente: elaboración propia.

Esta figura la constituyen 3 tendencias: empírico analítica, que presenta el 56% del total de los estudios analizados; histórico hermenéutica con el 30%; y crítico social con el 14%.

El hecho de que la mayor tendencia a nivel mundial haya sido por la opción metodológica empírico analítica, refleja que los intereses de los investigadores son principalmente técnicos y que buscan explicar los fenómenos en el marco de las racionalidades causa-efecto. Se muestra que esta perspectiva derivada de las tradiciones experimentales de las ciencias naturales, aún mantiene el poder hegemónico en los estudios que se realizan en el campo de lo ambiental, su método de explicación es el matemático y como lo propone Mardones (1991), se parte de enunciados experimentales, buscando relaciones hipotéticas deductivas. Para Habermas (1982), se basa en la comprobación, predicción, control de variables y experimentación. Es cuantitativa y a su vez, la de mayor sustento del método científico relacionado con las ciencias básicas.

Esta tendencia está en contravía de las tendencias encontradas en Ospina & Murcia (2012, pp.193-200), donde estas perspectivas metodológicas se han desplazado, cediendo espacio a regiones comprensivas. Pese a ello, emergen dos tendencias, que aunque con poca relevancia social, dan paso a otras formas de hacer investigación en este

campo; las investigaciones con una perspectiva histórico hermenéutica ocupan un 30% del panorama mundial, lo cual lleva a pensar que un buen número de investigadores buscan interpretar desde procesos profundos de comprensión, es la interpretación de la realidad por medio de reconocimiento de hechos históricos-sociales y sujetos históricos-sociales; por tanto, los métodos de recolección no son deductivos y los de procesamiento no son estadísticos- matemáticos, sino categoriales, en una tendencia fuerte de buscar explicaciones cualitativas.

Una tendencia que apenas se asoma en el panorama mundial es la que se desarrolla desde métodos crítico-sociales, con lo cual se infiere que las transformaciones de las realidades en lo referente a la Ecología, son apenas incipientes como dinámicas de investigación que buscan no solo comprender las realidades, sino transformarlas en una teleología principalmente de empoderamiento social.

Para explicar el comportamiento de este panorama, se expone a continuación la distribución de la investigación según los métodos por zonas geográficas.

Opciones metodológicas según zonas geográficas: en este grupo de investigaciones se ubican en primer nivel de referencia, los estudios cuyos métodos son empírico analíticos, crítico sociales e histórico hermenéuticos.

- **Empírico-Analítica**

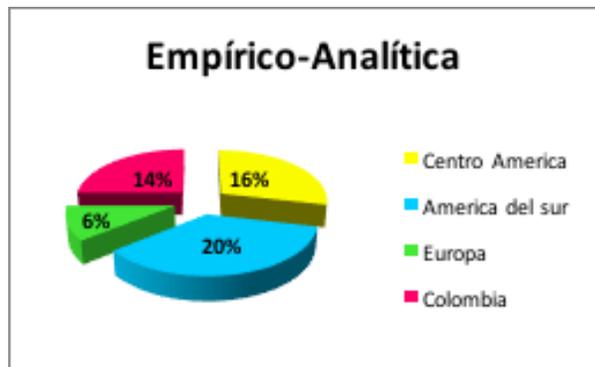


Figura 12. Opción metodológica empírico analítica. Fuente: elaboración propia.

La distribución de los estudios desde esta perspectiva están ubicados de la siguiente manera: América del Sur presenta un 20%, Centroamérica 16%, Colombia 14% y Europa 6%.

Lo anterior para destacar la baja visibilidad que tienen este tipo de métodos en Europa y la muy amplia visibilidad en América del Sur.

- **Histórico Hermenéutica**

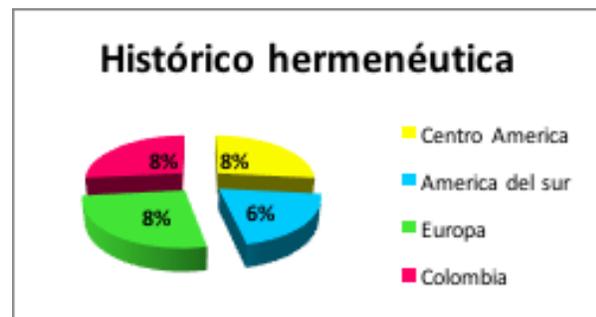


Figura 13. Opción metodológica histórico hermenéutica. Fuente: elaboración propia.

La tendencia histórico hermenéutica de la investigación se distribuye en su orden: 8% Centroamérica, 8% Europa, 8% Colombia y América del Sur con el 6%. Se observa que no se presentó una zona en especial con mayor relevancia, sin embargo, el hecho que en Colombia se muestre con un 6% es de gran significancia, dado que es un país frente a los estudios de zonas más amplias (continentes).

- **Crítico social**

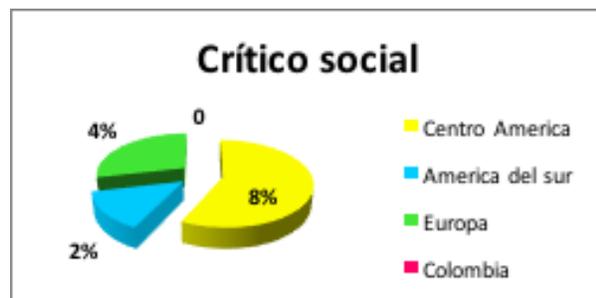


Figura 14. Opción metodológica crítico social. Fuente: elaboración propia.

Las investigaciones que buscan las transformaciones de las dinámicas sociales tuvieron el siguiente comportamiento: Centroamérica 8%, Europa 4% y América del Sur 2%; Colombia no presentó ningún tipo de inclinación por esta tendencia.

Se destacan dos hechos importantes: el gran número de estudios realizados en América del Sur y la no presencia de investigaciones de este tipo en Colombia.

Foco de comprensión: perspectivas teóricas

En este foco de análisis se ubican las tendencias teóricas desde las cuales se abordaron los estudios, para esto, se siguió la clasificación hecha por Ospina & Murcia (2012, p.201). Inicialmente, se presentan las tendencias mundiales y posteriormente, ellas distribuidas en las zonas geográficas.

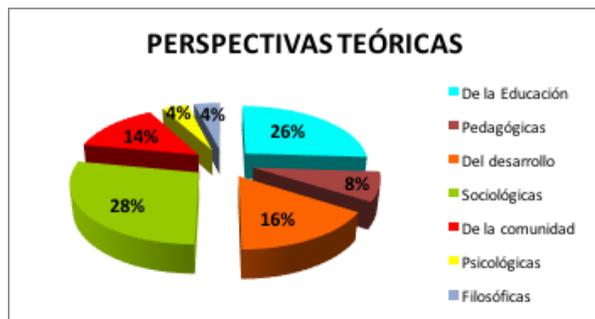


Figura 15. Perspectivas teóricas.
Fuente: elaboración propia.

Se detallan las siguientes perspectivas en su orden de relevancia social: teorías sociológicas 28%, teorías de la educación 26%, teorías del desarrollo 16%, teorías de la comunidad 14%, teorías pedagógicas 8%, teorías psicológicas 4% y teorías filosóficas 4%.

Es de notar que se evidencia una preponderancia de las teorías sociológicas en las investigaciones sobre Ecología, aunque los estudios apoyados en las teorías de la educación tienen un peso social importante; además, dos tendencias que apenas se muestran en el ámbito mundial de la investigación y que tienen relación con esas teorías psicológicas y filosóficas.

Es de considerar que esta inclinación por las perspectivas sociológicas para apoyar los estudios

en Ecología va de la mano con la elección hecha por los investigadores, en temas referidos a ciudadanía y por supuesto, a cuestiones relacionadas con el tema cultura y paz, en tanto las relaciones de lo social casi siempre tienen esta connotación. Varios autores así lo expresan: para López (2005), "uno de los retos de los analistas de la conducta humana es la conducta pacífica y no violenta"; Novoa y López (2003, pp.299-316) consideran a propósito, que "la acción efectiva no violenta suele descubrirse como un hecho que requiere un compromiso de no reciprocitar lo aversivo, de tratar los oponentes con respeto y amor sin importar como es uno tratado". Ballesteros de Valderrama, Novoa Gómez & Sacipa Rodríguez (2009) asumen que "en el tema de la paz, algunas prácticas incluyen comportamientos de reciprocidad positiva, de cooperación y solidaridad, de justicia y equidad, reconocimientos de logros del otro y reconocer la relación entre conducta y resultado" (p.685); con lo cual se puede afirmar que es posible transformar el modo de asumir el mundo, la vida y la muerte, y que esta transformación puede orientarse a mejorar los comportamientos de los seres humanos frente al otro y lo otro. Desde Castoriadis (1983, 2008), se diría que es posible generar nuevos imaginarios sociales que lleven a las personas y grupos a hacer, ser, decir y representar el mundo ecológico con una responsabilidad ética que tome en cuenta los otros como sujetos de gran valía en la consideración y cuidado del mundo.

Para una mejor comprensión, se analizarán cada una de las siete perspectivas teóricas, haciendo una comparación entre las zonas geográficas tomadas en consideración, entre ellas Colombia.

Perspectivas teóricas según zonas geográficas: las perspectivas sociológicas, seguidas de las teorías de la educación, ocupan los primeros lugares.

• **Sociológicas**

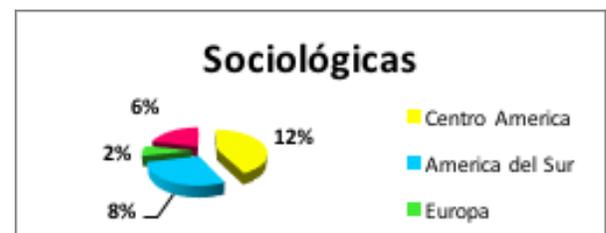


Figura 16. Teorías sociológicas.
Fuente: elaboración propia.

La presente perspectiva teórica está constituida por el 28%, distribuido de la siguiente manera: Centroamérica presenta una visibilidad del 12%, seguido de América del Sur 8%, Colombia 6% y Europa 2%.

Para destacar: la relevancia de esta tendencia en Centroamérica y en Colombia, dada la especificidad como un país en comparación con las otras zonas y la poca relevancia en Europa.

• **De la educación**

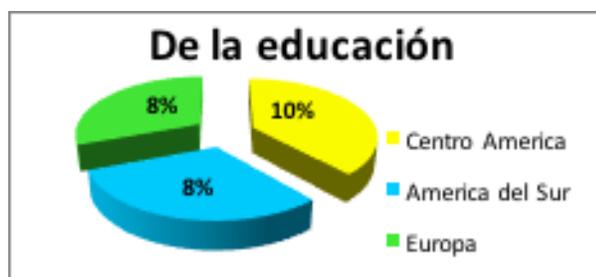


Figura 17. Teorías de la educación.
Fuente: elaboración propia.

La distribución que toma esta tendencia es la siguiente: Centroamérica 10%, América del Sur y Europa 8% respectivamente. Es importante considerar que Colombia no presenta estudios apoyados en las teorías de la Educación y no se muestra una diferencia importante en las otras zonas tomadas como referencia.

Las investigaciones que se apoyan en teorías psicológicas y filosóficas ocupan los últimos sitios en los estudios rastreados. Los estudios lineados desde las teorías filosóficas, solo se muestran en Centro y Suramérica con relevancias similares mínimas. La tendencia hacia teorías psicológicas solo aparece en Colombia y Europa con la mínima relevancia social.

Algunas aperturas

Ante la pregunta por las dinámicas que siguen los estudios que se realizan en el mundo sobre prácticas sociales de paz en Ecología, quedan en evidencia algunas cuestiones: en primer lugar, que lo que más se investiga en el marco de esta relación temática, es sobre ciudadanía y cultura y

paz, y lo menos investigado es conflictos sociales, culturales y educativos y didáctica.

Esta referencia es importante si se tiene en cuenta que se nota una gran apertura en el grupo de investigadores consultados hacia las relaciones de las comunidades en el marco de sus responsabilidades como sujetos no solo de derechos, sino de responsabilidades frente al problema de la Ecología, esbozándose una posibilidad de reconocer que esta es un problema de todos y todas, pero además, que tiene que ver con cuestiones de la vida social, con eso que nos hace posible el vivir con otros, en un reconocimiento de las dinámicas de interacción social que implican la alteridad como reconocimiento efectivo del entorno social/ecológico. Por otra parte, y dado que las emergencias son tendencias posibles, es clave considerar que lo pedagógico comienza a abrirse campo en este campo.

En segundo lugar, es de considerar que la mayoría de las investigaciones que se desarrollan sobre ecología y paz, buscan diagnosticar lo que imprime el nivel inicial de la investigación en este campo, pero comienzan a esbozarse otras teleologías que además de describir, buscan comprender esas dinámicas sociales que viven los actores sociales en su relación con este escenario. En concordancia con estos propósitos mundiales de la investigación en el campo de la ecología y la paz, los métodos más utilizados en el mundo son los de naturaleza empírico-analítica, que buscan explicaciones del orden causa consecuencia, en aparentes intereses de llegar a dominar el fenómeno. Esta tendencia, que ha sido desplazada en algunos escenarios académicos, comienza a ser cuestionada por la incursión de nuevas formas de investigar la Ecología y sus relaciones con lo social y humano, los métodos críticos y los histórico/hermenéuticos, en los cuales se aspira comprender esas relaciones históricas de las sociedades con lo ecológico y sus dinámicas situadas como acontecimiento, lo cual se mueve como un eje de gran interés para los estudios contemporáneos.

En tercer lugar, las grandes teorías en las cuales se apoyan los estudios que sobre ecología y paz se están realizando en el mundo, oscilan entre las sociológicas, de la educación y del desarrollo, lo cual es un muy buen indicio para el análisis de las dinámicas sociales en el campo de la Ecología

y la búsqueda de genealogías de relación socio/histórica y sus transformaciones.

Por último, es de considerar que la participación de Colombia como el único país tomado de manera independiente en las pesquisas, muestra avances importantes en la definición de temáticas sobre ecología, ciudadanía y cultura y paz, y la incursión fuerte de los objetivos que buscan proponer la incursión en métodos comprensivos, pero no la visualización de la ecología y los conflictos sociales culturales y educativos, de tanta relevancia para la historia de la vida colombiana en la actualidad o la nula incursión en métodos críticos que aseguraría mayor fertilidad, tanto en las comprensiones realizadas y el avance de las propuestas sugeridas.

Referencias

- Arellano, N. (2009). La violencia escolar y la prevención del conflicto. *Revista ORBIS / Ciencias Humanas*, 3(7), 23 -45. Recuperado de <http://www.revistaorbis.org.ve/pdf/7/Art2.pdf>.
- Ballesteros de Valderrama, B. P., López, W. & Novoa, M. (2003). El análisis del comportamiento en los temas sociales: una propuesta para una cultura en paz. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 35(3), 299-316. Fundación Universitaria Konrad Lorenz Colombia. Recuperado de http://www.redalyc.org/pdf/805/80535306.pdf?origin=publication_detail.
- Ballesteros de Valderrama, B.P., Novoa Gómez, M. & Sacipa Rodríguez, S. (Septiembre-diciembre, 2009). Prácticas culturales de paz en jóvenes adscritos y no adscritos a la Red de Jóvenes por la Paz. *Univ. Psychol.*, 8(3), 683-702.
- Castoridis, C. (2008). *El mundo fragmentado*. La Plata: Terramar.
- Damian, R. & Monteleone, A. (2002). *Temas ambientales en el aula. Una mirada crítica desde las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Paidós.
- Deobold, V.D. & Meyer, J. (2011). La investigación descriptiva. *Noema*.
- Fals Borda, O. & Rodríguez, C. (1986). *Investigación participativa*. Montevideo: Instituto del Hombre / Ediciones de la Banda Oriental.
- Fals Borda, O. & Anissur, R. (1991). *Acción y conocimiento. Cómo romper el monopolio con la investigación acción participativa*. Bogotá: Cinep.
- Flórez, G. (2012). La educación ambiental: una apuesta hacia la integración escuela-comunidad. *Praxis & Saber*, 3(5), 79-101. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia [UPTC].
- Habermas, J. (1982). *Conocimiento e Interés*. Madrid: Taurus.
- Habermas, J. (1999). *Teoría de la acción comunicativa*. Santafé de Bogotá: Taurus.
- Ibáñez, C. (17 de noviembre, 2008). Participación comunitaria y diagnóstico de necesidades. [Mensaje en un blog]. Recuperado de http://www.madrimasd.org/blogs/salud_publica/2008/11/17/107090.
- Lecaros, J. (2013). La ética medio ambiental: principios y valores para una ciudadanía responsable en la sociedad global. *Acta Bioethica*, 19(2), 177-188. Santiago de Chile. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55429664002>
- López, W. (2005). *La década de la conducta: un decenio de promoción de culturas de paz y no violencia de la humanidad*. Recuperado de <http://www.abacolombia.org.co/postnuke/modules.php?op=modload&name=News&%20file=article&sid=360&mode=nested&order=0&thold=0>
- Mardones, J. M. (1991). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Materiales para una fundamentación científica*. Barcelona: Anthropos.

- Mélich, J.C. (2009). Antropología narrativa. En C. Skliar & Larrosa, J. [Comp.]. *Experiencia y alteridad en educación*. El Rosario: Homo Sapiens ediciones.
- Mélich, J.C. (2010). *El otro de sí mismo. Por una ética desde el cuerpo*. Barcelona: Book-print.
- Murcia, N. (2012). *Universidad y vida cotidiana. Etnografía de un proceso*. Barcelona: Eae Editores.
- Murcia, N. & Ramírez, C. (2012). Foco de comprensión: objetivos-propósitos. En H.F. Ospina & Murcia, N. *Regiones investigativas en educación y pedagogía en Colombia: construcción de un mapa de actividad investigativa de tesis de maestrías y doctorados en el periodo 2000-2010*. (181-187). Manizales: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud (Cinde-Universidad de Manizales).
- Murcia, N.; Ramírez, C.A. & Ospina, H.F. (Enero-junio, 2012). La investigación en educación y pedagogía en el Eje Cafetero. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 8(1), 11-38.
- Paz, D. (2007). *Escuelas y educación para la ciudadanía global. Una mirada transformadora*. Barcelona: Intermón Oxfam. Recuperado de <http://books.google.es/books?hl=en&lr=&id=4rbHK49jdXcC&oi=fnd&pg=PA35&dq=ESCUELAS+AMBIENTALES+PARA+LA+PAZ&ots=fpqcBQaLqh&sig=ni bQBYXgOWOwgxbLZtYxHQLd52k#v=onepage&q=ESCUELAS%20AMBIENTALES%20PARA%20LA%20PAZ&f=false>.
- Pintos, J.L. (2002). El metacódigo, relevancia y opacidad en la construcción sistémica de las realidades. *Revista de investigaciones políticas y sociológicas –RIPS*, 2(1-2), 21-34.
- Rada, G. (2007). Estudios descriptivos: Tipología. [Mensaje en un blog]. Recuperado de <http://escuela.med.puc.cl/recursos/recepidem/epiDesc4.htm>
- Ramírez, G. (2008). Educación ambiental e integración escuela comunidad. *Geoenseñanza*, 13(1), 105-114. Universidad de Los Andes, Venezuela. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/360/36014579010.pdf>.
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad. "Los fines y los medios del desarrollo"*. Barcelona: Planeta.
- Skliar, C. & Larrosa, J. [Comp.]. (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Buenos Aires: Homo Sapiens.

CARACTERIZACIÓN DEL AUTOCONCEPTO EN NIÑOS Y NIÑAS EN SITUACIÓN DE DESPLAZAMIENTO EN MOCOA, COLOMBIA

Objetivo: describir las características del autoconcepto de niñas y niños de 12 años en situación de desplazamiento de una Institución Educativa de la ciudad de Mocoa, Putumayo. **Metodología:** la investigación incluyó una muestra intencional de 43 casos; se empleó para la selección de los casos, la prueba Minikid; y para la recolección de información, el test AFA 5. El estudio fue de carácter descriptivo transversal. **Hallazgos:** los niños y niñas evaluados presentaron, con excepción de la puntuación obtenida en relación con la dimensión emocional, un nivel de autoconcepto general con puntuaciones más altas a las reportadas por los baremos de la prueba. **Conclusiones:** a pesar de la situación de desplazamiento a la que estos niños han sido sometidos, han logrado sobreponerse a las consecuencias del trauma, probablemente desde su capacidad de resiliencia para superar los períodos de dolor emocional.

Palabras claves: inteligencia emocional, relaciones familiares, relaciones interpersonales, autoimagen.

Origen del artículo

Este artículo constituye un producto de investigación derivado del proyecto: "Caracterización del autoconcepto en niños y niñas de 12 años en situación de desplazamiento del colegio Fray Plácido en la ciudad de Mocoa", realizado en la Maestría en Desarrollo Infantil de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Manizales, adscrito al grupo de investigación en Psicología del Desarrollo.

Cómo citar este artículo

Hincapié Guarín, L.M., Montoya Londoño, D.M. & Dussan Lubert, C. (2016). Caracterización del autoconcepto en niños y niñas en situación de desplazamiento en Mocoa, Colombia. *Revista de Investigaciones UCM*, 16(27), 118-132.



CHARACTERIZATION OF THE SELF-PERCEPTION OF INFANTS IN A SITUATION OF FORCED DISPLACEMENT IN MOCOA COLOMBIA

Objective: to describe the characteristics of the self-perception on 12 year-old age infants in a situation of forced displacement at an educational Institution in Mocoa, Putumayo. **Methodology:** this research involved a purposive sample of 43 cases; a Mini kid interview was implemented for the selection of these cases; and the test AFA 5 was applied for the data collection process, through a cross-sectional descriptive study. **Findings:** the infants who were interviewed showed, except for the scores obtained regarding their emotional dimension, a level of a general self-perception with a resulting score higher than the one showed by the scales of the test. **Conclusions:** despite the situation of forced displacement these infants have undergone, they have been able to overcome the impact of the psychological trauma, most likely coming from their capacity of resilience to overtake periods of emotional pangs.

Key words: emotional intelligence, family bonds, interpersonal relationships, self-perception.



Fecha recibido: 15 de marzo de 2016 - Fecha aprobado: 14 de abril de 2016

Caracterización del autoconcepto en niños y niñas en situación de desplazamiento en Mocoa, Colombia

Introducción

El desplazamiento forzado y las migraciones al interior de Colombia son una de las principales consecuencias de las guerras civiles en el país. Una persona puede ser considerada como víctima del desplazamiento forzado cuando es obligada a dejar su hogar y a trasladarse a otro territorio dentro del país, a causa del conflicto armado y la violencia. Al respecto, se ha estimado que “Colombia es el segundo país del mundo en número de desplazados, después de Sudán” (Ibáñez, 2009), y que entre 1985 y 2008, “la violencia obligó a más de cuatro millones de personas a dejar sus hogares por intimidación o violencia directa” (Mendoza, 2012).

Durante el 2014, se produjo el nivel de desplazamiento más elevado del que se tiene registro. De acuerdo con la Oficina del Alto

Lina Marcela Hincapié Guarín¹
Diana Marcela Montoya Londoño²
Carmen Dussan Lubert³

¹Psicóloga. Magíster en Desarrollo Infantil. Profesional Especializado, Unidad de Restitución de Tierras, Territorial Putumayo, Colombia. marcelahincapie@gmail.com

²Psicóloga. Magíster en Neuropsicología. Docente Departamento de Estudios Educativos, Facultad de Artes y Humanidades, Universidad de Caldas, Manizales, Colombia. Docente invitada Programa de Psicología, Universidad de Manizales, Manizales, Colombia. diana.montoya@ucaldas.edu.co

³Ingeniera Química. Magíster en Enseñanza de la Matemática con énfasis en Estadística. Docente Departamento de Matemáticas, Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, Universidad de Caldas, Manizales, Colombia. carmen.dussan@ucaldas.edu.co

Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados [ACNUR], se considera que al término de 2014,

Había 59,5 millones de personas desplazadas forzosamente en todo el mundo a consecuencia de la persecución, los conflictos, la violencia generalizada o las violaciones de derechos humanos. Esto son 8,3 millones de personas más que el año anterior, en el cual se calculó una cifra aproximada de 51,2 millones de personas desplazadas.

El desplazamiento forzado en Colombia ha generado a lo largo de los años, diferentes problemáticas, entre las que se reconoce el desempleo y el desarraigo de las familias. En las condiciones precarias que viven las familias que han sido desplazadas, es la población infantil la más afectada en distintos ámbitos, en especial a nivel de sus dimensiones personal, escolar y social. Al respecto, se considera que los niños y las niñas han experimentado la violencia desde muy temprana edad; han muerto o sido víctimas directas en los distintos eventos de la guerra; testigos de primera mano de hechos atroces y muchos de ellos sobreviven con cuerpos amputados por las minas antipersona o con las marcas que dejan el abuso sexual, la tortura y el reclutamiento ilícito. Aún hoy, miles de los niños y niñas huyen de la guerra en condición de desplazados (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2013).

De acuerdo con las cifras del Registro único de población desplazada [RUPD], durante el año 2010 se estableció un total de "3.609.783 personas desplazadas forzosamente, correspondientes a 826.783 hogares, con una relación de 4 personas en promedio por hogar" (Agencia Presidencial para la Acción Social y la Cooperación Internacional, 2010).

Actualmente, se considera que no hay cifras oficiales del número exacto de desplazados internos en Colombia para el año 2013, dado que desde la publicación de la Ley 1448 de 2011, Ley de Víctimas, el alcance del sistema de registro de desplazados internos en Colombia se amplió para incluir en los indicadores de personas en situación de desplazamiento, no solo a desplazados internos, sino también a otros tipos de víctimas, entre las que se consideran "las personas que han

sido víctimas de violación, despojos de tierras, homicidios y masacres" (United Nations Office for the Coordination of Humanitarian Affairs [OCHA], 2013). En este contexto, desde el análisis de las cifras aportadas por el Consultoría para los Derechos Humanos y el Desplazamiento [CODHES], se estima que para el 2012, aproximadamente 256.590 personas se habrían desplazado).

De igual forma, puede plantearse que desde las estadísticas aportadas por el servicio de registro unificado de víctimas para el 2012 por el gobierno nacional, se estimó un total de 99.150 personas desplazadas internamente, como resultado de la expulsión de sus hogares, con un estimativo aproximado de personas en situación de desplazamiento que osciló entre 4´744.096 y 5´037.733 a nivel nacional (OCHA, 2013). Así mismo, a nivel internacional se consideró que "en el año 2012, Colombia tenía el mayor número de personas desplazadas en el mundo, aproximadamente entre 4,7 y 5,5 millones" (Centro de Monitoreo de Desplazamiento Interno [IDMC], 2013).

En la Tabla 1 se presenta el número de personas desplazadas, el número de habitantes y la tasa de desplazados por cada 1000 habitantes, estimado para Colombia por CODHES en el año 2012.

Tabla 1. Desplazados en Colombia en 2012 por cada 1000 habitantes

	Departamento	Tasa
1	Putumayo	3.644,8
2	Cauca	2.613,7
3	Chocó	1.778,2
4	Nariño	1.563,7
5	Caquetá	1.149,4
	Tasa nacional	544,5

Fuente: CODHES, 2012

A manera de síntesis sobre la problemática, puede indicarse que el CODHES estima que 5´701.996 personas se desplazaron en Colombia entre los años 1985 y 2012, es decir, que al menos 1 de cada 10 colombianos se ha desplazado.

La situación de desplazamiento es objeto de investigación como fenómeno y sus efectos, desde



diferentes disciplinas, entre ellas la psicología, en especial desde los ámbitos de la psicología del desarrollo o psicología del ciclo vital, en su interés por revisar los impactos de este en el desarrollo infantil y en su desempeño futuro como ciudadanos. En particular, en el presente estudio se establecen las diferentes características del autoconcepto en una muestra de niños y niñas que han sido víctimas del fenómeno de desplazamiento forzado entre los años 2010 – 2011, pertenecientes a una Institución Educativa de Mocoa – Putumayo, desde la importancia que tiene en el desarrollo afectivo - emocional, la estructuración del autoconcepto personal, familiar, social, escolar, así como el general en el desarrollo infantil y la estructuración de la personalidad.

Por más de 40 años en Colombia se han presentado fenómenos de violencia en sectores rurales y urbanos, que han forzado el desplazamiento interno, el que, a su vez, genera condiciones económicas y sociales adversas para una parte importante de la población. En la situación descrita, la población infantil puede resultar especialmente afectada, dado que no solo puede sufrir perjuicios directos de violación de sus derechos fundamentales, sino también indirectos, en la medida en que sus padres sean víctimas de la violencia.

Los perjuicios directos son aquellos que los niños y niñas experimentan por sí mismos, entre los cuales se destaca la forma como la violencia ha excluido a miles menores del sistema educativo nacional, con lo cual, sumado al trauma de abandonar a la fuerza su hogar, está el de quedar marginado del sistema escolar (Educación para desplazados: un derecho y un deber, 2001). Al respecto, se considera que el fenómeno del desplazamiento forzado genera a nivel directo en el desarrollo infantil de los niños y niñas que son víctimas, un desarrollo en las dimensiones personal y académica que se ve afectado por situaciones como la desintegración familiar, la ausencia de afecto y comunicación, el desarraigo geográfico, social y cultural, y las disfunciones psicosociales en niños, niñas y jóvenes, que crecen teniendo limitaciones en el sano desarrollo de su personalidad (Madariaga, Gallardo, Salas & Santamaría, 2002; Baquero et al., 2005; Ballesteros, Gaviria & Martínez, 2006; Khoudour-Castéras, 2009; Vera, Palacio & Patiño, 2014).

La ruptura en su desarrollo personal hace que el niño tenga que adaptar el desarrollo de su identidad y personalidad de acuerdo con el nuevo grupo social que le brinde una mejor alternativa de sobrevivencia, situación que parece agudizarse desde problemas escolares como "la extraedad, el bajo nivel educativo, el trauma emocional,

la carencia de documentación y certificados, la situación económica de las familias que obliga a los niños a trabajar y los bloqueos emocionales” (Educación para desplazados: un derecho y un deber, 2001) (Andrade et al., 2011; Vera, Palacio & Patiño, 2014).

Los perjuicios indirectos para los niños y niñas que sufrido el desplazamiento forzado, son los que surgen como consecuencia de que sus padres sean víctimas del fenómeno de la violencia y del desplazamiento, entre los que se destacan las pérdidas materiales y económicas que afectan el bienestar y la calidad de vida, la pérdida del empleo y de unas condiciones laborales dignas, el distanciamiento de las redes de apoyo familiares y sociales, así como el desarraigo de la comunidad de origen que limita la participación y el ejercicio de la ciudadanía (Meertens, 1999; Bello, 2000; Pérez, 2004; Ibáñez & Moya, 2006; Guataqui & Silva, 2006; Ibáñez, 2009; Correa, Palacio, Jiménez & Díaz, 2009; Restrepo, 2010; Vera – Márquez, Palacio, Maya, Holgado; 2015).

En Colombia, el desplazamiento forzado tiene importantes consecuencias negativas en la salud y calidad de vida de los niños, niñas y jóvenes, así como en sus posibilidades de desarrollo humano integral, asociadas al tener que trasladarse y cambiar de territorio a causa de la violencia. En este sentido, se asume que el desplazamiento forzado afecta el desarrollo infantil como consecuencia de algunas de las siguientes experiencias que incluyen:

El ser testigos silenciosos de homicidios, violaciones, despojos de bienes, que generan traumas psicológicos y físicos, el vivir situaciones de miedo, rabia, rechazo, hostilidad y despojo; con la consecuente pérdida de la confianza, el detrimento de los derechos económicos, sociales, y culturales ocasionados por el desarraigo y la pérdida de recursos, la vivencia de cambios drásticos en la estructura familiar, orfandad, y separación, pérdida del entorno cotidiano, y la consecuente, destrucción del tejido social, y deterioro de las condiciones de vida, especialmente de salubridad y abastecimiento, así como agudización de la marginación y de la pobreza (ACNUR, 2010).

El desplazamiento genera la pérdida del vínculo familiar, dado que los integrantes de una misma familia pueden perder contacto entre ellos, en la medida en que hacen su inclusión forzada a medios urbanos que les son extraños, sufriendo así consecuencias negativas sobre la salud, la calidad de vida y la estabilidad emocional y psicológica de los protagonistas de estas historias, así termina por verse comprometida la identidad de los niños y niñas que crecen en medio de un país en conflicto (Méndez & Narváez, 2007; Corzo – Arbeláez, 2013).

El fenómeno del desplazamiento forzado representa una situación transitoria, que a pesar de que influye en la identidad de las personas que lo sufren, puede compensarse si se cuenta con el tejido social y con el apoyo suficiente para el restablecimiento de la una experiencia de vida dignificante (Bello, 2000; Espinosa, Galindo, Batidas & Monsalve, 2012). En tal sentido, se considera que la institución educativa, como espacio de formación para el desarrollo humano, sería privilegiada para el cambio de las condiciones adversas a las que se ven sometidos los niños y niñas víctimas del desplazamiento forzado, en cuanto se asume que a partir del traslado que representa el cambio hacia una nueva escuela, el niño experimenta una serie de tensiones que parecen representar un factor de riesgo en el sano desarrollo de la identidad y el autoconcepto durante la infancia.

Al respecto, se considera que las exigencias en la nueva institución educativa, probablemente, son distintas a las de la escuela anterior, las demandas académicas pueden tener un ritmo y nivel de exigencia diferentes a los niños y las niñas estaban acostumbrados, diferencias pedagógicas, didácticas, curriculares, administrativas y disciplinarias a las que los menores en situación de desplazamiento deben adaptarse (Ruscheinsky & Nina Baltazar, 2013; Franco, 2014).

De manera complementaria, los niños y niñas que han sido víctimas de desplazamiento forzado, en su rol de estudiantes se enfrentan a otras situaciones de tensión originadas por los maestros, quienes los perciben con mayores carencias de tipo académico y emocional (Corzo, 2013), en cuanto que los niños y niñas que llegan a una institución

educativa como consecuencia del desplazamiento forzado, tienen unas experiencias traumáticas que los identifican entre sí, y que al mismo tiempo los diferencian de los demás niños que no las han sufrido, como el temor a asistir a la escuela, a las personas con armas, a las personas que les hablen en tono fuerte, así como el miedo a perder a los miembros de la familia, todos estos son aspectos que pueden influir en su funcionamiento emocional y académico – escolar (Bernal, Rodríguez & Martínez, 2012).

Las situaciones de tensión a las que han debido enfrentarse los niños y niñas que han sido víctimas del fenómeno del desplazamiento forzado, pueden desencadenar a nivel cognitivo distorsiones de la realidad, y especialmente, en la estructuración de los constructos y creencias personales que los menores tienen acerca de sí mismos, y que se manifiestan en la forma como se sienten frente a los demás, especialmente, en los aspectos relacionados con el logro académico, lo cual puede influir en su autoconcepto general, competencia social, relaciones familiares y desempeño escolar (Moncayo, Ángel, Paruma & Botero, 2013).

El concepto que tienen los menores acerca de sí mismos se convierte así, en un factor determinante para el logro de un desarrollo infantil saludable, incluyendo el sano desarrollo de la personalidad y la reconstrucción efectiva de su identidad, en la medida en que el autoconcepto se entiende como el conjunto de

percepciones del individuo sobre sí mismo, las cuales se basan en sus experiencias con los demás y en las atribuciones que él mismo hace de su propia conducta [...] así como en el concepto que el individuo tiene de sí mismo como ser físico, social y espiritual" (Fuentes, García, Gracia, & Lila, 2011, p.7).

En la propuesta teórica de Musitu & García (2001), que fundamenta conceptualmente el presente análisis, el constructo de autoconcepto se encuentra basado en el modelo de Shavelson, Hubner & Stanton (1976), desde el cual se considera el autoconcepto como "la percepción que el sujeto tiene de sí mismo, formada a través de las experiencias con su entorno y de las interpretaciones de dichas experiencias", esta percepción se encuentra basada especialmente

en las interacciones sociales que se establecen con los otros significativos y las atribuciones que las personas hacen de su propia conducta. Desde dicho modelo teórico, se concibe la existencia de un autoconcepto general, ubicado en la jerarquía superior y de varias dimensiones específicas (académica, social, emocional, y familiar), que conforman un nivel secundario del mismo constructo de autoconcepto.

El presente trabajo tuvo como objetivo establecer las características del autoconcepto general y de cada una de sus dimensiones o factores. Se consideró el trabajo con jóvenes en el rango de 12 años, en la medida en que se reconoce que esta edad representa un momento de crisis en la formación de la identidad (Erikson, 1974).

Metodología

Tipo de estudio, población y muestra

Estudio de tipo descriptivo, no experimental, de corte transversal (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). La población estuvo constituida por 43 niños y niñas de 12 años en situación de desplazamiento, que residen en la ciudad de Mocoa, y estuvieron adscritos al sistema escolar en el año 2011, identificados como víctimas de desplazamiento forzado a consecuencia del conflicto armado, registrados en las organizaciones encargadas de la protección y orientación a la población en situación de desplazamiento, o registrados como población en situación de desplazamiento por la IE al momento de su matrícula, de acuerdo con el Decreto 290 de 1999 (Londoño & Pizarro, 2005).

El proceso de inscripción de los niños en condición de desplazamiento se realiza en las instituciones con base en los criterios señalados por la Sentencia T-215 del 2002 (Corte Constitucional, 2002),

el derecho a la educación y registro de los menores desplazados, la cual profundiza sobre el deber de las autoridades de incluir de manera preferencial en el registro de población desplazada a aquellos menores de edad que no cuentan con padres o representantes legales que puedan incluirlos como parte de su núcleo familiar al momento de realizar la declaración ante las autoridades competentes.

Sobre el particular, manifiesta la Corte Constitucional (2002) que los niños “[...] no dependen de la declaración que hagan sus representantes, pues si fuese así el niño que no tuviera representantes legales no podría ser registrado oficialmente como desplazado”. Y frente al derecho a la educación, señala en dicha sentencia que

el carácter fundamental del derecho a la educación se potencia mucho más en el caso de los niños desplazados por el conflicto armado pues el intempestivo abandono de su lugar de residencia les obliga a interrumpir sus ciclos de formación educativa. De allí que el Estado se encuentre obligado a solucionar el conflicto suscitado facilitando a tales menores su acceso al sistema educativo en aquellos lugares en los que se radiquen para que no interrumpan su formación. Esta mayor potenciación del derecho fundamental a la educación ocurre por el estado de indefensión en el cual se encuentran los desplazados.

- **Criterios de inclusión:** dado que la investigación se realizó con una muestra por conveniencia, se consideraron como criterios de inclusión los siguientes: ser niños y niñas de 12 años de edad, que se encontraban inscritos en la IE al momento de la investigación por un periodo mínimo de seis meses; identificados como personas en situación de desplazamiento de la ciudad de Mocoa; pertenecientes a la zona rural y urbana; pertenecer a estratos socioeconómicos bajos (1 y 2); y presentar la firma del consentimiento informado por los padres o acudientes.

- **Criterios de exclusión:** no tener 12 años, estar por fuera del sistema escolar, desplazamiento hace menos de seis meses; presentar trastornos del desarrollo y/o psiquiátricos en general, valorados mediante la aplicación del instrumento *Mini International Neuropsychiatric Interview para Niños y Adolescentes* [MINI KID]) (Sheehan, Lecrubier & Colón-Soto, 2000; Sheehan, Shytle, Milo, Lecrubier & Hergueta, 2005), o por la decisión de la familia de no participar en el estudio.

En el caso de la presente investigación, es importante señalar que fueron excluidos 6 casos, 3 niños y 1 niña con diagnóstico psiquiátrico de trastorno de ansiedad por separación, y 2 niñas con diagnóstico de estrés postraumático, los

cuales fueron remitidos al servicio de asesoría psicológica de la IE.

Instrumentos

Entrevista psiquiátrica semiestructurada MINI KID. Se utilizó para descartar la presencia de trastornos psiquiátricos, aplicado por un médico especialista en psiquiatría.

AFA - Autoconcepto Forma-A: (Musitu, García, Gutiérrez, 1994). El cuestionario compuesto por 30 elementos que permiten evaluar el autoconcepto presente en el sujeto en sus contextos social, académico, emocional, y familiar; el instrumento presenta coeficientes de consistencia interna y temporal de Sperman – Brown (.863), Alpha (.823) y de Test – Retest de (.661) (Musitu & García, 1994).

Plan de análisis estadístico

Se realizó la descripción de las variables bajo estudio y posterior comparación de los parámetros con los valores reportados por el baremo del cuestionario - AFA - Autoconcepto Forma-A (Musitu, García, & Gutiérrez, 1994).

Las variables trabajadas en la investigación fueron: etnia, estrato, género, curso, autoconcepto académico, autoconcepto emocional, autoconcepto social, autoconcepto familiar y autoconcepto general.

Análisis de resultados

Descripción de las variables bajo estudio: como se observa en la Tabla 2 en relación al curso escolar, el mayor número de niños y niñas se encuentran ubicados en los grados sexto y séptimo, lo que estaría acorde con su edad. Así mismo, de acuerdo con la distribución por género, los datos obtenidos corresponden en su mayoría a niñas (58,1%), respecto al porcentaje presentado para niños (41,9%), hallazgo que se distancia de lo planteado por la Unidad para la atención y reparación integral a las víctimas (2013) organismo desde el cual se señala que el índice de masculinidad por edades quinquenales evidencia cómo el desplazamiento forzado afecta de manera distinta a hombres y mujeres según la edad. Aunque en el conjunto de

la población desplazada las mujeres superan por muy poco a los hombres (por cada 96 hombres hay 100 mujeres), en la desagregación por edad las diferencias de género son muy marcadas: entre la población dependiente (menores de 15 años) predominan los hombres (104 hombres por cada 100 mujeres) (Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas, 2013).

Tabla 2. Frecuencia y porcentaje de las características socio-demográficas de los niños y niñas participantes en la investigación

Característica socio-demográfica	Frecuencia	Porcentaje
Curso		
4°	1	2,3 %
5°	5	1,6 %
6°	16	37,2 %
7°	19	44,2 %
8°	2	4,7 %
Género		
Mujeres	25	58,1 %
Hombres	18	41,9 %
Etnia		
Pertenece a una etnia	5	11,6 %
No pertenece a una etnia	37	86,0 %
Sin información	1	2,3 %
Estrato		
0	6	14,0 %
1	36	83,7 %
Sin información	1	2,3 %

Fuente: autoras.

Aunque de acuerdo con el Observatorio del Programa Presidencial de Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario (DH/DIH) (2000), se estima que "el 20,9% de la población residente en el Departamento del Putumayo es indígena, perteneciente a las etnias Emberá, Emberá Katío, Inga, Kamënsa, Kofán, Nasa, Uitoto y Siona" (p.2), en el presente estudio, el 11,6% de los niños formaba parte de una etnia indígena, probablemente no porque en esta población se presente en menor proporción el fenómeno del desplazamiento forzado, sino porque formar parte de una etnia no constituyó un criterio de inclusión.

En cuanto al estrato, puede señalarse que la mayoría de los niños y niñas pertenecen al estrato 1, seguido por el estrato 0, lo que de acuerdo con la Agencia Presidencial para la Acción Social y la Cooperación Social (2010), se explica precisamente como consecuencia de su condición de desplazamiento, en cuanto se asume que estas familias han perdido su capacidad de generación de ingresos.

Descripción de variables de autoimagen y comparación contra el baremo correspondiente:

la tabla 3 muestra los parámetros obtenidos para la población de niños y niñas estudiados en esta investigación, los que se comparan contra el baremo correspondiente a la población de grado 7° (tabla 4). Lo anterior se consideró pertinente con la edad de los encuestados y ante la falta de baremos específicos por grados de escolaridad para esta prueba.

Tabla 3.

Parámetros obtenidos para la población de niños y niñas en situación de desplazamiento de 12 años en una institución educativa de la ciudad de Mocoa.

Parámetro	Académico	Social	Emocional	Familiar	General
Media	26,2	12,7	17,5	15,2	71,6
Mediana	26,0	13,0	18,0	16,0	73,0
Desviación estándar	2,9	1,8	2,4	2,1	6,3
Mínimo	20,0	7,0	12,0	10,0	57,0
Máximo	32,0	15,0	21,0	18,0	82,0
Cuartil 1	24,0	12,0	16,0	15,0	67,0
Cuartil 3	28,0	14,0	20,0	17,0	76,0
Coefficiente de variación	11,2%	14,2%	13,5%	14,0%	8,9%

Fuente: autoras

Tabla 4.
Parámetros baremo

Parámetro	Académico	Social	Emocional	Familiar	General
Media	19,5	7,8	18,3	9,7	55,3
Mediana	19,5	8,0	18,0	9,0	55,0
Desviación estándar	3,1	2,2	3,0	2,0	6,6
Mínimo	13,0	5,0	12,0	6,0	42,0
Máximo	28,0	14,0	25,0	15,0	70,0
Cuartil 1	17,5	5,8	16,5	8,2	51,0
Cuartil 3	21,5	10,5	20,5	10,8	60,0
Coefficiente de variación	15,90%	28,21%	16,39%	20,62%	11,93%

Fuente: Musitu & García (1994).

En las tablas 3 y 4 es claro cómo para todas las dimensiones del autoconcepto evaluadas en los niños y niñas estudiados, con excepción de la dimensión emocional, la media, mediana, cuartil 1, cuartil 3, mínimo y máximo, presentan valoraciones muy superiores al baremo correspondiente, llegando en algunos casos a superar tales parámetros hasta en un 50% y más. Se aprecia que únicamente en el aspecto emocional, los niños y niñas obtuvieron un puntaje ligeramente inferior al del baremo.

Resalta en la tabla 3 los valores tan bajos de los coeficientes de variación encontrados, lo que se interpreta como una gran homogeneidad en los puntajes obtenidos al interior de cada uno de los autoconceptos evaluados. Tales coeficientes de variación son inferiores al del baremo correspondiente (tabla 4).

Cuando se analizan los puntajes en centiles (de acuerdo con el baremo correspondiente), obtenidos por el grupo de niñas y niños evaluados, se anota que la gran mayoría de la población alcanza o supera el percentil 90 en los autoconceptos académico, social, familiar y general, tal como se muestra en la tabla 5.

Tabla 5.
Porcentaje de la población evaluada que alcanzó un percentil de 90 o superior

Autoconcepto	Porcentaje
Académico	90,7%
Social	79,1%
Familiar	90,7%
General	83,7%

Fuente: autoras

En el autoconcepto emocional se observa que el 23% de los niños y niñas evaluados obtuvieron una calificación en este aspecto, lo que los ubica en el percentil 30, y una cuarta parte de tal población supera el percentil 70 (figura 1).

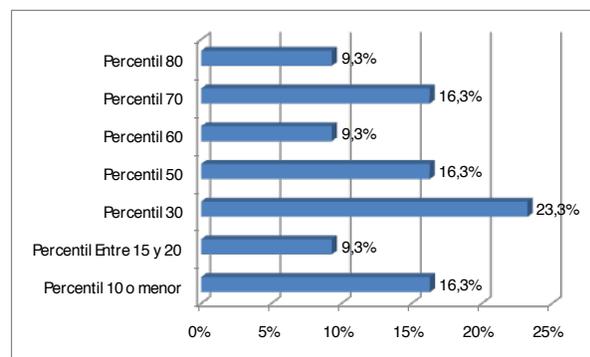


Figura 1. Porcentaje de niños y niñas evaluados, discriminados de acuerdo con su puntuación en percentil. Fuente: Las autoras

Discusión de los resultados

Los resultados muestran que en las diferentes dimensiones de autoconcepto, el grupo estudiado presenta unos niveles de desempeño más altos que los indicados por el baremo para el rango de edad que se analizó, excepto en la dimensión emocional. Esta tendencia podría explicarse por los resultados de algunos estudios en relación con el concepto de resiliencia (Masten, 1994, Masten & Coatsworth, 1998, Masten, 2001; Villalta, 2010), en los que se definió este constructo como el arte de navegar entre los torrentes (Cyrulnik, 2002; Cyrulnik, 2013). Según estas investigaciones, es común entre los niños y niñas que crecen en condiciones de desventaja y que finalmente

logran superar tales condiciones, que desarrollen su capacidad de adaptación y superen las creencias y conceptos erróneos que tienen acerca de sí mismos. Lo que sugiere que los niños y niñas objeto de este trabajo, incrementaron su nivel de autoconcepto como consecuencia de haber sufrido desplazamiento y como una respuesta a la necesidad de sobreponerse a la situación de que fueron víctimas; en lo emocional, sin embargo, ese incremento no se presentó, lo que se explica posiblemente como consecuencia de que ellos aún sufran los efectos del desplazamiento y que, a pesar de sentir que en los demás aspectos evaluados están bien, en esta dimensión emocional probablemente falta brindar mayor apoyo a esta población.

El fenómeno del desplazamiento forzado parece producir en los niños y las niñas una distorsión de la realidad y en la concepción que tienen acerca de sí mismos, a partir de la vivencia de situaciones dolorosas; sin embargo, al parecer, las experiencias de estos niños son organizadas de acuerdo con las diferentes dimensiones del autoconcepto, y no de forma general, aspecto que podría explicar la forma cómo en la presente investigación, solamente se mantiene un efecto negativo en la dimensión o factor emocional, que fue la que se vio más afectada en relación con las puntuaciones del baremo de la prueba (Andrade, 2013), mientras que en las otras dimensiones o factores (académico, social y familiar), el desempeño no solamente se mantiene en niveles promedio, sino que los supera. Este resultado parece confirmar la condición multidimensional del autoconcepto, así como la posibilidad de desarrollar capacidades biológicas, psicológicas y sociales para resistir, adaptarse y fortalecerse a fin de poder hacerle frente a las condiciones de vida adversas en el curso del desarrollo infantil (Palacios, Abello, Madariaga, & Sabatier, 1999; Tomás & Oliver, 2004; Vega – Vásquez, Rivera – Heredia, Quintanilla – Montoya, 2011).

En tal sentido, se considera que la simple constatación de que algunos niños traumatizados resisten a las pruebas, y en ocasiones hasta las utilizan para ser mejores personas, puede explicarse como que han asociado la adquisición de recursos internos afectivos y conductuales en la primera infancia con la disposición de recursos

externos sociales y culturales (Cyrulnik, 2002; Cyrulnik, 2013).

Lo anterior también coincide con los resultados encontrados por Morales (2009), en una investigación que buscó identificar las alteraciones psicológicas como consecuencia del desplazamiento forzado en una muestra de 30 adolescentes colombianos, ubicados en el rango de edad entre los 11 y 18 años, en cuanto a la descripción de la posición de superación y restablecimiento de la identidad adoptada por los adolescentes víctimas de desplazamiento, como una barrera de protección ante las situaciones adversas, promoviendo de esta manera procesos de resiliencia manifiestos.

El hecho de que la dimensión emocional del autoconcepto sea la que presente un nivel más bajo en relación con las dimensiones o factores evaluados (aunque las puntuaciones obtenidas se encuentren dentro de la normalidad, de acuerdo con el baremo de la prueba AFA – Forma A), puede explicarse por la posibilidad de que esa dimensión puede ser la que se vea más afectada directamente por el desplazamiento forzado, en la medida en que los niños y niñas víctimas han tenido que renunciar a las condiciones de una vida digna, e incluso, algunas veces, al mismo derecho de tener una familia y de poder estar en el sistema escolar, condiciones de las que disfrutaban y que les generaban probablemente la seguridad emocional que ahora no tienen o que se encuentran en proceso de recuperar.

Estos resultados coinciden con lo planteado en el estudio de Andrade, Bustos & Guzmán (2014), cuyo objetivo fue analizar las características psicológicas en el dibujo de la figura humana en 45 niños y niñas en situación de desplazamiento en Colombia, donde se encontró que

los niños y niñas evaluados presentan problemas de ajuste a los nuevos entornos de socialización como efecto de las secuelas del conflicto armado evidentes en áreas conflictivas proyectadas en el dibujo tales como cabeza, expresiones faciales, extremidades, tronco y escasas de movimiento (p.255).

Desde los resultados encontrados, se señala que a nivel emocional, el conflicto persiste de formas

simbólicas, lo cual genera dificultades para los niños y niñas que han sido víctimas de violencia sobre "sus habilidades sociales, la relación intrafamiliar y el aprendizaje, mostrando en muchos casos reacciones defensivas tales como elevados niveles de ansiedad, depresión, ensimismamiento, al igual que impulsividad, agresión y aptitudes desafiantes" (Andrade, Bustos & Guzmán, 2014, p.255).

Adicionalmente, Torres (2011) señala que tras la experiencia de desplazamiento forzado, los niños y niñas manifiestan

dolor emocional por la pérdida de relaciones y afectos construidos históricamente con el entorno y que provocan la ruptura de creencias, valores, prácticas, formas y estilos de vida. Esto es expresado a través de la nostalgia, el recordar con quién y cómo se vivía antes (pp.74-75).

Conclusiones

Desde los resultados encontrados, se evidencia que los niños y niñas víctimas del desplazamiento forzado con los que se trabajó en el presente estudio, probablemente desarrollaron capacidades de resiliencia producto de la necesidad que tuvieron ellos y sus familias de superar las condiciones de adversidad a las que fueron sometidos; sin embargo, este hallazgo, sumado al tamaño de la muestra, se constituye a la vez en una limitación, en la medida en que es necesario precisar que esta conclusión no indica en ningún sentido, que el desplazamiento forzado no genere impacto negativo en los niños en general, sino que para este caso específico, no se generaron, en cuanto los niños y niñas evaluados al parecer contaban con unas habilidades resilientes o las desarrollaron en el proceso de adaptación en el nuevo contexto receptor, que les permitieron desarrollar un sano autoconcepto en relación consigo mismos y los blindaron contra los efectos negativos del desplazamiento.

Referencias

- Agencia Presidencial para la Acción Social y la Cooperación Internacional (2010). Observatorio Nacional de Desplazamiento Forzado. *Análisis de la tendencia de desplazamiento forzado 1997 – 2010*. Recuperado el 1 de julio de 2013, de www.dssa.gov.co/.../582-analisisrupda31dediciembre
- Agencia de las Naciones Unidas para los Refugiados [ACNUR]. (2010). *Directriz para la atención diferencial de los niños, niñas y adolescentes víctimas del desplazamiento forzado*. Bogotá: CMS Communication & Marketing Solutions.
- ACNUR. (2014). *Tendencias globales del desplazamiento forzado en el 2014*. Recuperado el 9 de diciembre de 2015, de <http://www.acnur.org/t3/fileadmin/Documentos/Publicaciones/2015/10072.pdf?view=1>
- Amezcuca, J. & Pichardo, M. (2000). Diferencias de género en autoconcepto en sujetos adolescentes. *Anales de Psicología*, 16(2).
- Andrade, J. (2013). Manifestaciones proyectivas del conflicto psicológico en el dibujo de la figura humana de niños y niñas desplazados en Colombia. *Psicología, conocimiento y sociedad*, 3(1), 5- 40.
- Andrade, J. (2014). Complejidad, conflicto armado y vulnerabilidad de niños y niñas desplazados en Colombia. *Revista Ágora*, 14(2), 649 – 668.
- Andrade, J., Angarita, L., Perico, L., Henao, N. & Zuluaga, Y. (2011). Desplazamiento forzado y conflicto armado. Niños y niñas vulnerados en sus derechos humanos. *Orbis*, 7(20), 51- 78.
- Andrade, J., Bustos, J. & Guzmán, P. (2014). Análisis de la figura humana en niños y niñas desplazados en Colombia. *Revista Ágora*, 15(1), 255- 268
- Baquero, H., Faillace, M., Vanegas, C., Salas, S. & Cordero, C. (2005). Impacto

- biopsicosocial del desplazamiento forzado en una población menor de 12 años del asentamiento Kilómetro 5, Barranquilla. *Revista Salud Uninorte*, 20, 30-44.
- Ballesteros, M., Gaviria, M. & Martínez, S. (2006). Caracterización del acceso a los servicios de salud en población infantil desplazada y receptora en asentamientos marginales en seis ciudades de Colombia, 2002-2003. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, 24(1), 7-17.
- Ballesteros, I., Noreña, N. & Sánchez, O. (2012). Significados que construyen sobre el desplazamiento forzado los estudiantes del colegio Camilo Dazadew San José de Cúcuta. *Revista Quaestiones Disputatae*, 10, 45 – 52.
- Bello, M. (2000). *Narrativas alternativas: rutas para reconstruir la identidad. Efectos psicosociales y culturales del desplazamiento*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Bernal, M., Rodríguez, J. & Martínez, I. (2012). Didáctica crítica de las emociones de vergüenza y compasión en niños y niñas en situación de desplazamiento forzado: un estudio desde la perspectiva de las capacidades humanas. *Revista Actualidad Pedagógica*, 59, 161-170.
- Centro de Monitoreo de Desplazamiento Interno [IDMC] (2013). *ODMCs figures are based on government records as well as results from the Colombian human rights and displacement*. CODHES.
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2013) *¡Basta ya! Colombia: Memorias de Guerra y Dignidad*. Bogotá: Pro-Off Set, 69.
- Colombia. Ministerio de Justicia y del Derecho. (17 de febrero de 1999). *Decreto 290. Por el cual se dictan medidas tendientes a facilitar la inscripción en el Registro Civil de Nacimiento y la expedición de documentos de identificación de las personas desplazadas por la violencia ocasionada por el conflicto armado interno*. Diario oficial No. 43-507.
- Consultoría para los Derechos Humanos y el Desplazamiento [CODHES]. (2008). *Boletín informativo no. 74*. Recuperado el 3 de noviembre de 2012, de http://www.semana.com/documents/Doc-1766_2008930.pdf
- Consultoría para los Derechos Humanos y el Desplazamiento [CODHES]. (2011). *De la seguridad a la prosperidad democrática en medio del conflicto*. Bogotá: Antropos, 23.
- Correa, A., Palacio J., Jiménez S. & Díaz, M. (2009). *Desplazamiento interno forzado. Restablecimiento urbano e identidad social*. Barranquilla: Ediciones Uninorte.
- Corte Constitucional (21 de marzo, 2002). Sentencia T-215/02. [MP Jaime Córdoba Triviño]. Recuperado el 14 de diciembre de 2015, de <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2002/T-215-02.htm>
- Corzo – Arbeláez, D. (2013). *Volver a estudiar. La Agonía de los niños desplazados*. Tesis de grado, Universidad del Rosario. Recuperado de <http://repository.urosario.edu.co/bitstream/handle/10336/4522/1012369987-2013.pdf?sequence=1> (Consultado el 14 de Diciembre del 2015).
- Cyrulnik, B. (2002). *Los patitos feos. La resiliencia. Una infancia infeliz no determina la vida*. España: Gedisa.
- Cyrulnik, B. (2006). *La resiliencia: desvictimizar a la víctima*. Cali: Feriva.
- Cyrulnik, B. (2013). *Los patitos feos. La resiliencia. Una infancia infeliz no determina la vida*. España: Debolsillo.
- Educación para desplazados: un derecho y un deber. (Julio, 2001). *Altablero*, (6). Recuperado el 18 de junio de 2013, de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87379.html>.
- Erikson, E. (1974). *Identidad, Juventud y Crisis*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

- Espinosa, N., Galindo, A., Batidas, W. & Monsalve, J. (2012). Estado actual de la población víctima de desplazamiento forzado en cuanto al enfoque diferencial de su atención, el derecho a la integridad, la subsistencia mínima y al ingreso económico. *Revista Ágora*, 12(1), 19 – 46.
- Franco, M (2014). Los estudiantes inmigrantes: sujetos emergentes del derecho a la Educación. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 44(1), 93 - 131
- Fuentes, M., García, J.F., Gracia, E. & Lila, M. (2011). Autoconcepto y ajuste psicosal en la adolescencia. *Psicothema*, 23(1), 7-12.
- García, F. & Musitu, G. (1999). *AF5: Autoconcepto Forma A*. Madrid: TEA Editores.
- Guataqui, J.C. & Silva, C. (2006). *Inserción de la migración interna y el desplazamiento forzado en el mercado laboral urbano de Colombia 2001 – 2005*. Bogotá: Mimeo.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Jaramillo, M. I. (2004). *La importancia del acompañamiento psicosocial para la recuperación de las personas en situación de desplazamiento*. CFH Internacional. Recuperado el 17 de junio de 2013, de <http://www.disaster-info.net/desplazados/documentos/chf/articulo/>
- Ibáñez, A. M. (2009). *El desplazamiento forzado en Colombia. Un camino sin retorno hacia la pobreza*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Ibáñez, A. M. & Querubín, P. (Mayo, 2004). Acceso a tierras y desplazamiento forzado en Colombia. *Documento CEDE*, 23.
- Ibáñez, A.M. & Moya, A. (2006). ¿Cómo el desplazamiento forzado deteriora el bienestar de los hogares desplazados? Análisis y determinantes del bienestar en los municipios de recepción. *Documento CEDE*, 26.
- Khoudour-Castéras, D. (2009). Efectos de la migración sobre el trabajo infantil en Colombia. *Revista de Economía Institucional*, 11(20), 229-252.
- Latorre, E. (enero-junio, 2010). Memoria y resiliencia. Estudio de la memoria de las víctimas del conflicto armado en el departamento del Magdalena: presentificación, visibilización, catarsis y resiliencia. Prolegómenos. *Derechos y Valores*, XIII(25), 95 – 108.
- Londoño, B. & Pizarro, R. (2005). *Derechos humanos de la población desplazada en Colombia. Evaluación de sus mecanismos de protección*. Bogotá: Universidad del Rosario.
- Lozano M. & Gómez, M. (2004). Aspectos psicológicos, sociales y jurídicos del desplazamiento forzoso en Colombia. *Acta Colombiana de Psicología*, (12), 103-119. Universidad Católica de Colombia.
- Madariaga, C., Gallardo, L., Salas, F. & Santamaría, E. (2002). Violencia política y sus efectos en la identidad psicosocial de los niños desplazados: el caso de la cangrejera. *Revista Psicología desde El Caribe*, 10, 88-106.
- Marsh, H.W. (1989). Age and sex effects in multiple dimension of self – concept: preadolescence to early adulthood. *Journal of Educational Psychology*, 81, 417 - 430
- Masten, A. (1994). Resilience in individual development: successful adaptation despite risk and adversity. En M.C. Wang & E.W. Gordon (Eds.). *Educational resilience in inner-city America: challenges and prospects*. (pp.3-25). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: resilience process in development. *American Psychologist*, 56, 227-238.
- Masten, A.S. & Coatsworth, J.D. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments. *American Psychologist*, 53, 205-220.
- Méndez L. & Narváez, M. (2007). *Análisis de políticas educativas en el marco de calidad y cobertura*

- para población infantil desplazada en el nivel preescolar. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Mendoza, A.M (2012). El desplazamiento forzado en Colombia y la intervención del estado. *Revista de Economía Institucional*, 14(26), 169-202.
- Meertens, D. (1999). Desplazamiento forzado y género: trayectorias y estrategias de reconstrucción vital. En F. Cubides & C. Domínguez. (Eds.), *Desplazados, migraciones internas y reestructuraciones territoriales*. Bogotá: Universidad Nacional.
- Moncayo, J., Ángel, H., Paruma, A. & Botero, P. (2013). Escuela guerra y resistencia. Diarios desde dos instituciones educativas en el departamento del Cauca. *Revista Plumilla Educativa*, 12, 187-210.
- Musitu, G., García, J.F. & Gutiérrez, M. (1994). *AFA – Autoconcepto Forma A*. (2da. Ed). Madrid. TEA Ediciones.
- Musitu, G., García, F. & Gutiérrez, M. (1997). *Autoconcepto Forma A (AFA)*. Madrid: TEA Ediciones. Recuperado el 3 de noviembre de 2012, de <http://www.javeriana.edu.co/biblos/tesis/educacion/tesis08.pdf>
- Musitu, G., Buega, S., Lila, M. & Cava, M.J. (2001). *Familia y Adolescencia*. Madrid: Síntesis.
- Musitu, G. & García, F. (2001). *AF5. Autonconcepto forma 5*. España: TEA Ediciones.
- Morales, J. (2009). *Consecuencias psicosociales en los adolescentes en situación de desplazamiento*. Tesis de posgrado, Universidad Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario. Recuperado de repository.urosario.edu.co/bitstream/10336/1665/1/23474878.pdf.
- Mruk, C. (2006). *Self – esteem research, theory and practice: toward a positive psychology of self – esteem*. New York: Springer.
- Palacios, J., Abello, R., Madariaga, C. & Sabatier, C. (1999). Estrés post – traumático y resistencia psicológica en jóvenes desplazados. *Investigación y Desarrollo*, 10, 16 - 29.
- Pérez, L (2004). *Población desplazada: entre la vulnerabilidad, la pobreza y la exclusión*. Bogotá: Red de solidaridad.
- Restrepo, L. & Espinosa, H. (2008). Adolescencia y desplazamiento: entre el cambio y la migración. *Revista electrónica de Psicología Social Poiésis*, 15, 1-6.
- Restrepo, E. (2010). ¿Cómo garantizar la justicia a los desplazados?. *El desplazado como paria*. La garantía de los derechos a la verdad, la justicia, y la reparación de las víctimas del delito de desplazamiento forzado en Colombia. En C. Rodríguez. (Coord.). *Más allá del desplazamiento: políticas, derechos y superación del desplazamiento forzado en Colombia*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Ruscheinsky, A. & Nina Baltazar, E. (2013). Los desplazamientos forzados como riesgos sociales asociados a las condiciones de la violencia política en Colombia. *Revista Sociologías de Porto Alegre*, 15(34), 156 – 184.
- Sisto, F. F. & Martinelli, S. C. (2004). *Escala de Autoconceito Infanto-Juvenil (EAC-IJ)*. São Paulo: Vetor Editora Psicopedagógica.
- Shavelson, R., Hubner, J. & Stanton, G. (1976). Self-concept: validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407-441.
- Sheehan, D., Lecrubier, Y. & Colón-Soto (2000). *MINI KID. Mini International Neuropsychiatric Interview para niños y adolescentes*. Recuperado de www.medical-outcomes.com.
- Tomás, J. & Oliver, A. (2004). Análisis psicométrico confirmatorio de una medida multidimensional del autoconcepto en español. *Revista interamericana de Psicología*, 38(2), 285 – 293.
- Torres, G. (2001). Sentido y significado del desplazamiento forzado en niños. *Revista*

Logos – Ciencia & tecnología. Policía Nacional, 2(2), 62 – 77.

Shaffer, D. (2007). *Psicología del desarrollo: infancia y adolescencia*. Thomson Editores.

Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas (2013). *Informe nacional del desplazamiento forzado en Colombia 1985 a 2012*. Recuperado el 15 de diciembre de 2015, de <http://www.cjyiracastro.org.co/attachments/article/500/Informe%20de%20Desplazamiento%201985-2012%20092013.pdf>

United Nations Office for the Coordination of Humanitarian Affairs (OCHA). *Boletín Humanitario Mensual no. 12*. Recuperado el 18 de junio de 2013, de http://www.colombiassh.org/site/IMG/pdf/130212_Boletin_Humanitario_Mensual_Dic_Ene_2013.pdf.

Vega – Vásquez, M., Rivera – Heredia, M. & Quintanilla – Montoya, R. (Abril-junio, 2011). Recursos psicológicos y resiliencia en niños de 6, 8 y 10 años de edad. *Revista de Educación y Desarrollo, 17, 33-41*.

Vera, A., Palacio, J. & Patiño, L. (2014). Población infantil víctima del conflicto armado en Colombia. Dinámicas de subjetivación e inclusión en un escenario escolar. *Revista Perfiles Educativos, 36(145), 12 – 30*.

Vera - Márquez, A., Palacio, J., Maya, I. & Holgado, D. (2015). Identidad social y procesos de adaptación de niños víctimas de violencia política en Colombia. *Revista Latinoamericana de Psicología, 47, 167 – 176*.

Villalta, M. (2010). Factores de resiliencia asociados al rendimiento académico en estudiantes de contextos de alta vulnerabilidad social. *Revista de Pedagogía, 31(88), 159 – 188*.

MODELO DE EVALUACIÓN CONTINUA, PROGRESIVA, LÚDICA Y FORMATIVA EN EL ÁREA DE TECNOLOGÍA E INFORMÁTICA

Objetivo: desarrollar un modelo de evaluación continua, progresiva, lúdica y formativa en el área de tecnología e informática en perspectiva de transformar las estrategias evaluativas tradicionales con estudiantes de grado tercero y quinto en básica primaria y grado sexto en básica secundaria.

Metodología: tipología de investigación evaluativa con un enfoque cualitativo. **Hallazgos:** es posible evaluar los procesos de aprendizaje desde otras estrategias teniendo en cuenta una evaluación lúdica y progresiva. **Conclusiones:** el despliegue de la evaluación en los contextos escolares convoca a los docentes a romper con la linealidad de este proceso. El modelo sustentado en los principios de la evaluación formativa, continua, lúdica y progresiva favorece los aprendizajes de los estudiantes en el área de tecnología e informática.

Palabras clave: evaluación, área de tecnología e informática, aprendizaje.

CONTINUOUS, PROGRESSIVE, RECREATIONAL AND EDUCATIONAL ASSESSMENT MODEL WITHIN THE AREA OF TECHNOLOGY AND INFORMATICS

Objective: to develop a model of continuous, progressive, educational and recreational assessment in the area of technology and informatics from the perspective of transforming the traditional assessment strategies used with third and fifth grade elementary school students as well as the ones from sixth grade of secondary school. **Methodology:** assessment research with qualitative approach. **Findings:** it is possible to assess the learning processes from various different strategies considering a recreational, progressive assessment. **Conclusions:** the presentation of this type of assessment in school contexts convene teachers to interrupt the linearity of this process. The model supported on the principles of educational, continuous, recreational and progressive assessment, favors the knowledge acquisition on students of the area of technology and informatics.

Key words: assessment, area of technology and informatics, learning.

Origen del artículo

Artículo derivado del proyecto de investigación "Modelo de Evaluación/Valoración continua, progresiva, lúdica y formativa en el área de Tecnología e Informática", realizado en el periodo julio 2014 – junio 2015.

Cómo citar este artículo

Agudelo Marín, A., Medina Ramírez, Y.V., Patiño Trujillo, S.L., Sánchez Cárdenas, C.A. & Vargas Aguirre, J.F. (2016). Modelo de evaluación continua, progresiva, lúdica y formativa en el área de Tecnología e Informática. *Revista de Investigaciones UCM*, 16(27), 134-145.



Modelo de evaluación LUDUS-PROGRESSUS



Fecha recibido: 15 de marzo de 2016 - Fecha aprobado: 14 de abril de 2016

Modelo de evaluación continua, progresiva, lúdica y formativa en el área de tecnología e informática

Introducción

Alejandra Agudelo Marín¹
Yudy Viviana Medina Ramírez²
Sandra Lucía Patiño Trujillo³
Carlos Andrés Sánchez Cárdenas⁴
John Fredy Vargas Aguirre⁵

¹Magíster en Educación. Tutora Semillero de Investigación Telaraña del Conocimiento. Docente investigadora, Universidad Católica de Manizales, Manizales, Colombia. aagudelo@ucm.edu.co

²Licenciada en Tecnología e Informática. Docente Institución Educativa Los Fundadores, Manizales, Colombia. yvimers@hotmail.com

³Licenciada en Tecnología e Informática. Docente Colegio Nuestra Señora de los Ángeles, Manizales, Colombia. salupa73@hotmail.com

⁴Licenciado en Tecnología e Informática. Docente Colegio Seminario Menor de Nuestra Señora del Rosario, Manizales, Colombia. cardescardenas18@hotmail.com

⁵Licenciado en Tecnología e Informática. Docente practicante Institución Educativa Mariscal Sucre. jfredyva@hotmail.com

La propuesta investigativa permite reconocer uno de los componentes principales del proceso educativo, como es la evaluación, con el fin de diseñar e implementar un modelo evaluativo de construcción propia acorde con las necesidades del contexto y de las instituciones educativas a intervenir. A propósito, el gobierno nacional define este término como un "proceso permanente y objetivo para valorar el nivel de desempeño de los estudiantes" (Colombia. Presidencia de la República, 2009).

La investigación surge en mayor medida, de lo vivenciado en las experiencias del quehacer docente, enmarcadas en la carencia de estrategias evaluativas en el área de tecnología e informática, para pasar de lo netamente práctico a lo teórico-práctico, haciendo un tránsito por la reflexión

sobre el aprendizaje; con el presente proyecto se pretende tomar decisiones para generar un impacto positivo a nivel del currículo, específicamente de los procesos evaluativos.

El propósito es que los docentes y estudiantes, a través de la implementación del modelo de evaluación, adquieran conocimientos significativos en prácticas docentes con metodologías y estrategias innovadoras que generen un aprendizaje acorde con las necesidades del contexto; descubran debilidades y fortalezas que conlleven a la búsqueda continua de nuevos procesos pedagógicos y valorativos; desarrollen estrategias diferentes, fuera del tradicionalismo, las cuales inciten a hacer de la evaluación toda una actividad de aprendizajes significativos; comprueben las posturas teórico-prácticas que ha tenido cada estudiante frente a las temáticas planteadas en la asignatura tecnología e informática; la posibilidad de los docentes de reflexionar acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje, con el fin de buscar una transformación de sus prácticas.

El concepto de evaluación implica en su derivación conceptual y práctica, varias acepciones, es por tal motivo que no puede adoptar indistintamente una definición uniforme, su esencia revoca cualquier posibilidad de encasillamiento y mutilamiento lingüístico, ontológico o pragmático, aunque ello no signifique que puedan establecerse elementos comunes en sus distintos contextos, en los cuales tiene matices ya definidos y desde los que se pueden entrever algunos elementos de valor, tal y como lo mencionan Castillo & Cabrerizo (2006), "el concepto de evaluación es polisémico; no es un concepto uniforme, y más bien podríamos considerarlo como la suma de muchos factores diferentes, y a veces, diversos entre sí que pretenden configurar un elemento o concepto común". En la apuesta por una evaluación continua, progresiva, lúdica y formativa, se propone que los estudiantes de básica primaria y secundaria evidencien motivación, espíritu creativo, actitud crítica, interés y participación constante en los procesos de aprendizaje inherentes al área de tecnología e informática.

En el marco de esta investigación se plantea el asunto de la evaluación formativa como centro del modelo diseñado con el fin de realizar un despliegue transformador de los procesos

evaluativos en la clase de tecnología e informática. En este sentido, se adopta la postura de Popham, W.J. (2014):

La evaluación formativa es un proceso planificado en el que la evidencia de la situación del alumno, obtenida a través de la evaluación, es utilizada bien por los profesores para ajustar sus procedimientos de enseñanza en curso, o bien por los alumnos para ajustar sus técnicas de aprendizaje habituales

Desde esta perspectiva se contempla además, la reflexión y retroalimentación en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Materiales y métodos

Con el propósito de diseñar un modelo de evaluación continua, progresiva, lúdica y formativa en el área de tecnología e informática, fue necesario acudir a la investigación cualitativa, orientada a adquirir nuevos conocimientos, en esta ocasión y teniendo en cuenta la delimitación de la población con la que se trabajó, para generar una aproximación a la realidad social de los estudiantes, quienes se consideraron como sujetos de estudio, e indagar acerca de su desarrollo escolar, tomando como categoría de estudio "la evaluación". En palabras de Sandín, (2003):

La investigación cualitativa es una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos.

Para afectar positivamente la población de estudio y trascender las estrategias evaluativas tradicionales, se utilizaron algunas técnicas de investigación cualitativa que orientaron el proceso de indagación y recolección de información importante, la cual permitió conocer las necesidades de la evaluación en las instituciones educativas, y así se formularon acciones que motivaron la adopción de nuevas formas de evaluación más dinámicas y oportunas de acuerdo con las edades y el contexto de los estudiantes.



Stufflebeam y Shinkifield (1987) (como se citó en Bausela, 2003), plantean los componentes generales de la investigación evaluativa: contexto, entrada, proceso y producto. Este tipo de investigación, también denominado CIPP, establece que existen dos conceptos clave que son: proporcionar información útil y ayudar a tomar decisiones racionales y abiertas. La relevancia de esta aportación radica en que no solo se basa en el resultado o producto, sino que centra su atención en el proceso que se desarrolla, como uno de los elementos fundamentales para la toma de decisiones.

Para clarificar y dar respuesta a los objetivos específicos planteados, el diseño metodológico de la investigación fue abordado desde cuatro momentos: *Evaluación de contexto*, *Evaluación de entrada*, *Evaluación de proceso* y *Evaluación de producto*, aplicando las técnicas de observación participante y la encuesta semiestructurada. La primera, al ser una técnica interactiva, permitió indagar mientras se realizaban las actividades y acciones del grupo, penetrando en la experiencia del otro, combinando la implicación docente-estudiante con cierto distanciamiento como investigadores.

El sentido de esta técnica fue comprender la cotidianidad de los estudiantes sin impactar sus realidades; participar impartiendo las clases hizo

generar cierta confianza entre los estudiantes y el docente como investigador, evidenciando en el transcurrir del proceso de enseñanza-aprendizaje, fortalezas y debilidades de las estrategias evaluativas que se llevan a cabo en el área de tecnología e informática, permitiendo interpretar, contextualizar, ser conscientes y buscar las cosas o elementos que por lo general, pasan desapercibidas, pero que tienen un gran significado en lo que a evaluación se refiere, manteniendo un registro permanente y sistemático de todas las observaciones, los sentimientos de los estudiantes respecto al modo de evaluar y la pertinencia de los aspectos metodológicos aplicados; todo esto despertó en el docente investigador la creación de estrategias evaluativas eficaces y pertinentes de acuerdo con el contexto de los estudiantes.

También se optó por la encuesta semi-estructurada como fuente de información, indagando con preguntas abiertas y cerradas que permitieron apelar a la experiencia personal con respecto a la evaluación, obteniendo respuestas más profundas, las cuales se examinaron y triangularon con el fin de valorar y analizar la información, y así, realizar ajustes necesarios e implementar nuevos modelos de evaluación.

Después de recolectar las encuestas, se realizó una matriz donde se definieron tópicos y se ubicó la información categorizando e interpretando los

resultados, analizando las implicaciones de sus respuestas y considerando a partir de la información recogida, qué estrategias son pertinentes para los procesos evaluativos en la escuela.

Resultados

Evaluación de contexto

Consistió en identificar las fortalezas y debilidades de las estrategias evaluativas utilizadas en el área de tecnología e informática, lo cual permitió establecer las necesidades del contexto del problema para definir posibles soluciones a través de la investigación.

En esta fase se diseñó un instrumento inicial tipo encuesta, validado por medio de un pilotaje para verificar que las preguntas fueran las apropiadas para la población objeto de estudio. Seguidamente, se aplicó el instrumento en una muestra de estudiantes de los colegios: Institución Educativa Los Fundadores de Riosucio, en el grado tercero, con siete muestras; Colegio Nuestra Señora de los Ángeles en Manizales, en el grado quinto, con diez muestras; y Colegio Semenor de Manizales, en el grado sexto, con siete muestras. Después se diseñó una matriz para analizar la información, obteniendo los siguientes relatos de los estudiantes:

ANÁLISIS COMPARATIVO				
POBLACIÓN	DEFINICIÓN DE EVALUACIÓN	CÓMO OBSERVA LA EVALUACIÓN	ACTIVIDADES EVALUATIVAS	CÓMO LE GUSTARÍA
DIFERENCIAS	En una institución se ve la evaluación de manera cuantitativa, solo para sacar notas. En las otras instituciones se ve como un repaso.	Las sensaciones de alegría o nervios e incertidumbre a la hora de presentar las evaluaciones.	En una institución trabajan con los valores y el comportamiento social; otra utiliza guías y la memoria; y la otra institución la sala de sistemas.	En una institución están conformes con la forma de evaluar; las otras dos prefieren utilizar más las herramientas tecnológicas.
SIMILITUDES	Los estudiantes de todas las instituciones ven la evaluación como un diagnóstico del proceso de aprendizaje, un método para aprender y adquirir nuevos conocimientos.	En todos los colegios se ve la evaluación como medio para aprender cosas nuevas, mejorar sus conocimientos y desarrollar sus capacidades.	En todas las instituciones trabajan las evaluaciones por medio de talleres, evaluaciones orales y escritas.	En todas las instituciones desean trabajar con los computadores, hacer trabajos en línea y utilizar de manera más constante las herramientas tecnológicas que poseen.

Figura 1. Matriz resultados evaluación de contexto.

Fuente: elaboración propia.

Evaluación de entrada

Este momento se planteó para determinar la base de los fundamentos teóricos a partir de los hallazgos en la evaluación del contexto, y planear y diseñar cómo utilizar los recursos disponibles para satisfacer las necesidades de los estudiantes en cuanto a la evaluación en el área de tecnología e informática; así emergió el modelo de evaluación propuesto por el equipo de investigación.

En esta fase se construyó una matriz teniendo en cuenta los principios del modelo de evaluación (continua, progresiva, lúdica y formativa), tomando como base los referentes epistémicos abordados en el marco teórico.

- **Principios del modelo** (continua, progresiva, lúdica y formativa). Continua, porque la evaluación debe ser un proceso permanente en el tiempo, “[...] implica fraccionamiento de la exigencia, lo que

permite facilitar a los alumnos la comprobación de lo que aprenden” (Gimeno, 1998); progresiva, como proceso que puede transformar la enseñanza y el aprendizaje, mediante el seguimiento y observación del docente de los procesos de aprendizaje de los estudiantes; lúdica, porque el juego en todo momento de la vida, se constituye como un facilitador del aprendizaje, según Jiménez (2000), lo lúdico motiva y estimula los procesos cognitivos en el ser humano; y formativa, porque el proceso de enseñanza y aprendizaje debe ser integral, para Zabala (2007), comprende las etapas: inicial, reguladora, final e integradora.

- **Características del modelo.** Delimitan y dan las pautas acerca de las estrategias de evaluación que se llevaron a cabo dentro de cada uno de los componentes del modelo, abarcando desde los saberes previos, pasando por la reflexión y autoevaluación, hasta llegar a una retroalimentación, entre otras cuantas características, todo lo cual enriquece de gran manera el aprendizaje de los alumnos. Según López (2011), la evaluación formativa contribuye a obtener el mejor resultado en el alumno, así como a favorecer el desarrollo progresivo de las competencias de aprendizaje y la autorregulación de este proceso. Con la evaluación progresiva, los jóvenes son conscientes de que deben ser competentes y desarrollar sus habilidades y destrezas para un mejor desempeño en el ámbito laboral y sociocultural. Desde esta perspectiva y los fundamentos del modelo, las características que se tuvieron en cuenta fueron; criterios claros, conocimientos previos, creatividad, integralidad, autoevaluación, retroalimentación, coparticipación y reflexión.

Otra de las características diferenciadoras del modelo fue otorgar un sentido diferente y transformador a la evaluación asociado a un interés emancipador, el cual requiere desaprender prácticas pedagógicas tradicionales que limitan el aprovechamiento y goce del aprendizaje. Se aborda entonces, el término “ludoevaluación” que, en palabras de Borjas (2013),

se constituye en una oportunidad formativa para democratizar la evaluación [...] resignificando su carácter formativo desde la experiencia vivida, sentida y compartida para posibilitar, también desde ella, aprendizajes significativos para la

vida de los educandos a partir de ambientes placenteros y amenos (p.75).

Según Betancourt, Gutiérrez, Gutiérrez & Vargas (2012), la lúdica en el aula tiene el propósito de proponer a los maestros metodologías diferentes e innovadoras, que le permitan enriquecer el sentido de un aprendizaje integral en los estudiantes y dejar a un lado la verticalidad de la educación tradicional. La lúdica se debe propiciar en todo momento pedagógico, incluyendo los momentos evaluativos, el desarrollo integral de los alumnos.

- **Portafolio y rúbrica como estrategias.**

Se optó por el portafolio porque este “es un sistema de recopilación de evidencias de la generación de nuevos aprendizajes o saberes entre profesores y alumnos en diversos entornos o ambientes educativos” (López, 2002), dicho instrumento permite dar cuenta de los principios de la evaluación continua y progresiva. La rúbrica cumple con una función formativa más que sumativa en la evaluación, al respecto, López (2007) expresa:

La rúbrica es una estrategia de evaluación alternativa, generada a través de un listado de un conjunto de criterios específicos y fundamentales que permiten valorar el aprendizaje, los conocimientos y/o las competencias, logrados por el estudiante en un trabajo o materia particular.

El uso y aplicación de estas dos estrategias dentro del modelo permitieron la toma de conciencia de los estudiantes frente a sus propios aprendizajes y, así mismo, el reconocimiento de la autoevaluación y coevaluación como parte del proceso evaluativo.

Después, se diseñó un gráfico a partir de la matriz de componentes del modelo, diseñada con base en las características de la misma. El mapa conceptual representa las características del modelo de evaluación *LUDUS PROGRESUS*, el cual nace del análisis de las estrategias de evaluación que se aplican actualmente en las instituciones objeto de estudio, la finalidad es ofrecer una alternativa diferente para hacer del proceso evaluativo un espacio más agradable y satisfactorio, tanto para los educandos como para los educadores.

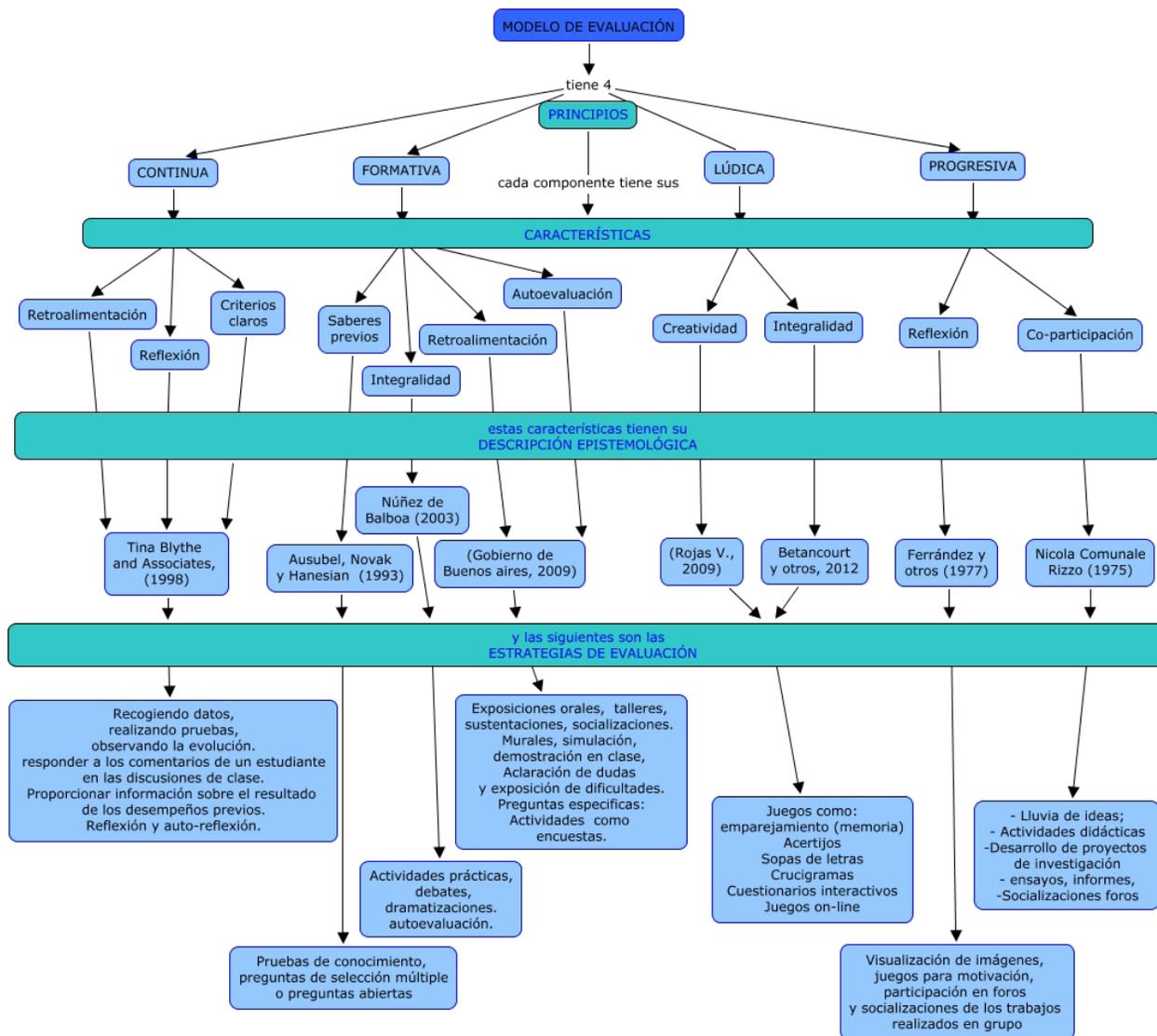


Figura 2. Diseño epistemológico del modelo. Fuente: elaboración propia.

Evaluación del Proceso

Radicó en la implementación y puesta en marcha del modelo de evaluación continua, lúdica, progresiva y formativa. A lo largo del proceso, se tomaron notas de cómo se llevó a cabo la implementación del modelo, para ello se utilizó la técnica de observación participante.

Después de hacer el análisis del contexto y de construir las bases epistemológicas del modelo, se diseñó el proceso pedagógico y evaluativo de los momentos que se desarrollaron en el mismo.

1. Momento de sensibilización: se realiza una reflexión sobre la evaluación a través de un video; y se generan preguntas reflexivas para iniciar un debate sobre el sentido e importancia del proceso de evaluación en el aula de clase.

2. Momento de criterios claros: el estudiante conoce los criterios sobre los cuales se llevará a cabo el proceso valorativo antes de ser evaluado, a través rúbricas elaboradas de acuerdo con las temáticas abordadas en el área de tecnología e informática (Paint, Word y Power Point).

3. Momento de conocimientos previos: se llevó a cabo a través de una actividad denominada “palabras desordenadas”, en la cual los niños tratan de identificar palabras ocultas y cuando las descubren, dan definiciones de la palabra, que son los saberes previos que ellos tienen, después se les da un concepto más real, tomando las definiciones acertadas que dieron los niños, todos participan con su aporte.

4. Momento de creatividad: actividad relacionada con los temas tratados en cada grado; allí se dieron indicaciones para realizar el trabajo aplicando su creatividad y utilizando las herramientas del programa respectivo; luego, llenaban una matriz de autoevaluación para expresar cómo se sintieron realizando la actividad, a la vez que valoraban su trabajo con la rúbrica. El trabajo realizado se compartió a través del portafolio de cada colegio.

5. Momento de coparticipación: espacio para trabajar en equipo a través de un reto académico que consistió en un juego similar a “Quién quiere ser millonario”, diseñado para reforzar los conocimientos de una manera lúdica y grupal.

6. Momento de integralidad: actividad relacionada con las temáticas vistas en cada grado; en esta se brindaron instrucciones más complejas, teniendo en cuenta los conocimientos adquiridos durante el desarrollo de las clases orientadas. Para este momento también diligenciaron la matriz expresando cómo se sintieron durante el proceso. El trabajo realizado se compartió a través del portafolio de cada colegio.

7. Momento de autoevaluación: momento en el que cada estudiante registraba sus inquietudes acerca del trabajo realizado. Los niños se calificaron su primer trabajo y vieron la diferencia que existía con el segundo; también calificaron un trabajo de sus compañeros, todo por medio del portafolio electrónico.

8. Momento de retroalimentación: espacio de reflexión donde los estudiantes retroalimentaron los trabajos de los compañeros, al igual que los docentes. Se hizo énfasis en destacar los aspectos positivos y por mejorar de los trabajos realizados.

9. Momento de reflexión: se realizó una actividad en la cual se les dio la oportunidad a los estudiantes

de compartir las impresiones relacionadas con la ejecución del modelo, mostrando sus trabajos y aportando ideas a los trabajos de sus compañeros.



Figura 3. Momentos del modelo de evaluación.
 Fuente: elaboración propia.

Evaluación de producto

“Se lleva a cabo una vez finalizado el programa y valora la eficacia, la efectividad, la eficiencia y el impacto” (Stufflebeam, 1987, como se citó en Basuela, 2003). Para ello se aplicaron de nuevo las entrevistas después de la implementación del modelo de evaluación.

A continuación se relaciona el resumen de las respuestas por institución:

Colegio Nuestra Señora del Ángeles

- Para usted, ¿qué significó la evaluación desarrollada en el área de tecnología e informática? Las estudiantes expresaron gran satisfacción por el proceso realizado, consideraron importante que los educandos hagan parte de todo el proceso evaluativo; de igual manera, expresaron que la aplicación de

evaluaciones lúdicas permite a los estudiantes desenvolverse con tranquilidad y dominio en las mismas.

- ¿Qué le gustó de los momentos evaluativos desarrollados? Las actividades lúdicas, el trabajo en equipo, al igual que la posibilidad de participar activamente durante el proceso evaluativo.
- ¿Qué actividades utilizó el docente para evaluar sus conocimientos? Quién quiere ser millonario, palabras desordenadas, actividades en Word, autoevaluación, rúbricas.
- ¿Cómo evalúa las actividades y momentos de evaluación con los cuales se valoraron sus conocimientos en el área de tecnología e informática? Las estudiantes manifestaron que las evaluaciones fueron excelentes, ya que son propuestas innovadoras y algunas de ellas, de interacción grupal, lo que potencia hacer del proceso un espacio de carácter significativo.
- ¿Qué sintió cuando fue evaluado? Emoción, alegría, nervios y diversión fueron los sentimientos expresados por las niñas.

Colegio Seminario Menor de Nuestra Señora del Rosario

- Para usted, ¿qué significó la evaluación desarrollada en el área de tecnología e informática? Los estudiantes manifestaron que es un proceso en el cual cada uno se da cuenta de sus conocimientos y avances, y al mismo tiempo, fue de gran agrado para los educandos, permitiendo que los mismos fueran agentes activos durante todo el proceso.
- ¿Qué le gustó de los momentos evaluativos desarrollados? Los estudiantes manifestaron que les gustó mucho la asesoría continua del docente, los métodos utilizados en los procesos evaluativos y la variedad de actividades evaluativas que se aplicaron en los procesos.
- ¿Qué actividades utilizó el docente para evaluar sus conocimientos? Quién quiere ser millonario, palabras desordenadas, consultas, asesorías, talleres en Word, autoevaluación, rúbrica.
- ¿Cómo evalúa las actividades y momentos de evaluación con los cuales se valoraron sus conocimientos en el área de tecnología e informática? Los estudiantes expresaron que gracias a las actividades desarrolladas y el

continuo seguimiento del docente, el proceso evaluativo fue más significativo.

- ¿Qué sintió cuando fue evaluado? Tranquilidad, ansiedad, confianza, orgullo.

Institución Educativa Los Fundadores

- Para usted, ¿qué significó la evaluación desarrollada en el área de tecnología e informática? Los estudiantes manifestaron agrado por el proceso realizado, a través del mismo aprendieron a autoevaluarse y descubrieron que es un proceso fácil y necesario.
- ¿Qué le gustó de los momentos evaluativos desarrollados? Los estudiantes expresaron gusto por los juegos y las actividades lúdicas donde aplicaron la creatividad para dibujar a través del programa Paint.
- ¿Qué actividades utilizó el docente para evaluar sus conocimientos? Quién quiere ser millonario, palabras desordenadas, dibujos, pintar.
- ¿Cómo evalúa las actividades y momentos de evaluación con los cuales se valoraron sus conocimientos en el área de tecnología e informática? Los estudiantes expresaron que fue un espacio agradable, donde pensaron, se divertieron y aprendieron.
- ¿Qué sintió cuando fue evaluado? Alegría, tranquilidad, felicidad, nervios, angustia.

Discusión de resultados

Los hallazgos encontrados después de la implementación y aplicación de la encuesta final, permitieron reconocer que los estudiantes evidenciaron interés y motivación por el logro de los aprendizajes a través de las estrategias evaluativas diseñadas en el modelo, dando gran importancia a la lúdica manejada en los procesos evaluativos, lo cual generó tranquilidad y confianza a la hora de someterse a la evaluación. También manifestaron que gracias a la aplicación de este modelo, descubrieron la importancia de la evaluación y al mismo tiempo, aprendieron a valorar los trabajos de los compañeros de clase, dando sentido a la coevaluación y autoevaluación. En este sentido, para Castillo & Cabrerizo (2006),

La autoevaluación se convierte en la base de la regulación permanente de la enseñanza y, paralelamente, en la autorregulación del aprendizaje. Una vez más la actuación del profesor y del estudiante confluye e interactúa, pero de una forma más consciente y colaborativa (p.335).

Por otro lado, los educandos manifestaron gran interés en el proceso enseñanza y aprendizaje a través de la co-participación y el trabajo colaborativo, "El aprendizaje cooperativo se basa principalmente en que cada estudiante intenta mejorar su aprendizaje y resultados, pero también a su vez los de sus compañeros" (Cervera, 2010, p.88). Desde esta perspectiva, los resultados del aprendizaje se vieron reflejados en los conocimientos conceptuales y procedimentales adquiridos en el área de tecnología e informática para las temáticas de Paint, Word y Power Point.

El modelo de evaluación continua, progresiva, lúdica y formativa cambió las perspectivas de las estrategias de evaluación utilizadas actualmente, ya que al implementarlo, se pudo verificar que los estudiantes obtuvieron un aprendizaje significativo. Al llevar a cabo actividades lúdicas, los estudiantes participaron de manera activa en todos los procesos evaluativos de manera espontánea, olvidando el miedo y el temor. Por ser un proceso continuo realizado antes, durante y después de cada enseñanza, el modelo les permitió autoevaluarse y heteroevaluarse, mirando sus falencias y fortalezas; al ser progresivo, a medida que trascurría el tiempo fueron mejorando sus falencias y debilidades, obteniendo un aprendizaje significativo, lo cual hace el modelo pertinente y formativo.

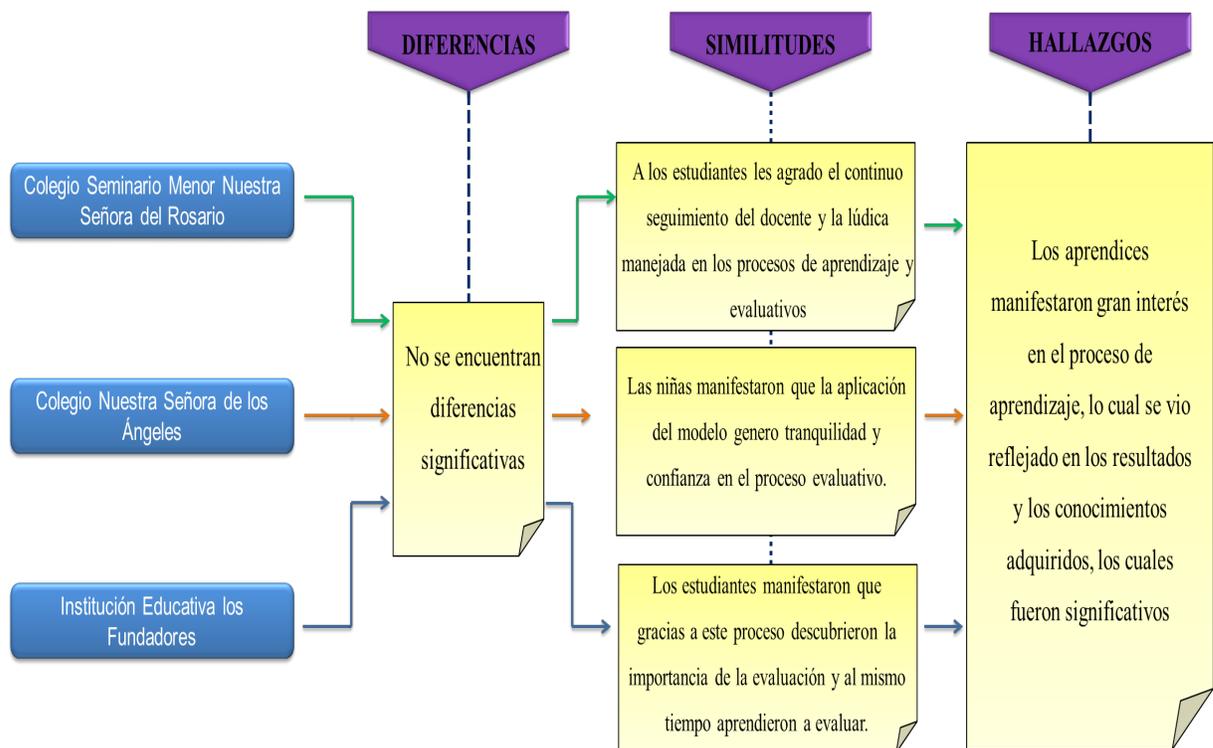


Figura 4. Resumen de resultados.
Fuente: elaboración propia.

Conclusiones

Al reconocer las estrategias de evaluación en las diferentes instituciones en el área de tecnología e informática, se evidenció que estaban orientadas hacia una evaluación tradicional, con estándares rígidos, donde el docente evalúa los conocimientos de los estudiantes apoyado, por lo general, en pruebas escritas. Los estudiantes no tienen inferencia en la nota obtenida en las evaluaciones y esta depende únicamente del rendimiento en una prueba particular, lo cual no necesariamente demuestra un aprendizaje significativo. Este fenómeno causa que los estudiantes utilicen ayudas externas no permitidas en los exámenes, ya que buscan encajar en un sistema educativo en el que impera lo cuantitativo en la adquisición de conocimientos y destrezas.

El principal diferenciador del modelo desarrollado fue el cambio en el enfoque evaluativo que se aplica en las instituciones estudiadas en el área de tecnología e informática. Se buscó implementar una serie de actividades de carácter lúdico, con el fin de demostrar que el proceso evaluativo podía ser menos rígido y aun así, permitir verificar los conocimientos adquiridos por los estudiantes. Al momento de realizar las diferentes pruebas, se observó en los estudiantes una actitud y disposición favorable ante las mismas, mostrando incluso deseos de desarrollarlas.

Mediante los instrumentos de recolección de datos que se utilizaron antes y después de implementar las pruebas con el nuevo modelo de evaluación planteado en el área de tecnología e informática, se encontró que la opinión de los estudiantes cambió entre una y otra entrevista, siendo positiva hacia el nuevo modelo. La descripción que los estudiantes dieron del mismo, se enfocó en lo apropiado, pertinente, divertido, alegre, dinámico y manifestaron mayor facilidad a la hora de comprender los temas expuestos y menor estrés o presión al momento de enfrentarse a actividades en las que es necesario aplicar un proceso evaluativo.

Referencias

- Ausubel, D.P., Novak, J.D. & Fianesian, H. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Bausela, E. (2003). Metodología de la Investigación Evaluativa: Modelo CIPP1. *Revista Complutense de Educación*, 14(2), 361-376. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0303220361A/16386>
- Betancourt, G., Gutiérrez, G., Gutiérrez, L. & Vargas, Y. (2012). Desde la lúdica hacia una evaluación significativa a la luz de la personalización liberadora. Tesis de especialización en Evaluación Pedagógica, Universidad Católica de Manizales, Manizales, Colombia.
- Borjas, M. P. (2013). *Ludoevaluación en la educación infantil: más que un requisito, un asunto serio*. Colombia: Universidad del Norte. Recuperado de <http://www.ebrary.com>
- Blythe, T. a. (1998). *La Enseñanza para la Comprensión: Guía para el docente*. San Francisco: Jossey-Bass. Recuperado de <http://learnweb.harvard.edu/andes/tfu/info3f.cfm>
- Castillo, S. & Cabrerizo, J. (2006). *Formación del profesorado en educación superior: desarrollo curricular y evaluación*. Vol. II. España: McGraw-Hill. Recuperado de <http://www.ebrary.com>
- Cervera, D. (2010). *Didáctica de la tecnología*. España: Ministerio de Educación. Recuperado de <http://www.ebrary.com>
- Colombia. Presidencia de la República. (2009). *Decreto 1290. Por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media*. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-187765_archivo_pdf_decreto_1290.pdf

- Fernández, R. (2009). *Concepción de la evaluación como proceso*. Recuperado de: <http://www.monografias.com/trabajos66/evaluacion-proceso/evaluacion-proceso.shtml#ixzz37TQhP5i7>
- Gimeno, J. (1998). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata, S. L.
- Jiménez, C. (2000). *Cerebro Creativo y Lúdico*. Santa Fe de Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- López, M. (2002). *El portafolio digital como estrategia de autoevaluación*. Puebla: Prentice Hall.
- López, M. (2007). *Guía básica para la elaboración de rúbricas*. Puebla: Universidad Iberoamericana. Recuperado de http://ceipprincipiefelipe.net/aulavirtual/pluginfile.php/267/mod_resource/content/1/guiabasicaelaborarubrica.pdf
- López, V.M. (2011). *Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Madrid: Narcea.
- Popham, W. J. (2014). *Evaluación trans-formativa: el poder transformador de la evaluación formativa*. Madrid: Narcea Ediciones. Retrieved from <http://www.ebrary.com>
- Rizzo, N. C. (1975). *Sistema de evaluación continua, compartida y progresiva para el EEES. Primeras experiencias*. Recuperado de: <http://www.ugr.es/~nicola/infogen/ees/seccypcomunicacion.html>
- Rojas V., F. d. (2009). *La evaluación - un proceso del pensamiento creativo*. Carabobo, Venezuela: Universidad de Carabobo. Recuperado el 1 de septiembre de 2014, de <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/a2n20/2-20-9.pdf>
- Sandín, M.P. (2003). *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. España: McGraw-Hill. Recuperado de <http://www.ebrary.com>.
- Zabala, A. (2000). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Barcelona, España: Grao.



ARTÍCULOS DE

REFLEXIÓN

LAS ANTROPOTÉCNICAS DESDE PETER SLOTERDIJK: LA INGENIERÍA GENÉTICA Y LA INFORMACIÓN COMO TÉCNICAS PARA LA MEJORA DEL HOMBRE CONTEMPORÁNEO

¿Cómo se forma la subjetividad en tanto interiorización y transformación cultural, a través de la nueva tecnicidad? Una tecnicidad digitalizada que, a su vez, se convierte en soporte para el despliegue de la subjetividad y nuevo dispositivo de poder contemporáneo. Para su abordaje se sigue la propuesta de Peter Sloterdijk, quien plantea la emergencia de un sujeto operable que encuentra en la ingeniería genética un campo para la mejora y el logro del equilibrio homeostático que hace posible la vida en comunidad. Se trata pues de una reflexión antropológico-filosófica, en la que se supera la crítica superficial que denuncia el supuesto antagonismo entre técnica, humanidad y cultura.

Palabras clave: antropotécnica, humanización, ingeniería genética, perfectibilidad.

THE ANTROPO-TECHNIQUES FROM PETER SLOTERDIJK: THE GENETIC ENGINEERING AND THE INFORMATION AS TECHNIQUES FOR THE IMPROVEMENT OF THE CONTEMPORARY MEN

How is subjectivity formed regarding cultural transformation and interiorization through new technicality? A digitalized technicality, which in turn, becomes a support for the display of subjectivity and a new device of the contemporary power. For its approach, a Peter Sloterdijk proposal is followed. This author presents the urge of an operable individual who finds in the genetic engineering a field for the improvement and for the achievement of the homeostatic equilibrium which makes community life possible. It is about an anthropological-philosophical reflection, in which the superficial criticism is overtaken and which claims the supposed antagonism among technique, humanity and culture.

Key words: antropro-technique, humanization, genetic engineering, perfectibility.

Origen del artículo

Artículo de reflexión producto del desarrollo de la tesis doctoral "El papel de la subjetividad ética en la formación anárquica de Emanuel Lévinas", formulada en el del Doctorado en Filosofía en la Universidad de Antioquia.

Cómo citar este artículo

Paredes Oviedo, D.M. (2016). Las antropotécnicas desde Peter Sloterdijk: la ingeniería genética y la información como técnicas para la mejora del hombre contemporáneo. *Revista de Investigaciones UCM*, 16(27), 148-157.





Fecha recibido: 15 de marzo de 2016 - Fecha aprobado: 14 de abril de 2016

Las antropotécnicas desde Peter Sloterdijk: la ingeniería genética y la información como técnicas para la mejora del hombre contemporáneo

Introducción

Hablar de ingeniería genética y la disponibilidad de información como antropotécnicas contemporáneas, exige presentar la idea de hombre y mundo que se asocian paulatinamente a ellas en la obra del pensador alemán Peter Sloterdijk, por lo que resulta preciso iniciar este texto con la reconstrucción breve de la imagen de hombre y mundo que ofrece en sus textos *Normas para el Parque humano* (2006a), *Los latidos del mundo* (2008) y *Si Europa despierta* (2004).

En la primera, cuya versión inicial se conoció en 1997, el autor propone que la historia del humanismo, cuya raíz se encuentra en la antigüedad, ha pasado de las utopías de la justicia a las fantasías biopolíticas de selección. Nos

Diana Melisa Paredes Oviedo¹

¹Licenciada en Filosofía. Magíster en Educación, Universidad de Antioquia. Magíster en Filosofía, Universidad de Antioquia. Docente del Instituto de Filosofía e investigadora del grupo de investigación sobre Formación y Antropología Pedagógica e Histórica (Formaph), adscrito a la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
calebita33@gmail.com

encontramos entonces, frente a seres humanos que creen que pueden mejorar, y hasta suprimir, la herencia deficitaria del nacimiento y que el destino de la humanidad no se traduce en un forzoso y doloroso camino ascendente a aquello que nos hace “hombres”, sino que podemos intervenir nuestra condición biológica y equiparnos para vivir al máximo (Vásquez Rocca, 2009a). Hemos heredado del proyecto greco-romano antiguo y de la Ilustración una idea que se puede expresar así: “la lectura educa”. Simultáneamente, esta acción alfabetizadora sirve para sobreponerse a la barbarie que hay en la especie humana; es de anotar que en muchas propuestas que dan cuerpo a la tradición educativa occidental, según Sloterdijk, siempre se encuentra latente una idea de lo bestial como aquello que debe ser encauzado o controlado a través de técnicas de humanización, por ello:

Estos breves apuntes dejan clara una cosa: la cuestión del humanismo es de mucho mayor alcance que la bucólica suposición de que leer educa. Se trata nada menos que de una antropodicea, es decir, una definición del hombre teniendo en cuenta su apertura biológica y su ambivalencia moral (Sloterdijk, 2006a, p. 35).

Este hombre que ahora debe enfrentarse a la pregunta por los medios que lo hacen tal es el que se perfila a lo largo del texto. Seres que, según el proyecto humanista, fracasan como animales, pero cuya condición imperfecta es la que precipita su humanización. El nacimiento prematuro, la permanencia de rasgos del nacimiento a lo largo de la vida y la crítica a cualquier determinación biológica en el hombre resultan ser los elementos de un cuadro que ofrece el pensador alemán, que nos recuerda como “ese claro en el bosque”, una alusión directa al *Dasein* heideggeriano, tiene a su alrededor una “penumbra” que resulta uno de los focos de mayor interés para las teorías clásicas y contemporáneas de *Bildung* (Runge, 2012); pero que por encontrarse en esa condición confusa e indeterminada, es capaz, a través de diferentes estrategias o técnicas domesticadoras, de embellecerse y constituirse en “Animal de lujo”. Esta última afirmación no es transparente, es una metáfora de las tantas que emplea el autor para dejar en claro que el humanismo es una propuesta que nos obliga a pensar la constitución del hombre, quien no puede renunciar a su animalidad aunque

ahora debe relacionarse con ella de otro modo. No quiero pasar de largo por la expresión mencionada, “Animal de lujo”, para comprender su significado considero oportuno traer a colación a Rocca, quien señala que “el hombre es un animal de lujo y ya no es capaz de seguir siendo un *verdadero animal*. Para Sloterdijk la humanidad se ha vuelto incapaz de quedar recluida en el mero territorio de la animalidad. Somos seres condenados a la fuga hacia adelante y en esa carrera nos volvemos extáticos (Rocca, 2008, p. 108).

Ser o llegar a ser este tipo de animal supone que la humanidad está signada por un constante movimiento, ya no ascendente, al carecer de imágenes directrices, sino en una suerte de espiral sin retorno y meta, donde lo que cabe es la perfectibilidad como guía del camino y cuyas posibilidades se revelan múltiples. Bajo las condiciones contemporáneas, enfrentamos pues, una ingeniería social que se cuela por los pliegues del proyecto Genoma Humano¹ (Fränquel, 2008), por las pruebas de amniocentesis que ponen en jaque los alcances de la biotecnología en el marco de la ética (Lolas, 2010) y por las propuestas visuales de mundos distópicos como *Blade Runner*² (Erreguerena, 2011), *Gatacca*³ (Erreguerena, 2008) o *Equilibrium*⁴. En estos ejemplos se reviven propuestas neo-darwinistas al límite, donde la herencia de rasgos fuertes para la supervivencia es garantizada a través de la detección de las

¹Proyecto fruto de un Consorcio Internacional en el que participaron veinte instituciones internacionales, entre universidades y centros de investigación, de Estados Unidos, Francia, Reino Unido, Japón, Alemania y China. Las discusiones que dieron forma a este proyecto iniciaron en 1984 y fueron impulsadas por el Departamento de Energía (DOE) en Estados Unidos, se consolidó en 1988 gracias al apoyo de los Institutos Nacionales de Salud (NIH) en este país que crearon la Oficina para la Investigación del Genoma Humano, que luego fue ascendida a Centro Nacional para la Investigación del Genoma Humano en 1990. El Congreso de Estados Unidos aprobó la financiación de este proyecto desde 1990 hasta 2005, actualmente se cuenta con la secuenciación del genoma que permite la tecnología existente y se espera que en los próximos 10 o 15 años aparezcan las medicinas y la biotecnología derivada de los descubrimientos realizados en este proyecto.

²Película estadounidense de ciencia ficción dirigida por Ridley Scott estrenada en 1982 y basada parcialmente en la novela de Philip K. Dick.

³Película estadounidense de ciencia-ficción-drama de 1997 dirigida por Andrew Niccol.

⁴Película estadounidense de ciencia ficción de 2002 dirigida por Kurt Wimmer.



falencias genéticas, su intervención o la supresión de aquellos rasgos que demarquen nuestra autorrealización.

Una segunda imagen de la humanidad aparece en *Los latidos del mundo* (2008), una obra que es producto de una conversación entre Peter Sloterdijk y Alain Finkielkraut. La reconstrucción que hago se desprende del análisis a los apartados VII y VIII de este diálogo que están centrados en la discusión sobre "la democratización del lujo". En primer lugar, el autor compara el modo de vida norteamericano con el modo europeo, e indica que de no ser por la Revolución Francesa, este proceso de norteamericanización se hubiese concretado en Europa mucho antes de lo que ocurrió en Estados Unidos. En segundo lugar, encuentra en este modo de asumir la vida, una extensión de la idea de progreso que dio forma al proyecto moderno eurocéntrico, en cuyo centro se encuentra el confort como meta de la existencia y no la supervivencia, en otras palabras: interesa la comodidad aunque se agoten los recursos terrestres para lograrla.

Una tercera visión de los hombres europeos se encuentra en su texto *Si Europa despierta* (2004). Este texto es un ensayo en donde el autor se toma la palabra para hacer un llamado a sus contemporáneos frente a los cambios que enfrenta el mundo. Lo primero que nos ofrece es

una reconstrucción de la idea de estado en Europa y el modo como se administraron las fuerzas en la antigüedad, por ejemplo en la constitución del Sacro Imperio Romano-Germánico⁵, en el proyecto moderno⁶ y en las crisis recientes⁷. Este recorrido le permite a Sloterdijk observar de qué manera

⁵Agrupación política ubicada en la Europa occidental y central, cuyo radio de poder recayó en el emperador romano germánico desde la Edad media hasta inicios de la Edad contemporánea. Los gobernantes medievales pretendían continuar la tradición del Imperio carolingio (desaparecido en el siglo X), que había revivido el título de Emperador romano en Occidente, como forma de preservar el prestigio del antiguo imperio romano. El nombre fue producto de varias transformaciones, por ejemplo *Sacro Imperio* sólo fue empleado a partir de 1157, cuando Federico Barbarroja quiso legitimar su existencia producto de la santa voluntad divina en sentido cristiano; el título *Sacro Imperio Romano* apareció hacia 1184 y fue usado de manera definitiva a partir de 1254 y el complemento "Germánico" fue añadido en el siglo XV.

⁶Peter Sloterdijk en *Normas para el Parque Humano* define el proyecto moderno como el advenimiento de otras técnicas para la mejora del hombre que intenta apaciguar la bestialidad que le atraviesa y perseguir su humanidad. Autores como Kant y Rousseau son ejemplos de propuestas que explotan la animalidad en el hombre y proponen ya sea la humanidad por la vía racional o el logro de una segunda naturaleza en la que el hombre recupera "eso" que le impide ser desviado por el amor propio y, por este camino, fundar una vida en comunidad impulsada por el amor de sí.

⁷Las crisis que implicaron las guerras civiles europeas del siglo XX, las dos guerras mundiales, las prácticas de concentraciones masivas en Europa occidental y oriental, y las prácticas eugenésicas en Europa durante los siglos XIX y XX.

la idea de lo público ha contado, históricamente, con el respaldo de “lo grande”, “lo excelso” y “lo absoluto” como meta, de tal manera que todas las fuerzas han de disponerse para crear el ambiente y los tipos de hombres que se necesitan para responder a esta demanda. Con esta idea del filósofo se ilustra lo anterior:

Los imperios universales y regionales que se han ido sucediendo desde entonces no tuvieron más remedio que apropiarse de esta idea de Virgilio. Este partiendo de la fortuna romana en la guerra a lo largo de los siglos, creía que el Imperio en su totalidad debía su nacimiento a una predicción divina [...] En el momento en que los pueblos de la era moderna reemplazan a sus reyes, tampoco tardan mucho en tomar de ellos el viejo gesto de establecer su derecho al poder bajo el signo de lo sagrado. De este modo en Europa los pueblos-sol sucedieron a los reyes-sol (Sloterdijk, 2004, p. 68-70).

Concretar esta transferencia supuso la producción de una sociedad maniaca, de acuerdo con lo que expone el pensador, necesitada de una gimnasia psicofísica de alta demanda que le permitiera a cada miembro del cuerpo social responder frente a los reyes o a su condición de pueblo soberano. Nos hacemos humanos en tanto que nos hacemos parte de esa vida pública que, en ocasiones, se identificó en muchos sentidos con la existencia individual. Lo que ha hecho Europa es revivir el mito imperial bajo el llamado a imitar el proyecto democrático que proponen los Estados Unidos de América, dejando de lado su historia como foco de revueltas contra la miseria humana. Si reconocemos que lo absoluto o lo excelso son invenciones y no esencialidades, nos ubicamos en un esfuerzo por pensar sin trascendentes, tal como lo hace Sloterdijk, asumiendo que esto exige pararse en el desfondamiento y reconocer los límites de las ideas sobre la constitución de la humanidad o el Estado. Es una vía para proponer una gran política en contra y más allá del Imperio, que serviría de alternativa a la Europa que sucumbe ante el proyecto estadounidense.

Sobre las antropotécnicas o los modos de hacernos hombres

Continuando con el desarrollo de este escrito, es necesario explorar el concepto de antropotécnica. La idea de una antropotécnica aparece en Sloterdijk de manera clara en *Normas para el parque humano* (2006a) y en *Has de cambiar tu vida* (2012), en el primero describe las acciones sistemáticas que, en nombre del humanismo, han sido emprendidas para nuestro *desalvajamiento* y en la segunda muestra los tipos de técnicas existentes para tal fin, estableciendo diferencias entre aquellas dirigidas al individuo o al colectivo, así como las que resultan inhibitorias y las desinhibitorias.

En el centro del concepto se encuentra la idea de “mejora” ligada a unas acciones intencionalmente orientadas hacia ello y que es deudora de una condición humana deficiente. Esta propuesta responde a la tradición de la antropología filosófica alemana, donde se encuentran autores como Max Scheller, Helmuth Plessner, Ernst Cassirer y Arnold Gehlen.

De este último retoma la idea del hombre carencial por naturaleza que debe, a través de técnicas, procurarse una segunda naturaleza artificial para sobrevivir. Así las cosas, la *techné* de la que habla Gehlen, es entendida como destreza, actividad y competencia, gracias a las que el hombre coordina sus acciones y sobrevive. El hombre es constitutivamente técnico, cuenta con una condición tal que le permite salir adelante frente a su fragilidad biológica, sobre esto Castro-Gómez indica que para Gehlen:

La técnica, en este caso, no son las herramientas que el hombre fabrica, sino el conjunto de acciones coordinadas, estratégicas, reglamentadas y orientadas al logro de una finalidad precisa. Podríamos decir que la técnica es producto de la *inteligencia práctica* del hombre, aquello que le permite “disponer” del entorno y someterlo a las necesidades vitales (Castro-Gómez, 2012, p.65).

En ese orden de ideas, las técnicas suplen lo que los órganos no le permiten al hombre, no son artefactos sino acciones orientadas a una meta clara: la administración de nuestras fuerzas con el fin de crear un medio en el que podamos

vivir como "humanos". Lo anterior supone un autodisciplinamiento, un aplazamiento y postergación de la satisfacción del deseo que se traduce en lo que denominamos "cultura". Esto permite formular una idea fuerza en torno a las antropotécnicas, a saber: son acciones intencionales que posponen los impulsos con el fin de generar habilidades de tipo social e individual.

Es importante para el filósofo alemán aclarar que la antropogénesis no ha sido propia solo del humanismo, es más, este se entiende como un producto tardío. Antes de su aparición, los hombres en sus hordas primitivas empezaron un distanciamiento técnico frente a la naturaleza, desarrollaron unas formas de acoger a los nuevos hombres, logrando así sobreponerse a las contingencias y a la rudeza del medio. Este hombre es repetitivo, es decir, la lucha por estar y ser en el medio no es artificiosa ni nueva, sino que es, en sentido estricto, lo que determina nuestra existencia, que busca en lo simbólico la inmunización frente a la mortalidad que acaece. Así,

El héroe de esta historia, *el homo immunologicus*, que ha de dar una armadura simbólica a su vida, con todos sus peligros y excedentes, es el hombre que lucha consigo mismo, preocupado por su propia forma. Lo caracterizaremos más de cerca como el hombre ético, o mejor dicho, el *homo repetitivus*, el *homo artista*, el hombre inmerso en el *training* (Sloterdijk, 2012, p.25).

El hombre no desaparece, es un ser que se ejercita. Se ha comprometido con su construcción desde el principio, para el autor solo hay seres humanos si existe un puente entre lo biológico y lo cultural, en sus términos, "somos seres pontificales" y, por ello, empeñados en crear arcos que muestren el vínculo entre la corporeidad y programas culturales. Existirá, de acuerdo con esta perspectiva, un espacio intermedio donde emergen las prácticas corporeizadas, las lenguas, los rituales y el manejo de la técnica, con las que se hacen procedimentales los artificios automatizados que nos humanizan. Es por ello que

tal zona intermedia constituye una región pródiga en formas variable y estable, que provisionalmente puede ser designada con suficiente claridad mediante expresiones

convencionales como educación, usos, costumbres, entrenamientos y ejercicios, sin tener que esperar a los representantes de las ciencias humanas, los cuales siembran con el ruido de su cultura, el desconcierto, para cuya disolución luego ofrecen sus servicios (Sloterdijk, 2012, p.26).

Aparece ante nosotros un "jardín de lo humano" compuesto por poderosas acciones reguladas, dirigidas tanto al interior como al exterior, orientadas a hacernos resistentes al medio y crear espacios que permitan vivir, logrando así que el "marginado biológico" crezca en un ambiente adecuado a él (Méndez, 2013). En este orden de ideas, el mundo se configura en estructura protésica que cubre al hombre, le ofrece resguardo y nutrición adecuada para crecer. Lo anterior ha sido producto de la combinación durante muchos siglos de técnicas inhibitorias o técnicas hegemónicas que se oponen al deseo y técnicas desinhibitorias que estimulan ciertos comportamientos, pero ambas tienen como fin ayudarle al hombre a crecer. Siguiendo los planteamientos de Sloterdijk, es importante aclarar que estas acciones ordenadas pueden ser ejercidas por los hombres entre sí o por los individuos sobre sí mismos.

Las antropotécnicas generales o globales son identificadas por el autor con el humanismo, pues en este proyecto hay un compromiso abierto por parte de unos hombres de rescatar a otros de la barbarie. Se trata de un esfuerzo planeado para que unos hombres salven a otros de su animalidad, a través de prácticas de apaciguamiento que unos superiores jerárquicos practican sobre aquellos sumidos en la bestialidad; no obstante, eran pocos los escogidos para cumplir esta misión, situación que conduce a Sloterdijk a afirmar que es un proyecto elitista.

Con el advenimiento de la modernidad, las antropotécnicas globales descritas, que corresponden a la antigüedad greco-romana, son reemplazadas por otras donde caben todos los que sean "ciudadanos" de los nuevos Estados emergentes, tenemos entonces a la masa como objeto de estas técnicas que ahora buscan transformar el mundo a través de la mejora del mayor número de hombres. Este trabajo con la población será ejercido por los nuevos maestros a partir de la modernidad y el discurso pedagógico

hace parte de esta nueva forma de gobierno. Siguiendo este análisis biopolítico que adelanta Sloterdijk, con el surgimiento de la pedagogía y del interés por pensar la humanización por medio de la formación se instaura una perspectiva en la que las disciplinas o ejercicios repetitivos y mecánicos se convierten en garantía de entrenamiento de la masa que ayudará a sostener el nuevo orden mundial.

Las antropotécnicas también tienen un costado de autoproducción individual, ligado al global, que encuentra en la antigüedad sus inicios, especialmente en las prácticas ascéticas que ayudaron a la división de los humanos en virtuosos y no virtuosos. Se trata aquí de cambiar la actitud de los hombres hacia las adversidades que debe enfrentar, es un camino arduo que le permite al hombre elevarse frente a lo horroroso y salir bien librado, en otras palabras, aprende resistir en medio de situaciones dolorosas sin que estas deban ser cambiadas, gracias a que sigue unos ejercicios que inmunizan al futuro virtuoso. Este tipo de técnicas de autoformación han pasado del ascetismo antiguo a los nuevos agenciamientos desinhibitorios y de experimentación constante consigo mismos que realizan los hombres de hoy, de modo que sus acciones coordinadas no buscan protegerlo, sino ponerlo de cara al peligro.

La Ingeniería genética y la información: antropotécnicas biológicas y comunitarias

En el apartado anterior se mencionaron los dos textos donde este filósofo alemán ha dado forma a su concepto de antropotécnica, es precisamente en ellos donde introduce el tema de la ingeniería genética y las disciplinas biológicas como el horizonte donde la humanización se juega en el presente, aunque una de sus lecturas más amplias sobre la biotecnología se encuentra en su conferencia *El hombre operable* (2006b) que servirá de eje a lo que sigue.

La ingeniería genética sería una antropotécnica orientada a producir el bien, asumido como homeostasis⁸. En *Normas para el Parque humano*

⁸Propiedad de los organismos vivos que consiste en su capacidad de mantener una condición interna estable

(2006a), Sloterdijk pone en evidencia el fracaso del proyecto humanista centrado en la lectura como técnica de disciplinamiento, al ser una propuesta que actuaba sobre lo humano sosteniendo la dualidad humano/bárbaro e identificando lo segundo con lo natural. Ante el fracaso de este proyecto, al reconocer que no hay trascendente que sustente la función de los maestros o los políticos para guiar a los hombres en su "humanización" y al lograr ver en el trabajo genealógico que lo humano tiene una base biológica, aparecen la moral y filosofía como aquellas disciplinas que pueden ofrecer luces a estas técnicas de humanización, y eso es lo que pretende hacer Peter Sloterdijk con su trabajo.

Desde su propuesta filosófica abre otra lectura de la humanidad como no acabada e incapaz de agotar sus múltiples modos de ser; nuestra existencia se trata entonces, de continuar con la meta de transformarnos, logrando así que la sociedad sea una unidad equilibrada. En el presente son las técnicas biológicas la vía para lograr el camino que haga expedita la homeostasis, será el hombre operable quien defina estos nuevos rumbos, porque "las biotecnologías y las nootecnologías nutren, por su propia naturaleza, a un sujeto refinado y cooperativo, y con tendencias a jugar consigo mismo" (Sloterdijk, 2006b, p.21).

Este mundo se enmarca en una economía de la inteligencia donde los seres humanos están abocados a eliminar lo malo, que para el autor se entiende como aquello que impida crecer a la especie, y con ello, a permitir que el bien se muestre. La contemporaneidad es la época de una tecnología inteligente, no de aquella que provoca heteronomía, sino de una forma de funcionamiento no dominante en la que se produce una suerte de "homotecnología" y donde solo se desea- y logra- ser aquello que las cosas mismas pueden ser, en otras palabras, en nosotros como especie está el querer y poder ser mejorados, por ende, las acciones emprendidas para realizarlo no son arbitrarias o contra la constitución propia de la especie.

Las disciplinas biológicas nos muestran que el hombre, el mundo, el sujeto y el objeto tienen en

compensando los cambios de su entorno con el intercambio de materia y energía con el exterior.

común la información que está inscrita en cada uno y que requiere de una lectura que ayude a orientar las acciones, no como apaciguamiento, sino como un ejercicio de apertura de los rasgos constitutivos humanos; Ringelheim (s.f.) siguiendo a Sloterdijk, dice que “las ciencias y biotecnologías no pueden imponer sobre las cosas violentamente algo que ellas mismas no tienen para ofrecer. Se suprimiría de este modo la antigua dominación de los hombres sobre los entes” (p.5). Los seres humanos somos entendidos como seres constituidos y modificados por la naturaleza, no por ningún otro tipo de esencia o material, dicha naturaleza deviene información y lo que permiten las ciencias biológicas es una interacción amplia con eso que somos, es por ello que:

La homeotecnología [...] no hace más que avanzar en el camino de la no violación de los entes; gana en inteligencia inteligentemente creando así nuevos estadios de inteligencia; toma en cuenta eficazmente las cualidades de los cuerpos [...] Se caracteriza más por la cooperación que por la dominación, incluso en relaciones asimétricas. Importantes científicos del presente expresan ideas similares con la metáfora de un “diálogo con la naturaleza” [...] Desarrollar tecnologías significará en el futuro: leer las partituras de las inteligencias encarnadas, y contribuir a las interpretaciones subsiguientes de sus propias obras (Sloterdijk, 2006b, p.17).

Lo anterior permite colegir que el autor propone una tecnoteleología cooperante, donde las antropotécnicas van de la mano con la naturaleza. Este hecho hace posible considerar que no hay una crítica a la biotecnología, sino un llamado desde su propuesta filosófica a apoyar la transformación de los hombres, quienes ahora se exponen a sí mismos a la subsiguiente creación y manipulación, y no hacen nada perverso si se cambian a sí mismos autotecnológicamente (Vázquez Rocca, 2013). Lo anterior es posible siempre cuando tales intervenciones y asistencia permitan asumir tales transformaciones como algo posible gracias a la dotación con que cuenta la especie; en este sentido, los seres humanos somos modificables al no existir una idea última de hombre, de mundo, de naturaleza y de cultura, a lo que se agrega que nos encontramos en una relación de dependencia con los productos culturales que, a su vez, configuran el mundo junto a los otros seres no humanos.

Ante el ocaso de las descripciones de lo humano que partían de Jonia y llegaban a Jena⁹, Sloterdijk nos presenta un hombre que ha comprendido que es hacedor de sí mismo y hacedor de soles (Vázquez Rocca, 2009b). Recuperando a Hegel, nos dice el pensador que es en la propuesta del “espíritu objetivo” en la que encontramos una lógica que permite definir el estatuto ontológico de los artefactos que fue bloqueado curiosamente, por el carácter intelectualista del mismo análisis hegeliano. La anterior situación entra en tensión gracias a los debates sobre el ser que abrieron la cibernética y la biología, a partir de las teorías de sistemas y de los organismos.

No se habla de espíritu objetivo bajo estos cambios, sino de un principio de información que circula entre el pensamiento y las cosas, generando un tercer polo para la relación sujeto/objeto al tener que reconocer que a todos los artefactos culturales, entre ellos las máquinas inteligentes, se les ha infundido un espíritu que está en ellas listo para ser recuperado y reelaborado. Según Sloterdijk, las máquinas y artefactos son la objetivación de los recuerdos, son negaciones de aquello que existía antes de que se imprimiese la información en las cosas y que se tornasen objetivas. Cuando el autor indica que solo hay información, se refiere a que el mundo tecnológico exige de nosotros aceptar la existencia de afirmaciones negadas, de negaciones afirmadas, nada que son entes y entes que son nada, así las cosas:

En la frase “hay información” hay implicadas otras frases: hay sistemas, hay recuerdos, hay culturas, hay inteligencia artificial. Incluso la oración “hay genes” solo puede ser entendida como el producto de una situación nueva: muestra la transferencia exitosa del principio de información a la esfera de la naturaleza (Sloterdijk, 2006b, p.8).

Este enfoque supone la superación de una lectura dicotómica entre cultura y naturaleza. En otros términos, enfrentarse a una lectura dominante donde las cosas, en apariencia, pueden atentar contra nuestra subjetividad. Considero, siguiendo

⁹Esta idea es de Franz Rosenzweig (1997), quien para describir la filosofía occidental, en su obra *La Estrella de la Redención*, se refiere a que va «de Jonia a Jena», es decir, de Tales de Mileto y Parménides a Friedrich Hegel. De la antigüedad filosófica ligada a Asia y Grecia a la modernidad asociada al proyecto alemán.

al autor, que existe un temor infundado frente a la tecnología genética como algo invasivo que pone a nuestra disposición lo humano. La lectura del alemán conduce a pensar en una tecnología que logre dialogar con nuestra información biológica (Sloterdijk, 2003), por ello no basta con la propaganda frente a las posibilidades de lo génico, se requiere otra relación simbólica con las órdenes que tienen inscritas nuestros genes.

En el *Hombre operable* (2006b) indica Sloterdijk que los seres humanos nos encontramos en una historia antitecnológica producto de la desinformación que recibimos, en la que persiste la separación entre seres y naturaleza, presentando así a lo tecnológico como algo que atenta contra nuestra libertad de ser. Acepta el pensador que el hombre es claro, pero simultáneamente es producido tecnogénicamente, está en el claro con piedras u otras herramientas en sus manos y lo que hace es pasar de una a otra técnica que, en definitiva, es la que nos hace posible, nos agencia y permite que encontremos las condiciones para nuestra incubación.

Actualmente, la incubadora para el hombre y la humanidad es producida por las tecnologías del hardware y el clima es determinado por las tecnologías del software (Sibilida, 2005). Si existimos como humanos es porque una tecnología nos ha hecho evolucionar desde lo pre-humano. De modo que los seres humanos no nos enfrentamos a algo radicalmente nuevo con la manipulación genética, pero recordemos que esto resulta productivo si conocemos nuestra dotación biológica y nuestra configuración social; en ese orden, esta asistencia e intervención se harían efectivas "como coproducciones auténticas, inteligentes y nuevas en trabajo con el potencial evolutivo" (Sloterdijk, 2006b, p.14). Se requiere entonces, considerar bajo las coordenadas contemporáneas, un trabajo educativo y una reflexión pedagógica que apunten a comprender las tecnologías expuestas como antropotécnicas, de modo que rehagamos el camino de la relación simbólica que hemos construido con ellas y reconozcamos nuestra condición "humana".

Referencias

- Castro-Gómez, S. (2012). Sobre el concepto de antropotécnica en Peter Sloterdijk. *Revista de Estudios Sociales*, (43), 63-73.
- Errenguera, M.J. (2008). La distopía: una visión del futuro. En *Anuario de Investigación*. (pp.556-572). México: UAM – Xochimilco.
- Errenguera, M.J. (2011). Prospectivas. Dos distopías cinematográficas del cyberpunk. En *Anuario de Investigación*. (pp.297-312). México: UAM – Xochimilco.
- Finkelkraut, A. y Sloterdijk, P. (2008). *Los latidos del Mundo. Diálogo*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Fränkel, D. (2008). Eugenesia social en tiempos del Genoma: intervenciones totalitarias del poder. *Revista Psicología Argumentativa*, 26(54), 245-265.
- Lolas, F. (2010). Biotecnologías y ética: con especial referencia a la ingeniería genética. *Revista Atenea*, (502), 13-24.
- Méndez, C. (2013). Peter Sloterdijk: pensar al hombre en una época posthumanista. *Revista Guillermo de Ockham*, 11(2), 173-185.
- Ringelheim, J. P. (s.f). *Peter Sloterdijk y la fuerza del destino*. Recuperado el 15 de mayo de 2014, de http://www.revista-artefacto.com.ar/pdf_textos/9.pdf.
- Rosenzweig, F. (1997). *La Estrella de la Redención*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Runge, A. (2012). La educación como una antropotécnica contrale salvajamiento humano: paradojas y complicaciones para el pensar pedagógicas moderno. *Revista Educación y Pedagogía*, 24(62), 247-265.
- Sibilida, P. (2005). *El hombre postorgánico: cuerpo, subjetividad y tecnologías digitales*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.

- Sloterdijk, P. (2003). *Experimentos con uno mismo. Una conversación con Carlos Olivera*. España: Pre-Textos.
- Sloterdijk, P. (2004). *Si Europa despierta. Reflexiones sobre el programa de una potencia mundial en el fin de la era de su ausencia política*. España: Pre-Textos.
- Sloterdijk, P. (2006a). *Normas sobre el parque humano. Una respuesta a la Carta sobre el humanismo de Heidegger*. Madrid: Ediciones Siruela.
- Sloterdijk, P. (2006b). *El hombre operable. Notas sobre el estado ético de la tecnología génica*. Recuperado el 20 de mayo de 2014, de <http://www.observacionesfilosoficas.net/download/hombreoperable.pdf>.
- Sloterdijk, P. (2011). *El desprecio de las masas. Ensayo sobre las luchas culturales de la sociedad moderna*. España: Pre-Textos.
- Sloterdijk, P. (2012). *Has de cambiar tu vida. Sobre antropotécnica*. España: Pre-Textos.
- Vásquez Rocca, A. (2008). Peter Sloterdijk. Normas y disturbios en el parque humano o la crisis del humanismo como utopía y escuela de domesticación. *Universitas, Revista de Filosofía Política*, (8), 105-119.
- Vásquez Rocca, A. (2009a). Sloterdijk, Habermas y Heidegger. Humanismo, posthumanismo y debate en torno al Parque Humano. *Eikasia, Revista de Filosofía*, (26), 11-22.
- Vásquez Rocca, A. (2009b). Sloterdijk, Agamben y Nietzsche: biopolítica, posthumanismo y poder. *Nómadas, Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, (23), 291-302. Universidad Complutense de Madrid.
- Vásquez Rocca, A. (2013). Peter Sloterdijk: experimentos con uno mismo, ensayos de intoxicación voluntaria y constitución psico-inmunitaria de la naturaleza humana. *Revista de Antropología Experimental*, (13), 323-340.

HACIA UN CURRÍCULO PARA LA FORMACIÓN POLÍTICA Y LA CONSTRUCCIÓN DE PACES EN COLOMBIA

En este escrito se realiza una apuesta teórica para plantear los fundamentos que se deben tener en cuenta en la estructuración de una propuesta de currículo que propenda por la formación política y la construcción de paces en Colombia. Inicialmente se analizan las diferencias conceptuales que existen entre las teorías del currículo y los discursos sobre el currículo, con el fin de determinar cuál de los dos caminos resulta más apropiado para alcanzar el propósito antes planteado. Luego, se hace una crítica a la manera convencional de estructurar los currículos desde los poderes hegemónicos y se resalta la importancia de vincular las experiencias de los sobrevivientes del conflicto interno armado en la estructuración de propuestas de currículo para la formación política y la construcción de paces, como un aporte que permite potenciar el desarrollo legal y curricular propuesto por el gobierno nacional para la llamada Cátedra de la Paz.

Palabras clave: currículo, identidad, discurso, formación política, construcción de paces.

Origen del artículo

Artículo de reflexión derivado del proyecto de investigación "Construcción de paces en escenarios de conflictos. Hacia la consolidación de culturas de paz", puesto en marcha desde el año 2015 y proyectado hasta el 2018, cuyo objetivo es estructurar una propuesta de currículo de educación para la paz a partir de experiencias significativas sobre lo enunciado en el título.

Cómo citar este artículo

Bustamante Sierra, V.L. (2016). Hacia un currículo para la formación política y la construcción de paces en Colombia. *Revista de Investigaciones UCM*, 16(27), 158-165.

TOWARDS A CURRICULUM FOR THE POLITICAL FORMATION AND FOR THE CONSTRUCTION OF PEACE IN COLOMBIA

This paper states a theoretical commitment to present the foundations that should be considered for the structuration of a curriculum proposal that pursues the political formation and the construction of peace in Colombia. Initially, the conceptual differences that exist among the curriculum theories and their rhetoric are analyzed with the purpose of determine which of both methods appears more suitable to achieve the purpose stated before. Afterwards, a criticism about the conventional manner to structure curricula from hegemonic powers is made. And the importance of involving the experiences gained by the internal military conflict survivors in the structuration of curriculum proposals for the political education and the construction of peace, is highlighted as a contribution that allows the leverage of the legal and curricular development proposed for the national government for the alleged Chair for Peace.

Key words: curriculum, identity, rhetoric, political formation, peace construction.





Fecha recibido: 15 de marzo de 2016 - Fecha aprobado: 14 de abril de 2016

Hacia un currículo para la formación política y la construcción de paces en Colombia

Introducción

Antes de iniciar esta reflexión, es perentorio aclarar que para el desarrollo del tema planteado se asume el camino de los discursos sobre el currículo, ya que se considera que este resulta más acertado que el de las teorías del currículo, en tanto que “una teoría supuestamente descubre y describe un objeto que tiene una existencia relativamente independiente de la teoría. Un discurso, en cambio, produce su propio objeto: la existencia del objeto es inseparable de la trama lingüística que supuestamente lo describe” (Da Silva, 1999, p.4).

En este sentido, un currículo para una formación política que propenda por la construcción de paces en Colombia, será un discurso que va elaborando su objeto en la medida que se construye a sí mismo como discurso. No se concibe por tanto,

Vizney Leonardo Bustamante Sierra¹

¹Licenciado en Filosofía y Letras, Universidad de Caldas. Especialista en Gerencia Educativa, Universidad Católica de Manizales. Magíster en Ciencias Sociales, Universidad de Caldas. Master II en Sciences Humaines et Sociales: Education, Travail et Formation, Université Paris Est Créteil (Francia). Estudiante de Doctorado en Educación, Universidad de Caldas. Integrante del grupo de investigación “Educación y Formación de Educadores”, Universidad Católica de Manizales. Docente de Postgrados en Educación, Universidad Católica de Manizales, Manizales, Colombia. vilebu36@yahoo.es

la formación política para las paces como un objeto ajeno al currículo, sino como un objeto en permanente elaboración, que se construye de manera paralela al discurso curricular que de él se genera.

Sin embargo, no se puede desconocer que desde el enfoque de las teorías del currículo, también se hace un aporte interesante a la propuesta planteada, porque

En las teorías del currículo, la pregunta "¿qué?" nunca está separada de otra importante pregunta "¿cómo deben ser las personas?", o mejor, "¿qué es lo que ellos y ellas deberán ser?". Al final el currículo busca precisamente modificar a las personas que van a "seguir" ese currículo (Da Silva, 1999, p.5).

De allí que una formación política para la construcción de paces en Colombia requiere de un currículo que favorezca la transformación de las personas que serán afectadas por dicha propuesta; un currículo emancipador que no sea construido por las fuerzas que ostentan el poder, en este caso, de definir los lineamientos curriculares, sino que provenga de las bases, es decir, de las mismas personas que harán vida ese currículo; en este sentido, Michael Apple, (citado por Torres, 2005) hace una crítica al afirmar que

Como resultado de la política educativa que en un momento histórico concreto se piensa y se legisla, también estas instituciones «en última instancia ayudan en la producción del conocimiento técnico-administrativo requerido, entre otras cosas, para expandir mercados, controlar la producción, el trabajo y las personas, abordar la investigación básica y aplicada que necesita la industria y crear las necesidades artificiales extendidas entre la población» (p. 199).

Las consideraciones anteriores llevan a plantear la pregunta por quién ejerce el poder detrás de la estructuración de los currículos en Colombia, esta permite inferir que el currículo, las teorías del currículo e incluso algunos discursos sobre el currículo, se convierten en muchos casos, en el instrumento mediante el cual unas fuerzas dominantes, que la mayoría de las veces son ocultas, moldean el tipo de personas que necesitan para el

cumplimiento de sus intereses, pues es evidente que "privilegiar un tipo de conocimiento es una operación de poder. Destacar entre múltiples posibilidades, una identidad o subjetividad como ideal es una operación de poder" (Da Silva, 1999, p.6).

Cuando las fuerzas dominantes que estructuran y determinan el currículo privilegian algunas dimensiones o desarrollan algunas habilidades por encima de otras, propenden por una homogenización cultural en los sujetos que intervienen en el desarrollo de los lineamientos que el currículo contiene, lo que implica que todo discurso que se realice sobre este, debe responder a aquellos intereses hegemónicos que están presentes desde su formulación y que se evidencian en su ejecución. Esto se presenta porque "las teorías del currículo no están, en este sentido, situadas en un campo "puramente" epistemológico, de competencia entre teorías "puras". Están activamente envueltas en la actividad de garantizar consenso, de obtener hegemonía. Están situadas en un campo epistemológico social" (Da Silva, 1999, p.6).

Al abordar el asunto de la hegemonía que busca su legitimación en los discursos epistemológicos sobre el currículo, emerge la discusión sobre el campo social en el que el currículo se convierte en acción. Así, se habla de contextos escolares específicos que se convierten en laboratorios sociales en los que cada currículo permite "crear" los seres que han sido pensados desde los poderes hegemónicos que lo han estructurado. Sin embargo, ante la homogenización cultural, producto de la imposición de las fuerzas hegemónicas, emerge de manera paralela la reafirmación de identidades específicas. Por esto, Castells (2010) afirma que

En las últimas décadas han coexistido a nivel mundial dos procesos paralelos: la globalización, por un lado, y la reafirmación de diversas identidades culturales, por otro. Ambos procesos están interrelacionados, ya que la homogeneización cultural con la que suele asociarse a la globalización implica una amenaza a las culturas locales, las identidades específicas (p.254).

Lo anterior permite inferir que un currículo que propenda por la formación política y la construcción



de paces en Colombia, debe generar espacios que permitan el fortalecimiento de las identidades específicas; es decir, de aquellas que según Aranda (1998), emergen de las historias creadas por los hombres dentro de una sociedad, en oposición a los procesos de homogenización cultural, que en la mayoría de las veces son impuestos de manera arbitraria.

Cabe advertir que la reafirmación de las identidades específicas no puede estar dirigida a acentuar las diferencias en detrimento de otros aspectos relevantes como la cultura, así lo ilustra Vejar (2013), cuando recuerda que “desde 1960, la palabra cultura ha girado sobre su propio eje y ha empezado a significar la afirmación de identidades específicas nacionales, étnicas, sexuales, regionales en vez de su superación” (p.8).

Para prevenir que el fortalecimiento de las identidades específicas que aquí se propone, devenga en una reafirmación radical y arbitraria, que se acerque a los métodos impositivos utilizados en los procesos de homogenización cultural –y curricular-, conviene tener presente que la identidad es un fenómeno que surge de la dialéctica entre el individuo y la sociedad (Berger y Luckman, 1991), motivo por el que no resulta lógico reafirmar de manera radical la identidad sobre las demás expresiones de la cultura.

Un currículo para la formación política y la construcción de paces

Hablar de un currículo para la formación política y la construcción de paces, implica hablar de un currículo pensado dentro del ámbito de lo social, que responda a las necesidades de construcción de la subjetividad política de cada uno de los miembros que conforman una comunidad educativa y que al mismo tiempo, favorezca la alteridad entre dichas subjetividades.

La formación política se entiende como una actividad formativa, pero ante todo, como una actitud y disposición para ejercer activamente un rol político como ciudadano, de manera ética y eficiente. En este caso, su enfoque corresponde a los postulados pedagógicos de la propuesta de John Dewey (1958) de *aprender haciendo*, ya que se considera que una manera de generar espacios de formación política en escenarios educativos es vinculándolos a la comunidad en la formulación de propuestas para la construcción de paces, a partir de sus propias experiencias de vida.

Se parte del presupuesto de que no se puede concebir la formación política sin que haya participación política; por este motivo, los procesos de formación política para la construcción de paces

asumen el carácter práctico, activo y proactivo de la formación humana. Además, se utiliza la expresión “*construcción de paces*” como una categoría epistémica que se ubica en los nuevos horizontes investigativos para la paz y que se deriva de la noción de ‘*paz imperfecta*’, teniendo en cuenta que con este concepto se definen “aquellos espacios e instancias en las que se pueden detectar acciones que crean paz, a pesar de que estén en contextos en los que existen los conflictos y la violencia” (Muñoz & Molina, 2009)¹.

Se asume que en ningún contexto humano es posible hablar de una construcción de la paz perpetua o absoluta, en sentido de concebir la paz como la ausencia de conflictos, en tanto que el conflicto es inherente a la ontología del ser humano. Por tanto, de lo que se puede hablar es de manifestaciones de paz, de donde se deriva la categoría “*construcción de paces*”, partiendo de que “la regulación pacífica, compleja e imperfecta de los conflictos humanos ofrece un marco novedoso para la comprensión y actuación ante la vida y la sociedad como parte de la construcción de distintas expresiones de paz” (López, 2014, p.117).

Al revisar la categorización de las Teorías del Currículo ofrecida por Da Silva (1999), se encuentra que las características antes descritas hacen parte de las llamadas Teorías Pos-críticas.

TEORIAS TRADICIONALES	TEORIAS CRITICAS	TEORIAS POS-CRITICAS
Enseñanza	Ideología	Identidad, alteridad,
Aprendizaje	Reproducción cultural y social	diferencia
Evaluación	Poder	Subjetividad
Metodología	Clase social	Significación y
Didáctica	Capitalismo	discurso
Organización	Relaciones sociales	Saber-poder
Planeamiento	de producción	Representación
Eficiencia	Concientización	Cultura
Objetivos	Emancipación y liberación	Género, Raza, Etnia, Sexualidad
	Curriculo oculto	Multiculturalismo
	Resistencia	

Figura 1. Categorización de las teorías del currículo.
Fuente: Da Silva, T.T. (2001). *Espacios de identidad*. Barcelona: Octaedro. p.7.

¹Documentos del curso Fundamentos de los estudios para la paz y los Derechos Humanos.

Sobre este punto, María Elena Ortiz (2012) ofrece una explicación sobre las diferencias conceptuales que existen entre las concepciones críticas y las concepciones pos-críticas del currículo:

Una de las fracturas entre un análisis crítico y poscrítico del currículo está alrededor de la cuestión de la verdad. Los grandes debates críticos giraron alrededor de por qué ciertos conocimientos y no otros formaban parte del currículo. En las teorías poscríticas se disloca para aquello que es considerado verdad, es decir, cuáles conocimientos y por qué procesos llegan a ser considerados verdaderos (p.53).

Atendiendo a la categorización ofrecida por Da Silva (2001) y la explicación de Ortiz (2012), se puede afirmar que el propósito que aquí se persigue se puede configurar a la luz de las teorías pos-críticas; sin embargo, desde el principio se ha venido defendiendo la idea de que resulta más apropiado hablar de discursos que de teorías sobre el currículo. Por tal motivo, se propone que el currículo para la formación política y la construcción de paces en Colombia se estructure en términos de *discurso pos-crítico*, el cual debe ser la integración entre el saber científico sobre el currículo y el saber científico generado a partir del conocimiento del campo social en el que se aplica el currículo; sin embargo, se debe tener en cuenta que

[...] esta producción (de conocimiento) no siempre tiene lugar sin una aparición de fisuras al mismo tiempo, sin la creación de contradicciones, lo que proporciona diversas oportunidades para realizar aprovechamientos más democráticos de este conocimiento técnico-administrativo y ponerlo al servicio de otras clases y grupos sociales más desfavorecidos (Torres, 1998, p. 199).

Hablar de la posibilidad de generar aprovechamientos más democráticos del conocimiento producido por los discursos sobre el currículo y de estos, a la luz de los contextos sociales en los que se aplica, abre una posibilidad para proponer otras maneras de formular y enriquecer los lineamientos curriculares, ya que se debe tener en cuenta que “la vida social en general y la pedagogía y el currículo en particular, no son producto solo de dominación y control. Debe haber un lugar para la oposición y la resistencia,

para la rebelión y la subversión" (Giroux, citado por Da Silva, 1999, p.27).

Partiendo de la idea de que los discursos sobre el currículo además de construir su objeto –a diferencia de las teorías del currículo– y de ser estructurados por poderes hegemónicos, se convierten en 'espacios' que permiten la divergencia y la resistencia, y teniendo en cuenta que, según Torres (1998), el conocimiento producido desde los discursos sobre el currículo debe ponerse al servicio de otras clases y grupos sociales más desfavorecidos, se puede establecer que una de las características esenciales del currículo que aquí se propone es la articulación de propuestas prácticas (aprender haciendo) para la construcción de paces, que surjan de un ejercicio democrático, en el que se generen espacios de divergencia y de propuestas alternativas que conlleven a la formulación de nuevos lineamientos curriculares, que se planteen desde la base; es decir, desde las comunidades educativas, que en el panorama curricular actual, son un sector desconocido e incluso invisibilizado desde los poderes hegemónicos que estructuran el currículo.

En este caso, el curriculum está inspirado en modelos pedagógicos sociales, por lo que la concepción curricular pone énfasis en proporcionar contenidos y valores para que los alumnos se formen en medio de la sociedad y ayuden a la reconstrucción social de la misma; en esta visión toman relieve los procesos de autonomía, autorregulación, etc. (Flórez, 2005, p.287).

El papel del docente-sobreviviente en la estructuración del currículo

Es importante tener en cuenta que así como el estudiante, el docente también es un sujeto político que impulsa los procesos educativos que se adelantan en el país y que por razón de su labor, tiene una relación directa con los demás actores de las comunidades educativas a las que pertenecen y que como consecuencia del conflicto interno armado que ha vivido Colombia en las últimas décadas, en las instituciones educativas se encuentran docentes que no solo han sido víctimas, sino *sobrevivientes*.

El concepto de *sobrevivientes* permite ir más allá de la noción de *víctimas* y se utiliza para hacer referencia a las personas afectadas por hechos victimizantes que se presentan dentro del conflicto armado, pero que han superado el estado de víctimas a partir de su participación activa en los procesos de asistencia, atención y reparación; por este motivo, en algunos estudios realizados desde victimología, se afirma que "la situación de sobrevivientes les da diferentes posibilidades, como la de ser sujetos de la reconstrucción de sus proyectos de vida" (López, 2005, p.21).

De allí que se pueda afirmar que en las comunidades educativas se encuentran *docentes-sobrevivientes*, que en tanto sujetos políticos deben ser escuchados y estimulados a generar las propuestas que permitirán configurar un discurso curricular sobre la formación política para la construcción de paces en Colombia. En este sentido, Da Silva (1999) afirma que

Los profesores no pueden ser vistos como técnicos o burócratas, sino como personas activamente involucradas en las actividades de la crítica y del cuestionamiento al servicio del proceso de emancipación y liberación. Tomando como base la noción de "intelectual orgánico" de Gramsci, Giroux ve a los profesores como "intelectuales transformadores" (p.28).

Es así como el docente-sobreviviente se convierte en un intelectual transformador, en la medida en que reflexiona e interviene de manera crítica en la configuración del currículo, con el fin de generar transformaciones que tiendan a la emancipación y a la liberación del sujeto que se forma a partir de los lineamientos curriculares en él contenidos. El docente - sobreviviente, en tanto intelectual transformador, debe tener en cuenta que "el currículo tiene intuiciones, reflexiones, problemas, satisfacciones, rupturas y permeabilidades, da cuenta de trayectos personales al igual que de los trayectos compartidos y ajenos hacia propuestas de formación como posibilidades y ensoñaciones" (Portela, 2012, p.88).

De esta manera, cuando el docente-sobreviviente que hace parte de la estructuración del currículo para la formación política y la construcción de paces en Colombia, reconoce aquellos elementos que entraña el currículo y al mismo tiempo, es capaz de

dar cuenta de su historia de vida y de reconocer los trayectos que comparte o ha compartido –incluso sin saberlo– con otros docentes –que también son sobrevivientes del conflicto interno armado– tendrá más y mejores herramientas para iniciar las transformaciones curriculares aquí propuestas, con el fin de pensar y formar ciudadanos capaces de generar y ejecutar propuestas de construcción de paces, lo que inicialmente se convierte en una ruptura con los discursos hegemónicos ya institucionalizados, en los que el currículo no se construye desde las bases, sino que viene dado desde instancias gubernamentales. No obstante,

Deberíamos recordar que el cambio curricular posible y efectivo no se realiza fácilmente. Una razón de esto es que los cambios que realmente implican una diferencia son aquellos que ocurren en las personas, y en la mayoría de las circunstancias la naturaleza humana muestra una gran resistencia al cambio. Se requerirá de mucho tiempo y paciencia para proporcionar a estas nuevas formas de hacer las cosas un clima favorable en el que se puedan llevar a cabo (Barnes, citado por Alexander, 1964, p.5).

Reflexiones finales

A partir de las consideraciones anteriores, queda planteada la necesidad de estructurar un currículo para la formación política y construcción de paces desde las bases sociales; es decir, desde aquellos que serán afectados por las estrategias y acciones que se derivan de dicho currículo. Para alcanzar este objetivo se propone el camino de los discursos poscríticos del currículo y se resalta la importancia de vincular las experiencias de los docentes-sobrevivientes del conflicto interno armado, ya que ellos en su tránsito de víctimas a sobrevivientes han implementado estrategias de construcción de paces en las comunidades educativas en las que han laborado, encarnando así, el ideal del docente como intelectual transformador que propone Giroux (1990) y que el país tanto necesita.

Sin embargo, hay que advertir que en Colombia la Ley 1732 del 1 de septiembre de 2014 establece la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país y el Decreto 1038 del 25

de mayo de 2015, artículo 3, reglamenta dicha iniciativa:

Los establecimientos educativos de preescolar, básica y media deberán incorporar la asignatura de la Cátedra de la Paz dentro del Plan de Estudios antes del 31 de diciembre de 2015, para lo cual deberán adscribirla dentro de alguna de las áreas fundamentales, establecidas en el artículo 23 de la Ley 115 de 1994.

Este mismo Decreto en el artículo 6° establece que “el Ministerio de Educación Nacional podrá expedir referentes, lineamientos curriculares, guías y orientaciones en relación con la Cátedra de la Paz y su integración dentro del Proyecto Educativo Institucional y el Plan de Estudios”.

Pese a este desarrollo legal, que permite inferir que existe en el gobierno nacional una preocupación por la formación para la paz, se advierte que se mantiene la tendencia de producir currículos y de emitir lineamientos curriculares desde los poderes hegemónicos que tradicionalmente lo han hecho, equiparando la formación para la paz con los demás conocimientos y saberes que se imparten en las instituciones educativas, desconociendo así la naturaleza y la complejidad que entraña la formación política para la construcción de paces.

Esta manera de concebir-reducir la formación para la paz desde un punto de vista legal y curricular hegemónico, trae implícito el desconocimiento de las potencialidades, capacidades y experiencias significativas de construcción de paces desarrolladas por los docentes sobrevivientes del conflicto interno armado, que en tanto intelectuales transformadores, poseen las capacidades y la experiencia para estructurar un currículo para la formación política y la construcción de paces que responda a las necesidades y características propias de los contextos sociales en los que se encuentran inmersas sus instituciones educativas.

Cabe anotar que la presente propuesta no se opone a los esfuerzos del gobierno nacional por implementar la Cátedra de Paz en todos los establecimientos educativos del país, por el contrario, pretende realizar un aporte teórico y ofrecer un camino que favorezca la optimización de dicha iniciativa, a partir de la visibilización y

vinculación de los saberes y experiencias de los sobrevivientes del conflicto interno armado en la estructuración de propuestas de currículo para la formación política y la construcción de paces en Colombia.

Referencias

- Alexander, W. (1964). *La conferencia sobre el contenido del currículum*. (Trad. Ana María Sierra). Washington D.C.: Asociación para la Supervisión y el Desarrollo del Currículum.
- Apple, M. (1985). *Ideología y currículo*. Madrid: Editorial Akal.
- Aranda, E. (1998). *Del proyecto urbano moderno a la imagen trizada: Talara 1950 – 1990*. 1ra. ed. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Barnes, D. (1994). *De la comunicación al currículo*. Madrid: Editorial Antonio Machado.
- Berger, P. & Luckman, T. (1991). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Castells, M. (2010). Globalización e Identidad. *Quaderns de la Mediterrània*, (14). Barcelona.
- Colombia. Congreso de la República. (2004). *Ley 906. Por la cual se expide el Código de Procedimiento Penal*. Bogotá.
- Colombia. Presidencia de la República – Ministerio de Educación Nacional. (2015). *Decreto 1038. Por el cual se reglamenta la Cátedra de la Paz*. Bogotá.
- Da Silva, T. (1995). *Escuela, conocimiento y currículum*. 1era. ed. Argentina: Universidad de Buenos Aires.
- Da Silva, T. (1999). *Documentos de Identidad, un aporte a las teorías del Currículo*. 2da. ed. Belo Horizonte: Auténtica Editorial.
- Da Silva, T. (2001). *Espacios de identidad*. Barcelona: Octaedro.
- Dewey, J. (1958). *Experiencia y educación*. Buenos Aires: Losada.
- Flórez, R. (2005). *Pedagogía del conocimiento*. 2da. ed. Bogotá: McGraw-Hill.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Giroux, H. (1992). *Teoría y Resistencia en Educación. Una pedagogía para la oposición*. México D.F.: Siglo XXI.
- Gramsci, A. (1967). *La formación de los intelectuales*. México: Grijalbo.
- López, M.H. (2014). Concepciones y enfoques de políticas públicas para transformar la crisis cafetera en el departamento de Caldas – Colombia– como parte de una agenda para la paz positiva e imperfecta. Tesis doctoral, Universidad de Granada, España.
- López, O. L. (2005). Un nuevo enfoque para abordar el desplazamiento forzado en Colombia. *Revista del Departamento de Trabajo Social*, (7). Facultad de Ciencias Humanas – Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.
- Ortiz, M. (2012). Currículo y competencias ¿Qué sujeto infantil están produciendo? *Alteridad, Revista de Educación*, 7(1). Universidad Politécnica Salesiana Ecuador.
- Portela, H. (2012). La formación en un currículo como trayecto fenomenológico, un enfoque sociocrítico. *Revista Hallazgos*, 9(18). Universidad Santo Tomás, Bogotá.
- Torres, J. (2005). *El currículum oculto*. Madrid: Ediciones Morata.
- Vejar, D. (2013). Contribuciones al estudio de Identidades e Identificaciones precarias en Chile. *Polis, Revista Latinoamericana*, (36). Universidad de la Frontera. Temuco.

DESERCIÓN/PERMANENCIA ESCOLAR: COMPRENSIONES VÍNCULARES ENTRE LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y LA EDUCACIÓN PRELIMINAR

La deserción/permanencia en la Universidad se constituye en un dilema que pretende comprenderse en este artículo. El ejercicio produce una reflexión desde este problema; está fundamentado en una hipótesis representada en que la decisión de permanecer o de abandonar la universidad, casi siempre significa un proceso concurrente a través del tiempo, es decir, que se ha ido gestando desde la educación que le es preliminar -la casa, la escuela, el colegio- y no una situación emergida al final, en un punto dado de la historia estudiantil.

Por ello, se genera un análisis desde diferentes puntos de vista, que permitirá identificar la confluencia de factores desde procesos educativos previos en la determinación final de irse o quedarse en la educación superior, razones que justifican una mirada poliscópica del fenómeno, que se identifica en un proceso que además de verse reflexivo, se aprecia multidisciplinar.

Palabras clave: educación preliminar, educación superior, deserción, permanencia.

Origen del artículo

Artículo de reflexión derivado del proyecto de investigación "Vínculos entre la educación superior y la educación preliminar con la deserción/permanencia en la FUNLAM y la UCM", cuyo objetivo es describir la relación psicosociopedagógica que se gesta en los niveles precedentes a la educación superior y el acto de desertar o permanecer en las universidades adscritas a ODUCAI Colombia.

Cómo citar este artículo

Valdés Henao, C. & Peláez Alarcón, R. (2016). Deserción/Permanencia escolar: comprensiones vinculares entre la educación superior y la educación preliminar. *Revista de Investigaciones UCM*, 16(27), 166-176.



Revista de Investigaciones UCM · ISSN: 0121-067X (Impreso) ISSN: 2539-5122 (En línea)
Publindex Categoría C · OCDE: 5C01

SCHOOL DROPOUT/CONTINUITY: LINKED UNDERSTANDINGS BETWEEN HIGHER EDUCATION AND PRELIMINARY EDUCATION

This article intends to understand the university dropout/continuity dilemma. This paper proposes a reflection from this issue. It is based on the hypothesis that the university dropout/continuity decision usually means a concomitant process in time. It means it has been influenced since the preliminary education –at home, elementary school, and high school- and it is not a situation developed at a certain point of the student history.

Therefore, an analysis is carried out from different viewpoints that will allow identifying the convergence of factors from educational processes before the university dropout or continuity decision. These reasons create the need to look at the phenomenon from various angles. Such phenomenon is identified through a reflective and multidisciplinary process.

Key words: preliminary education, higher education, dropouts, continuity.



Fecha recibido: 15 de marzo de 2016 - Fecha aprobado: 14 de abril de 2016

Deserción/permanencia escolar: comprensiones vinculares entre la educación superior y la educación preliminar

La formación de seres políticos como un acto
hacia la autonomía

Carolina Valdés Henao¹
Rodrigo Peláez Alarcón²

¹Psicóloga, Universidad de Manizales. Magíster en Educación, Universidad Externado de Colombia. Docente Investigadora, Fundación Universitaria Luis Amigó, Manizales, Colombia. carolina.valdeshe@amigo.edu.co

²Maestro Bachiller de la Normal Nacional de Varones. Licenciado en Biología y Química, Universidad de Caldas. Especialista en Microbiología, Universidad Católica de Manizales. Magíster en Educación, Universidad Católica de Manizales. Doctorando de la Multiversidad Edgar Morín de México. Docente de la IEVP. Docente investigador del grupo de investigación ALFA, Universidad Católica de Manizales, Manizales, Colombia. Profesor catedrático de la Escuela Superior de Administración Pública ESAP, territorial Caldas, Manizales, Colombia. Profesor de la Maestría en Enseñanza de las Ciencias Naturales Exactas, Universidad Nacional de Colombia, sede Manizales. rodrigo.a1120081028@ucm.edu.co

El abordaje del tema que invita a reflexionar el presente artículo, requiere además de la comprensión de conceptos, la presencia de diversas miradas y análisis de quienes han realizado estudios o han aportado sus perspectivas sobre la deserción y la permanencia escolar. En un futuro educativo que se plantea desdibujado e incierto, la educación preliminar, esencialmente, discurre en escenarios formales, no formales e informales, tales como la escuela, la calle, la familia, el parque y lo mediático, en los que se deja ver un desfase entre las realidades sociales y las ofertas de la escuela, una institución que le ha apostado a mantenerse fija, casi invulnerable a los cambios. ¿Debe mantenerse la escuela casi inmutable? ¿Cuál ha sido el impacto de los cambios sociales en la institución escolar? ¿Cómo se afecta el maestro

que vive la mutabilidad social y que trabaja en escenarios inmutables?

Para iniciar, el Ministerio de Educación Nacional (Colombia. MEN, 2009) afirma que:

Aunque actualmente la definición de deserción estudiantil continúa en discusión, existe consenso en precisarla como un abandono que puede ser explicado por diferentes categorías de variables: socioeconómicas, individuales, institucionales y académicas. Sin embargo, la forma de operacionalizarlas depende del punto de vista desde el cual se haga el análisis; esto es, individual, institucional y estatal o nacional (p.20).

Con lo anterior, se comprende que la deserción no es una condición unidireccional, ya que son múltiples dimensiones las que en ella intervienen; sin embargo, es necesario sumarle a esta perspectiva que, además de presentarse por variadas circunstancias, estas pueden estar desde el inicio de la fase estudiantil, así como manifestarse no solo desde una categoría – individual, socioeconómico, institucional– sino verse inmersas todas ellas en el ausentismo escolar.

Existen múltiples formas de observar los fenómenos sociales, y en ellos no pueden vislumbrarse totalidades, por el contrario, es fundamental identificar los matices, comprender los prismas que los representan y buscar los múltiples horizontes que pueden facultar su acercamiento y modos de intervención. Frente a ello, Tinto (1989) sostiene que por la dificultad para abarcar esas totalidades que se resumen en una definición, son los investigadores quienes hacen la aproximación según su horizonte investigativo. Por tal motivo, el cuestionamiento por la deserción escolar y los vínculos que se pueden presentar entre la educación superior y la educación preliminar, requiere de diversas miradas y análisis conducentes a comprender de modo holístico un fenómeno tan complejo y expandido que se registra en escenarios de la educación formal. Dichas miradas formativas se correlacionan constantemente, puesto que vinculan al estudiante, a las instituciones -con sus profesores y directivos-, a la familia y a la sociedad

en general, como entes de educación no formal e informal.

Es fundamental situar la condición educativa como un proceso que se transita a lo largo de la existencia y no como un acto exclusivo de la escuela y de los docentes, ya que como se nombró anteriormente, se presenta tanto desde una perspectiva formal – escuela, colegio, universidad, instituciones–, como informal –familia, amigos y sociedad en general–. Razón por la cual, pensar la deserción sí implica indagar por tales perspectivas y el modo como desde allí se convoca al acto educativo, pues la educación no se experimenta como un acto exclusivamente formal, sino que existen múltiples instancias que invitan al ser humano a educarse de modo no institucional ni secuencial, además, donde el dominio intelectual no es el único fundamento del proceso que se lleva a cabo.

La educación no se puede limitar propiamente al dominio intelectual, ya que su condición está íntimamente relacionada con lo corporal, psicológico, relacional, entre otros; siendo cada una de estas miradas un punto de vista primordial para comprender la deserción y la permanencia escolar, pues son estos elementos los que configuran la integralidad humana y de no tenerse en cuenta, se crea la posibilidad de aislar o limitar la experiencia, en este caso, la experiencia educativa. Aislarse de esta experiencia o desertar se asume como

[...] el proceso de desvinculación del estudiante, de forma temporal o permanente, bien sea de la institución o del sistema educativo. Asimismo, hemos asumido dicho proceso como un conjunto de hechos que le ocurren al estudiante y que desembocan en el abandono de la institución y, en ocasiones, del sistema (Arcila, Dimaté, Guío & Sarmiento, 2001, p. 35).

Elegir permanecer o ausentarse del ámbito escolar también está ligado a la construcción de múltiples experiencias formativas, incluso desde una perspectiva política, con lo que se hace necesario afirmar que educar es un acto político, por lo tanto, conlleva a formar sujetos políticos; entendiendo el concepto de “política” no como una condición totalitaria de dominación, tampoco como una condición exclusiva del acto electoral, sino como lo expone Arendt (2013) con claras palabras:



La política, se dice, es una necesidad ineludible para la vida humana, tanto individual como social. Puesto que el hombre no es autárquico, sino que depende en su existencia de otros, el cuidado de esta debe concernir a todos, sin lo cual la convivencia sería imposible. Misión y fin de la política es asegurar la vida en el sentido más amplio. Es ella quien hace posible al individuo perseguir en paz y tranquilidad sus fines no importándole –es completamente indiferente en qué esfera de la vida se sitúen dichos fines: puede tratarse, en el sentido antiguo, de posibilitar que unos pocos se ocupen de la filosofía o, en el sentido moderno, de asegurar a muchos el sustento y un mínimo de felicidad (p.67).

Formar sujetos políticos es entonces, formar para la convivencia, para estar con el otro, participar en la sociedad en la cual se habita y que dicha participación sea con un sentido propio, pero a su vez colectivo, con capacidad para tomar decisiones frente a sí mismo, como también de incluir a los otros en la posibilidad de crear diálogos donde las múltiples miradas, voces y posturas tengan un lugar; no obstante Larrosa & Skliar (2001) en analogía a la experiencia del tiempo actual, exponen que:

Babel habla de unanimidad, de totalidad y de mismidad: de una ciudad, de una torre, de un

nombre y de una lengua, que son para todos los mismos. Y habla también del fin de la unanimidad, de la totalidad y de la mismidad: de la dispersión de los hombres, de la destrucción de la torre, de la pérdida del nombre, de la confusión de la lengua y de la aparición de otros hombres, de otras torres, de otros nombres y de otras lenguas. Además, la dominante interpretación del relato en términos de culpa, castigo, expiación ha presentado la condición babélica como una catástrofe que había que remediar. De ahí la inverterada tendencia a pensar antibabélicamente la política, la sociedad, la cultura, la ética, el lenguaje o la condición humana misma (p.15).

Se puede afirmar que en los procesos educativos también han surgido experiencias antibabélicas desde diferentes perspectivas, una de ellas es la tendencia homogenizante del conocer – perspectiva unidireccional donde el docente transmite información y el estudiante atiende a dicha transmisión–, condición esta en la que predominan las competencias cognoscitivas y conductuales, en lugar de la formación de seres humanos con múltiples dimensiones a desarrollar como: lo afectivo, psíquico, intelectual, biológico, social, espiritual, entre otras. Como lo afirman Skliar & Larrosa (2011):

Por eso se nos hace urgente pensar (y vivir) la educación desde lo que las propias palabras

de <<<experiencia>> y de <<alteridad>> nos sugieren: para poder plantearla como un encuentro, sin convertir al otro en el objeto de nuestra programación, pero, a la vez, asumiendo la responsabilidad, el deseo educativo de ese encuentro, esto es, la aspiración, la apertura a que este sea formativo, una experiencia nueva de ser y de saber (p.9).

Pensar el ser humano desde estas perspectivas significa visualizarlo como un sujeto integral, no solo con la capacidad para responder a un conocimiento o información preestablecido, sino con el potencial que caracteriza cada una de las esferas de su existencia y de la totalidad de su ser. No obstante, la educación se ha desplazado con tal vehemencia a una limitada construcción de lo cognoscitivo y comportamental, e incluso, en este desarrollo no se le enseña al estudiante a construir su propio conocimiento, conocer su cuerpo, identificar sus sensaciones, crear conversaciones con los otros, etc., sino que se traduce en la prescripción de información de profesor a estudiante, en la instalación de unos contenidos que posiblemente no estén siendo reflexionados, como tampoco interpretados, además de la necesidad imperante de controlar el comportamiento de cada estudiante, signando su identidad con formas de hablar, vestir, relacionarse, expresarse; siendo esto una limitante para un mayor despliegue de las condiciones psíquicas y la constitución de un sujeto políticamente maduro. A esta situación educativa, Estanislao Zuleta (2008) la denomina educación sin filosofía, exponiendo que:

La educación, tal como ella existe en la actualidad, reprime el pensamiento, transmite datos, conocimientos, saberes y resultados que otros pensaron, pero no enseña ni permite pensar [...] Así mismo, considera que la intimidación y represión del pensamiento en la escuela están asociadas al autoritarismo existente en las relaciones entre el que sabe y el que no sabe (p.9). [...] Además del problema de enseñar resultados, sin enseñar los procesos del conocimiento, existe un problema esencial: en la escuela se enseña sin filosofía y ese es el mayor desastre de la educación. Se enseña geografía sin filosofía, biología sin filosofía, historia sin filosofía, filosofía sin filosofía, etc., entendiendo por filosofía la posibilidad de pensar las cosas,

de hacer preguntas, de ver contradicciones. Asumo el concepto de filosofía en un sentido muy amplio, en el sentido griego de amor a la sabiduría (p.22).

Compresiones a las cuales se les podría adicionar un conocimiento y sabiduría que no esté limitado al desarrollo del pensamiento, sino el conocimiento y la sabiduría a favor de la condición humana en su integralidad, desde su constitución holística que comprende más allá de los propósitos de la razón.

Comprender la educación formal desde esta perspectiva y conocer las vinculaciones que pueden llegar a existir entre la educación superior y la educación preliminar, conlleva necesariamente a indagar sobre los componentes mencionados –familia, sociedad, escuela–, puesto que el fin primordial de la educación y de las instituciones educativas se ha visualizado históricamente como una preparación del individuo para su participación en la sociedad, siendo el núcleo familiar una estructura básica la posibilita.

Tanto esta dimensión familiar, como la educación básica institucionalizada, deberían estar inmersas en la consolidación del proyecto educativo-formativo de seres que están conformados por la unidad cuerpo-mente, más allá de la mirada de la modernidad, la cual desvinculó su cuerpo/mente, separando el sentir del pensar. Al vincular así la condición humana en una totalidad, sin restringirla desde la óptica cognoscitiva, sino ampliándola a la dimensión corporal, afectiva, social, cultural, vincular, se puede afirmar de acuerdo con Restrepo (2014):

Estas miradas y comprensiones de la experiencia tienen un fuerte sesgo reflexivo que puede hacernos pasar por alto que la experiencia además de cognitiva, es sensorial y afectiva. Por lo tanto, se propone una lectura un poco más global de la experiencia que incluya a la reflexividad, pero que reconozca en ella también su condición corporizada (p.77).

Comprensiones que en la formación-construcción de seres políticos, pueden generar la capacidad de conocer de sí y de los otros, de saber conocer sus potencialidades y sus limitantes, de reflexionar sobre sí mismo y sobre la diversidad en quienes es posible propiciar la vinculación y la mutualidad,

que en lugar de separar, podría ser vinculante de la experiencia social. Tal como lo afirman Jaramillo & Murcia (2014):

El cuerpo es nuestro nicho, es la manera más humana de ser y de no ser, el cuerpo es expresión, afectación, alteración del sí mismo y del otro, el cuerpo es posibilidad y apertura para que los encuentros pedagógicos se inunden de vida, de presencia, de reconocimiento de la piel del otro, del roce y la reconocencia cara a cara, cuerpo a cuerpo, donde los aprendizajes se encarnen, los conocimientos se vivencien, las palabras miren a los ojos del otro y las miradas hablen con tono suave y acogedor; en fin, el cuerpo entendido y asumido como el ser, la persona, el sujeto de la educación, es quien propicia los escenarios para el encuentro y quien los re-significa (p.147).

No obstante, el proceso escolar no solo ha desvirtuado tal diversidad y encuentro, sino que la ha reducido y anulado a un nivel de homogenización que niega toda posibilidad de diferencia física, psíquica y comportamental; creando así un aconductamiento que inhibe la posibilidad de pensar diferente, de reflexionar o de desarrollar la capacidad crítica.

De este modo, los vínculos entre educación preliminar y educación superior deberían hacerse evidentes, puesto que el proceso de formación en estos niveles se propone conducir al estudiante hacia un escenario que lo vincule con su proyecto de vida, que permita su desarrollo desde una perspectiva integral, en la que realice su proceso a partir del desarrollo de habilidades, capacidades y elecciones propias, tal como lo afirma el artículo 92 de la Ley General de Educación:

Los establecimientos educativos incorporarán en el Proyecto Educativo Institucional acciones pedagógicas para favorecer el desarrollo equilibrado y armónico de las habilidades de los educandos, en especial las capacidades para la toma de decisiones, la adquisición de criterios, el trabajo en equipo, la administración eficiente del tiempo, la asunción de responsabilidades, la solución de conflictos y problemas y las habilidades para la comunicación, la negociación y la participación (Colombia. Congreso de la República, 1994).

La experiencia educativa dista de tal realidad, ya que la percepción sobre aquello que es prioritario en la educación preliminar está superpuesto al área cognitivo-comportamental, pero no a una construcción integral de quienes se están educando, además, se alude continuamente a la importancia de generar sólidos proyectos de vida sin tener en cuenta la constitución de una condición previa, como lo es el sentido de vida. A través del tiempo, el sistema educativo se ha estado limitando a la transmisión de información –una educación bancaria que se restringe a la transacción de conocimientos-, sin una construcción de dicho sentido de vida y a su vez, del proyecto de vida, que sea un correlato del proyecto educativo; así pues, como lo afirma Freire (2009), la educación bancaria limita tanto a educadores como a educandos, ya que se inmuniza frente a la posibilidad de crear, de pensar, de transitar de la curiosidad ingenua a la curiosidad epistémica, e incluso de superar el autoritarismo que trae consigo “el bancarismo”.

La alfabetización tiene que ver con la identidad individual y de clase, tiene que ver con la formación de la ciudadanía, sí, pero primero es preciso saber que no es la palanca de esa formación –leer y escribir no son suficientes para perfilar la plenitud de la ciudadanía (Freire, 2011, p.65).

Preparar a un individuo desde su educación preliminar para que tenga dicha plenitud de la ciudadanía, o para que se sitúe en la vida como un ser integral, es prepararlo para una educación superior que exige como tal una apuesta integral, con diálogos que invitan a comprender el mundo desde su elección profesional, reflexiones sobre las condiciones locales y extranjeras; pero ante todo, es prepararlo para su experiencia vital, aquella que no termina con la culminación de la educación superior, sino que transcurre a lo largo de la vida. Pero si en lugar de promover este tipo de formación se conduce a la opresión, a la débil formación filosófica y de sujetos políticos, con un mayor privilegio de las condiciones cognitivas, además del aconductamiento y la homogenización de las múltiples dimensiones del ser humano, la probabilidad de no adaptarse a una educación universitaria será mayor, como también lo es el no elegir por sí mismo la profesión en la que se quiere transitar, o no tener los elementos suficientes para pensar la vida profesional; lo que puede

conducir a la deserción escolar o continuar en la vida escolar sin un arraigo psíquico que permita pensar y pensarse en lo humano y con lo humano. Al respecto, enuncian Bernal Mejía et al. (2014):

Recuperar la esencia de lo pedagógico desde nuevos instrumentos, puede convertirse con el tiempo en instrumentalizaciones de una relación que es necesario tejer día a día con el asombro, la pregunta, la mirada desde afuera de muchos actores. El gran reto después de vivido este proceso de construcción conjunta maestros-docentes de apoyo-investigadores, es lograr mantener dichos insumos como una provocación para conversar, valorar, reconocer y contravenir los órdenes establecidos; para mirar siempre al Otro desde otro lugar, que por ser excluido, nos hace también excluidos de alguna manera (pp. 63-64).

Tejer el entramado educativo desde este prisma, permite reconocer el ser, tanto en su individualidad como en su colectividad, originando así la posibilidad de educar no solo el intelecto o el comportamiento, sino al sujeto en sus diversas dimensiones; lo dice Arendt (2011): "En el hombre, la alteridad que comparte con todo lo que es, y la distinción, que comparte con todo lo vivo, se convierte en unicidad, y la pluralidad humana es la paradójica pluralidad de los seres únicos" (p.206).

Haciendo tejidos

El fenómeno de la educación superior en Colombia, Latinoamérica y el mundo ha ido haciendo tránsito desde contextos institucionales, que se constituyeron como exclusivos de unas élites, homogéneo y reducido a instituciones universitarias de trayectorias históricas, hasta instituirse como sistema amplio, masivo y heterogéneo que, si bien sigue sin tener la cobertura deseada y prometida, es parte del proceso de gesta social en un conjunto de instituciones, que aunque tienen rasgos altamente diferenciadores, tienen en común la problemática de la deserción-permanencia de sus estudiantes, lo que los hace intervencionales, al menos en una condición de existencia institucional y dinámicas cotidianas, como lo advierten Salinas, Morales y Martínez (2008): "En este escenario cambiante,

las instituciones de educación superior están obligadas a confrontar los nuevos retos de la sociedad del Siglo XXI" (p.41).

Toda organización se corresponde con su contexto y siendo diferentes estos, se esperan entramados también distintos, sin embargo, hay que ir más allá, pues la deserción-permanencia se trata de un asunto sistémico en el que los vínculos entre sus elementos son dinámicos e interactivos, y exigen una visión tanto desde el hoy de los estudiantes, como desde su historicidad, la visión prospectiva de las instituciones universitarias y sus dinámicas. En condiciones como las señaladas por De Sousa (2007), "La economía basada en el conocimiento exige, cada vez más, capital humano como condición de creatividad" (p.37) y los estudiantes avanzan en los niveles educativos para impactar e impactarse por esa economía.

En el inicio de este discurso investigativo, surgen preguntas sencillas, pero en esencia abismales, que de acuerdo con Amozurrutia (2012), "Cada observador debe reconocer que siempre existirá un punto ciego en cualquier nivel de observación que asuma" (p.50). ¿Cuál es el papel que juega la historicidad y la apropiación que de ella haga el sujeto, en la decisión de quedarse o irse del sistema educativo? ¿Cómo la Escuela asume la historicidad del sujeto con el propósito de vincularlo a un proceso formativo que le permita pensarse no solo en términos académicos, sino como sujeto histórico? ¿De qué maneras la Escuela ha de migrar por la formación de un sujeto holístico que le permita trascender la esfera cognitiva y comportamental? ¿Qué lectura puede darse a la repetida frase <educación integral>, que pasó de ser una concepción profunda de sujeto, a debilitarse en su significado en contextos legislativos y escolares? ¿Cuál es la utopía que estimula para Colombia el dictado de normas regulatorias del sistema educativo en la formación de sujetos? Y estimando significativa la importancia del término utopía que citaba Galeano (2013) "¿Para qué sirve la utopía? Para caminar" (p.25) ¿Cómo pensar entonces la educación que nos permita caminar por una utopía de sujeto y hacia una utopía de país?

Una utopía que ha de verse desde el pasado, el estudiante en la universidad desde la educación preliminar, como lo hace Delors (1996), quien

sostiene que frente a los desafíos del porvenir, la educación constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social (p.7), pues conociendo el pasado se lanza uno en prospectiva.

Significativo también es el conjunto de normativas, así, el primer artículo de la Ley 30, mediante la cual se organiza la educación superior en Colombia, dispone que:

La Educación Superior es un proceso permanente que posibilita el desarrollo de las potencialidades del ser humano de una manera integral, se realiza con posterioridad a la educación media o secundaria y tiene por objeto el pleno desarrollo de los alumnos y su formación académica o profesional (Colombia. Congreso de la República, 1992).

Merece ser destacado el hecho de que las potencialidades siempre están en fecundación en todos los niveles educativos, además, hay un elemento teleológico al que no se puede llegar y es el pleno desarrollo humano; sin embargo, en la educación superior emerge la responsabilidad de cuestionarse y cuestionar a quienes habitan sus aulas -tanto estudiantes como docentes-, pues aunque no se genere un desarrollo total, sí es posible considerar las transformaciones paulatinas de los futuros profesionales, a través de preguntas, cuestionamientos y posturas reflexivas que conduzcan a empoderarse de su proceso formativo. No obstante, cuando tal empoderamiento no sucede, y ocurre la deserción, es imprescindible considerar los múltiples fenómenos que la acompañan. Contreras (1989) en su trabajo sobre el abandono de los estudiantes de la universidad, anota sobre el tema: "Fenómeno colectivo, consistente en que los individuos abandonan el proceso educativo formal sin completar el ciclo respectivo, debido a causas endógenas y exógenas al mismo sistema" (p. 31).

En correspondencia con lo anterior, también Ricoachury & cols. (1984) definieron la deserción como el abandono que los estudiantes hacen de sus actividades escolares antes de concluir su ciclo de estudios o de obtener su grado. Sin embargo, es considerable también el número de casos que abandonan un programa o una institución superior

y pasan a otro programa o a otra universidad, lo que les hace permanecer en el sistema, aun siendo estimados como desertores para las dos instancias.

Los conflictos que se manifiestan en la sociedad – como la deserción escolar– no son solo cuestiones expresadas con datos estadísticos como se aprecia en muchos de los informes consultados, se estima que se estas cifras no han dejado ver componentes humanos del sujeto que deserta de la educación, de un real problema que trae consigo adherido una historiografía a la que hay que darle otros sentidos y otros significados para la comprensión más envolvente del fenómeno, esencialmente en el tiempo: en el pasado, para interpretar lo que pudo haber desencadenado el hecho de irse o quedarse en el sistema educativo, y en el futuro porque hay la posibilidad, olvidada en muchos autores, de que la calidad de desertor puede ser revertida en el caso de que quien se ha ido quiera y pueda regresar.

Hay una mirada muy común que ha permitido poner en evidencia factores estimados como decisivos y que engloban la causalidad del abandono de los estudios superiores, el más destacado y señalado por todos los autores, el factor socioeconómico, además de la formación académica que ofrece la educación preliminar a la educación superior, el desconocimiento de los detalles de la profesión que quiere alcanzarse con los estudios terciarios, los métodos de abordaje del conocimiento en los programas universitarios, los contextos institucionales y los lazos vinculantes con la universidad como institución. Destacándose la ausencia de los vínculos menos generalistas que pueden unir a la universidad con la educación que le es previa.

Los tránsitos investigativos, hechos que dan cuenta de una mirada no global de la problemática de la deserción, y sí de una visión multidisciplinar y sin conexión consistente, estimándose que una mirada transdisciplinar con la que se pretende dar cuenta de lo continuo y lo discontinuo de la educación permitirá estrechar los vínculos entre los niveles educativos, especialmente entre el preliminar y el superior, constituyendo una triple exigencia que forma un circuito relacional entre lo formativo, lo temporal y la calidad. Formativo en la medida que es preciso una visión amplia e integral del proceso de transformación, a través de los niveles

educativos; temporal, en un reconocimiento del pasado estudiantil que denota el presente de la persona en la construcción de su futuro como sujeto individual y sujeto colectivo; y, la calidad, como ese atributo buscado en el que un sistema se nutre de sus entornos procesando lo que recibe y entregando productos que recursivamente afectan el sistema mismo.

La educación forma parte de los sistemas sociales y en cada nivel sus actores conocen con distintos acentos sus perspectivas, por ello, se hace necesaria una educación en la que los niveles dialoguen, ya que es evidente su mutua influencia; además, interpretar el mundo aisladamente y sin contexto, conduce a tener una visión lineal y sesgada de realidad, al igual que sus acciones sobre este.

Esta invitación a la mirada holística de la educación permitirá multidimensionarla a partir de los vínculos entre componentes individuales, familiares, sociales, cognitivos, praxiológicos y emocionales que aportan a la estructura educativa. Lo que permite afirmar que en el proceso formativo el enseñar y el aprender no se puede reducir al banerismo educativo o a la transmisión de información y a lo que se gesta en una clase; se hace necesario ir más allá, en dirección a un ejercicio permanente de reflexión, comprensión, interpretación y explicación, tanto desde lo intelectual como desde lo psicológico, pasando por todas las condiciones inherentes a los estudiantes; y en función de lo cual, se hace necesario ampliar el proceso formativo, incluyendo la mirada política, social, institucional, didáctica, personal, intrapersonal, interpersonal y axiológica.

Este tejido demanda una educación relacional entre los diferentes niveles y escenarios, donde el propósito primordial radique en el aprendizaje, en el despliegue de autonomía y autorregulación, en horizonte de desarrollo humano; una visión desde esta perspectiva se construye en sintonía con seres en proceso educativo –docentes y estudiantes–, no como el tradicional proceso de enseñanza-aprendizaje que conduce a un aprendizaje unidireccional, en el que el docente transmite un saber y el estudiante lo recibe sin reflexión o cuestionamiento alguno sobre su condición humana. Es así como surge la necesidad de transformar la consciencia del proceso educativo, entendida esta en palabras de Freire (2011a):

[...] es imposible concebir la concientización en forma correcta, como si fuera un pasatiempo intelectual o la constitución de una racionalidad desgarrada de lo concreto. El esfuerzo de concientización, que se identifica con la acción cultural para la liberación, es el proceso por el cual, [...] el sujeto se torna capaz de percibir, en términos críticos, la unidad dialéctica entre él y el objeto. Por eso mismo, repitémoslo, no hay concientización fuera de la praxis, fuera de la unidad teórico-práctica, reflexión acción (p.38).

Por ello, es fundamental resignificar el horizonte ético en las instituciones educativas y en sus actores; una ética que concebida desde Morín (2006), se asume a partir de la complejidad:

Porque es de naturaleza dialógica y debe afrontar con frecuencia la ambigüedad y la contradicción. Es compleja porque está expuesta a la incertidumbre del resultado y comporta opción y estrategia. Es compleja porque carece de fundamento aunque sí sea posible reencontrar sus fuentes. Es compleja porque no impone una visión maniquea del mundo y renuncia a la venganza punitiva (p.223).

Este tejido ha sido entramado en muchos escenarios educativos utilizando un solo hilo, el de la cognición, con cuyas fibras se entrama la sociedad del presente y la sociedad adviniente. ¿Será suficiente estar en la sociedad de la información, en la sociedad del conocimiento, para llegar a la universidad y optar en el tiempo previsto un título que habilite para el proyecto de vida? O ¿se exige de un proceso sistémico, pluridimensional, que lleve a la educación preliminar a tejerse con la educación superior y se tejan con sentido prospectivo? Porque quien llega a la universidad no es solamente una persona con alto nivel de información traducida en conocimiento, es un sujeto individual que va a nutrirse con una multidimensión amplia, histórica, prospectiva, soñadora, normativa, policontextual; además de sujeto colectivo: dialógico, reconocedor de la diferencia, posibilitador de encuentros, intercultural.

Esto implica entamar con otros hilos para que haya otras posibilidades de quedarse en el sistema educativo hasta concluir su paso con un certificado que se vino a conquistar.

Conclusiones

La deserción va más allá del abandono que se da de las aulas, se aprecia como dejar de lado la formación académica en cualquiera de sus formas institucionalizadas; entonces, se evidencia como fenómeno evolutivo que va gestándose desde la educación que es preliminar, lo que hace a la deserción una condición que debería ser comprendida a partir de sus vínculos, ligándolos a los entornos y a los contextos en los que se ha ido formando el estudiante, para que su comprensión sea desde una perspectiva integral y no como una responsabilidad única del estudiante o del ente escolar.

La deserción universitaria en Colombia no se ha dimensionado desde las perspectivas de historicidad del sujeto que abandona el sistema educativo, ni desde las comprensiones e interpretaciones de las relaciones del sujeto con el mundo, como tampoco desde una perspectiva que genere los discernimientos necesarios acerca de los vínculos que se gestan o deberían gestar entre los diferentes niveles educativos, lo que permitiría entender dicha situación educativa como un conflicto social y no individual.

Se espera que el profesional que se forma en los escenarios de la educación superior se multidimensione como un sujeto inacabado -por sentirse en permanente construcción-, el cual está siendo constantemente y quien se desenvuelve entre la dicotomía de la permanencia y el cambio; un sujeto en constante proceso de transformación (Freire, 2011a). **Sujeto**, por estar atado a un amplio número de condiciones: político, biológico, genético, cultural, geográfico, histórico, religioso; **Inacabado**, por sentirse en permanente construcción. No es un sujeto constituido, sino constituyéndose, un sujeto en gerundio.

Finalmente, sostenemos que es menester que la educación del siglo XXI potencie la formulación de nuevas preguntas sobre los vínculos entre los niveles que la educación tiene legitimados en Colombia, especialmente, el cuestionamiento por los tejidos de la educación superior en el pregrado con los niveles que le son preliminares, para que la educación como derecho y servicio con su función

social, sea vista como totalidad, sin más fracturas que las que implique pasar legal y legítimamente de una institución a otra.

Referencias

- Amozurrutia, J (2012). *Complejidad y ciencias sociales*. México: Colección Debate y Reflexión.
- Arcila, M.A., Dimaté, C., Guío, M.E. & Sarmiento, J.G. (2001). *Retención escolar. Un camino hacia una nueva escuela*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- Arendt, H. (2011). *La condición humana*. España: Paidós.
- Arendt, H. (2013). *¿Qué es la política?* Barcelona: Paidós.
- Bernal Mejía, A., Buitrago Echeverri, B., Espinal Gutiérrez, A. Montejo Niño, L. & Peña Fernández, M. (2014). Transformar realidades inclusivas desde pequeños territorios: una oportunidad para mirar al otro. *Revista de Investigaciones UCM*, 14(24), 54-65.
- Colombia. Congreso de la República. (1992). *Ley 30. Por la cual se organiza el servicio público de la educación superior*. Bogotá.
- Colombia. Congreso de la República. (1994). *Ley 115. Por la cual se expide la Ley General de Educación*. Bogotá.
- Colombia. Ministerio de Educación. (2009). *Deserción Estudiantil*. Bogotá: MEN.
- Contreras, G. (1989). *Deserción en las instituciones de educación superior-UNISUR MDU*. Bogotá: Universidad de Los Andes.
- De Sousa, B. (2007). *La Universidad en el siglo XXI*. Bolivia: CIDES-UMSA, ASDI y Plural editores.
- Delors, J. (1996) *La educación encierra un tesoro*. París: Santillana, Ediciones UNESCO.

- Freire, P. (2009). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2011). *Política y educación*. México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2011a). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI Editores.
- Galeano, E. (2013). Entre los poetas míos. *Cuaderno de Poesía Social*, (17). Omegalfa.
- Jaramillo Ocampo, D. & Murcia Peña, N. (2014). Hacia una pedagogía del encuentro: apuestas por la relación cuerpo-alteridad en educación. *Revista de Investigaciones UCM*, 14(24), 142-149.
- Larrosa, J. & Skliar, C. (2001). *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia*. Barcelona: Laertes.
- Morín, E. (2006) *El Método VI. Ética*. Madrid: Cátedra.
- Restrepo, P. (2014). Investigar las experiencias en lo escolar: voces y cuerpos que desde la diversidad interpelan la educación contemporánea. *Revista Plumilla Educativa*, pp. 73-84.
- Salinas, A., Morales, J. & Martínez, P. (2008). Satisfacción del estudiante y calidad universitaria. *Revista de Enseñanza Universitaria*, (31).
- Skliar, C. & Larrosa J. (Comp.) (2011). *Experiencia y alteridad en educación*. Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Tinto, V. (1989). Definir la deserción: una cuestión de perspectiva. *Revista de Educación Superior*, (71). ANUIES, México.
- Zuleta, E. (2008). *Educación y democracia*. Medellín: Hombre Nuevo Editores.

UNA INCLUSIÓN EXCLUYENTE: RECONFIGURANDO LA INCLUSIÓN EN LA ESCUELA

En el siguiente artículo de reflexión se realiza una discusión epistemológica con respecto a los conceptos de inclusión y exclusión para, a partir de estos, ver de qué manera se configuran en los escenarios educativos; estas reflexiones se fundamentan en dos tesis, la primera hace referencia a que las instituciones educativas son excluyentes en sus concepciones y prácticas por la poca contextualización y el afán de cumplir con indicadores de calidad; y la segunda, en cómo la escuela se puede convertir en un escenario en el cual la inclusión sea una posibilidad de reconocimiento de lo diverso desde los acuerdos sociales.

Palabras clave: exclusión, inclusión, reconocimiento del otro.

Origen del artículo

Artículo de reflexión basado en las tesis de Maestría "Prácticas Incluyentes y Excluyentes en la Clase de Educación Física", y de Doctorado "La Inclusión como posibilidad de Reconocimiento de lo Diverso".

Cómo citar este artículo

Betancur Agudelo, J.E. (2016). Una inclusión excluyente: reconfigurando la inclusión en la escuela. *Revista de Investigaciones UCM*, 16(27), 178-188.



Revista de Investigaciones UCM · ISSN: 0121-067X (Impreso) ISSN: 2539-5122 (En línea)
Publindex Categoría C · OCDE: 5C01

AN EXCLUDING INCLUSION: RECONFIGURING THE INCLUSION IN SCHOOL

This reflection article presents an epistemological discussion regarding the concepts of inclusion and exclusion to use them as a starting point to comprehend the way they are configured in school settings. These reflections are based on two theses; the first one refers to institutions being excluding in their conceptions and practices due to the lack of contextualization and the desire to meet quality indexes. The second refers to how school can become an environment in which inclusion can be a possibility to recognize diversity from social agreements.

Key words: exclusion, inclusion, appreciation of the other.



Fecha recibido: 15 de marzo de 2016 - Fecha aprobado: 14 de abril de 2016

Una inclusión excluyente: reconfigurando la inclusión en la escuela

Introducción

En el presente artículo se realiza una reflexión con respecto al problema actual de inclusión – exclusión, configurado en los escenarios educativos; tema que es de gran interés por parte de los diferentes entes gubernamentales, de los cuales se trazan políticas que giran en torno a la calidad de la educación, pero en la mayoría de ocasiones, son poco pertinentes con las realidades en las que se constituye la escuela (Boom, 2001).

A partir de allí, se realiza una discusión con elementos epistemológicos que llevan poco a poco, a reflexiones y aperturas sobre las contradicciones que han tenido estos procesos en la escuela, donde la poca profundidad sobre el conocimiento de las realidades sociales ha generado prácticas excluyentes en el intento de generar prácticas incluyentes (Betancur, 2013).

Julián Eduardo Betancur Agudelo¹

¹Licenciado en Educación Básica con Énfasis en Educación Física, Recreación y Deporte, Universidad de Caldas. Magíster en Educación, Universidad de Caldas. Estudiante de Doctorado, Universidad de Caldas. Docente Ocasional, Departamento de Estudios Educativos, Universidad de Caldas, Manizales, Colombia. julian.betancur@ucaldas.edu.co

Adicional a esto, se realiza una apuesta en la que se esbozan propuestas sobre cómo debe concebirse la inclusión en los escenarios educativos para realizar transformaciones que permitan el reconocimiento del otro como diverso, pero también como posibilidad.

Reconfigurando la inclusión

Para el desarrollo de este meta-análisis es importante comenzar con un primer componente etimológico de la inclusión, ea cual se refiere a la acción y efecto de encerrar dentro de..., tal como se ve en sus componentes léxicos: "La palabra "inclusión" viene del latín inclusio y significa "acción y efecto de poner algo dentro". Sus componentes léxicos son el prefijo in-(hacia dentro), claudere (encerrar), más el sufijo -sión (acción y efecto)" (deChile.net, 2014).

De ahí, surge en este concepto un primer elemento reduccionista, ya que se promueven dos categorías: la primera hace referencia a introducir al que está por fuera, es decir, asumir que es excluido en un primer momento; y la segunda en que se tiene que encerrar en un espacio determinado porque es diferente.

En el trasfondo de esta concepción se esboza un proceso de exclusión social, lo que se ve reflejado en las prácticas sociales, en este caso en el escenario educativo; se piensa la escuela desde miradas reduccionistas, en las cuales se debe generalizar e integrar para ser incluido, pero en realidad, lo que están haciendo es generar una inclusión excluyente, una integración¹ (Betancur & Flórez, 2012) en que no se piensa en el otro desde sus diferencias, sino que se asume a los demás como diferentes que se deben homogenizar a un grupo para poder permanecer en este.

Por esto, en el desarrollo del siguiente texto se parte de esta primera tesis: *las instituciones educativas son excluyentes*; lo que trae a colación que existen elementos institucionales en los diferentes planteamientos pedagógicos y prácticos

¹En este aparte se considera a la inclusión como integración al proceso de vincular a estudiantes en condición de vulnerabilidad dentro de un sistema educativo o aula sin tener en cuenta las particularidades y las condiciones de todos.

de los actores sociales que promueven la exclusión basada en el señalamiento de las personas y la integración en busca de generar inclusión, es decir, una inclusión excluyente.

Así que, para comprender la inclusión, antes de debe comprender la exclusión, toda vez que esta es condición para que exista la primera. En ese sentido, es también posible referirse a la no exclusión (Skliar, 2007), para evitar la contradicción y el eterno dualismo.

Ahora, se hace referencia a una primera dimensión histórica sobre la inclusión – exclusión, desarrollada magistralmente por Foucault en "*La Historia de la Locura*" (1993), donde se enuncia un análisis arqueológico sobre los primeros motivos por lo que se generaban procesos de exclusión, tales como las enfermedades o la misma locura.

La lepra se retira, abandonando lugares y ritos que no estaban destinados a suprimirla, sino a mantenerla a una distancia sagrada, a fijarla en una exaltación inversa. Lo que durará más tiempo que la lepra, y que se mantendrá en una época en la cual, desde muchos años atrás, los leprosarios están vacíos, son los valores y las imágenes que se habían unido al personaje del leproso; permanecerá el sentido de su exclusión, la importancia en el grupo social de esta figura insistente y temible, a la cual no se puede apartar sin haber trazado antes alrededor de ella un círculo sagrado (p.8).

El autor muestra un primer condicionante para la exclusión, que según el caso, es la condición de enfermedad, donde la vulnerabilidad se consideraba como una característica que evitaba poder hacer parte de la sociedad, ya que esta provocaba temores de infección o incomprensión.

Después de esto, se pudo ver cómo el condicionante para ser excluido cambiaba según el contexto y la época, en cierto momento fueron las enfermedades contagiosas, el ser extranjero, las enfermedades mentales denominadas como locura, la pobreza, inclusive se les marcaba, ya fuera con una marca en la piel o algún aspecto característico en el cuerpo, lo que indica que esta manifestación se presentaba por diferentes motivos, pero con la misma connotación, la de separar a los que no eran del común.



También es importante resaltar cómo el concepto de inclusión era manejado desde una perspectiva excluyente, ya que se llevaba a los excluidos a centros donde se les daba lo básico y necesario para subsistir, se les formaba para el trabajo para hacerlos útiles a la sociedad, pero debían permanecer por fuera de las sociedades de élite, “[...] reunir a todos los pobres en lugares apropiados para mantenerlos, instruirlos y ocuparlos. Es un gran proyecto (Iglesia Católica)” (Foucault, 1993, p.49).

Elemento que aún, en pleno siglo XXI, se puede ver reflejado en algunas de las instituciones educativas de la actualidad o centros especializados, que han generado espacios educativos con personas en situación de discapacidad e inician prácticas para la producción artesanal o Introducirlos en escenarios que no están acondicionados para su necesidades particulares (Soto, 2007).

Tal y como se ha enunciado a nivel histórico y en el sustento de la tesis presentada, se menciona como los diferentes organismos internacionales se han preocupado por incluir al excluido en los escenarios educativos; tal es el caso de la Unicef como organismo internacional de las Naciones Unidas, encargado de velar y proteger los derechos de los niños, que concibe la exclusión como un fenómeno social que se presenta y es reconocido ampliamente por diferentes círculos

de la sociedad, este organismos lo plantea de la siguiente manera:

[...] se considera que un niño o niña está excluido con respecto a otros niños y niñas cuando se cree que corre el riesgo de no beneficiarse de un entorno que le proteja contra la violencia, los malos tratos y la explotación, o cuando no tenga posibilidades de acceder a servicios y bienes esenciales y esto amenace de alguna manera su capacidad para participar plenamente algún día en la sociedad (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [Unicef], 2006, p.7).

Esto también se ve reflejado en la declaración de Salamanca, en donde se expuso que la inclusión está enmarcada en el compromiso de la educación para todos, se reconoce que es urgente impartir enseñanza a todas las poblaciones con necesidades educativas especiales y deben ser orientadas desde los gobiernos locales (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco], 1994).

Se menciona también desde la Unesco la inclusión como el proceso de cambios, transformaciones y adaptaciones que debe tener una institución educativa para generar inclusión, en la que se piense en la diversidad cultural y una educación para todos.

[...] un proceso de abordaje y respuesta a la diversidad de las necesidades de todos los alumnos a través de la creciente participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y de la reducción de la exclusión dentro y desde la educación. Implica cambios y modificaciones en los enfoques, las estructuras, las estrategias, con una visión común que incluye a todos los niños de la franja etario adecuada y la convicción de que es responsabilidad del sistema regular educar a todos los niños (Unesco, 2005).

En concordancia con esto, el Ministerio de Educación Nacional [MEN] (2007) propone el programa "Educación para todos"², donde se diseñan varias guías educativas para docentes e instituciones, las cuales dan lineamientos sobre los procesos curriculares y de formación que se deben llevar en las escuelas, pero se sigue resaltando la poca preparación que tienen los maestros para recibir a estas poblaciones a pesar de ser muy innovadores ante este tipo de retos (Mosquera, 2011).

Por los elementos esbozados con respecto a las normativas y políticas educativas, se refuerza la tesis, ya que las instituciones educativas son excluyentes, ya que se piensan más en indicadores de cobertura, que en los procesos formativos en donde se comprendan a los estudiantes que hacen parte de la escuela, tanto a las poblaciones vulnerables como a los que ya están ahí.

Es así que la tesis se soporta en preguntas ya realizadas por Habermas (1999), el cual pensando en el extranjero se interrogó por como poder vivir en un país donde todos podrían ser incluidos:

¿Cómo conciliar la universalidad de los principios sobre los que se asientan las constituciones de las sociedades democráticas con la diversidad de identidades y con las tendencias centrífugas de la globalización?

¿Cómo integrar al otro en la comunidad republicana fundada sobre la afirmación de la igualdad de derechos y el igual respeto de cada cual cuando la fuerza de las cosas conspiran para disponer a unos contra los otros? (p.21).

²Educación para todos es un programa diseñado por el MEN, que tiene como objetivos principales promover en las instituciones educativas la inclusión de todo tipo de poblaciones a las aulas regulares.

Intentando responder estas preguntas, se puede notar que el principal problema para poder referirnos a una sociedad incluyente, es reconocer y generar derechos universales que promuevan la justicia social, y también tengan en cuenta la diversidad de las personas, sin que estas sean absorbidas por este sistema, en una homogenización de los individuos. "Se trataría de evitar que la identidad colectiva acabe funcionando como mecanismo de exclusión de lo diferente y se trueque" (Habermas, 1999, p.22).

De esta manera, se indica que la inclusión no significa incorporar a una persona en los grupos mayoritarios, y que esta abandone su naturaleza; sino que los límites de la comunidad sean accesibles para todos los diferentes que quieren participar de esta, pero desean continuar siendo extraños.

Es decir que la inclusión significa aceptar y respetar al otro en su diferencia, es decir, no es incluir a una persona o comunidad diferente, a pensar y participar de las actividades de la mayoría, es aceptar al otro como un ser particular en una sociedad democrática, deliberativa y globalizada.

Entonces, para que se generen procesos de inclusión, es necesario reconocer un concepto muy debatido como lo es la justicia, ya que debido a su polisemia y las diferentes interpretaciones en los sectores políticos, económicos, sociales y educativos, hacen de éste un término complejo e inacabado.

Cuando interpretamos la justicia como lo igualmente bueno para todos, el "bien" superado en moral constituye un puente entre la justicia y la solidaridad. Pues también la justicia entendida de modo universalista exige que uno responda del otro, esto es, que uno cualquiera responda también por un extraño que ha formado su identidad en contextos vitales completamente distintos y se entienda a sí mismo a la luz de tradiciones que no son las propias (Habermas, 1999, p.59).

Desde esta perspectiva, la justicia es entendida como una justicia para todos y no una igualdad de condiciones, ya que todas las personas deben ser tratadas equitativamente.

Esta concepción de justicia debe ser pensada en la sociedad, buscando atender las diversidades y particularidades de los individuos y las comunidades, por lo que se concluye en la necesidad de hacer parte de una justicia valedera para todos, pero con todos (deliberativa), donde los mejores argumentos racionales demuestren la justicia y la inclusión del otro a partir de su diferencia. Tal como lo menciona Cortes (2007):

[...] la justicia no puede consistir, como lo propone el liberalismo contemporáneo, en partir de la determinación de principios universales de justicia, para buscar posteriormente su realización en sociedades específicas. El punto de partida de una reflexión sobre la justicia es nuestra realidad social que tiene que resultar de la comprensión de la injusticia real que viven los millones de hombres excluidos de la posibilidad de disfrutar de las condiciones sociales, económicas y políticas que teóricamente les pertenecen como miembros de una comunidad política [...] (p.12).

La idea no es universalizar igualitariamente, sino universalizar en la diferencia y lo justo para las personas, respetando las normatividades morales que la sociedad disponga.

A partir de esto, Francisco Cortés (2007, p.1) señala que hay tres tipos de exclusión: la racial, que se da por el no reconocimiento de las diferencias culturales; la económica, que resulta de las grandes desigualdades materiales; y la política, que es consecuencia de la anterior, cuando se incapacita a la persona para ser un participante normal de la vida civil y política.

Es así, que en la escuela, se puede decir que se ha provocado exclusión debido a los afanes de involucrarlos a todos en un mismo escenario, en especial a las poblaciones vulnerables, ya que se continúan los procesos de segregación y clasificación por sus problemáticas (Martínez, 2014) y no se dan posibilidades de reconocimiento de las diferencias.

[...] Inclusión significa que dicho orden político se mantiene abierto a la igualación de los discriminados y a la incorporación de los marginados sin integrarlos en la uniformidad de una comunidad homogeneizada. Para ello

el principio de voluntariedad es significativo: la nacionalidad del ciudadano descansa en la aceptación por su parte, al menos implícita (Habermas, 1999, p.118).

Por lo que se continúa esbozando la necesidad de vincular a los individuos y a las diferentes comunidades a los procesos inclusivos en la democracia, sin querer decir que se deben acoplar a lo que dice la mayoría, de modo que, desde sus particularidades ellos pueden pertenecer manteniendo sus raíces y necesidades culturales y personales.

Para poder superar ese universalismo igualador, se deben reconocer las diferencias que tienen las personas y las comunidades, a través de políticas que consideren las culturas propias en el escenario escolar.

Se puede decir entonces, que existen prácticas sociales inclusivas generadas con el ánimo de incluir, pero que en el fondo lo que están provocando son procesos de exclusión, tal es el caso de instrumentos como el índice de inclusión (Plancarte, 2010), en el que se califican a las instituciones educativas por la cantidad de estudiantes en estado de vulnerabilidad en la escuela, y no se reflexionan las perspectivas y las prácticas que se dan en la escuela.

La inclusión como posibilidad de reconocimiento de lo diverso en la escuela

Ya sustentada la tesis en que *la escuela es un escenario de exclusión*, surge una propuesta que pretende desbordar la inclusión en los escenarios educativos, la cual esboza a la *inclusión como posibilidad de reconocimiento de lo diverso en la escuela*, una inclusión que supere las miradas de indicadores, de integración de poblaciones vulnerables, de homogenización y se piense como lugar de emancipación y de reconocimiento de los otros.

Para asumir el desarrollo de esta tesis es necesario comprender que la escuela es un escenario de construcción social (Shotter, 2001), que se ha configurado a través del tiempo desde los acuerdos sociales, en los que los diferentes

actores configuran pactos, en lo que Shotter ha denominado "conocimiento de tercer tipo"³; no ajeno a esto se han desarrollado los conceptos y las prácticas de inclusión – exclusión que han configurado el reduccionismo de inclusión en la sociedad y en la escuela.

A nivel latinoamericano, Freire (2005) con su pedagogía del oprimido, refleja cómo el sistema educativo es opresor del estudiante en una relación de transacción, en donde se alienan a los estudiantes, convirtiéndolos en oprimidos.

Esto se relaciona con el proceso de la inclusión - exclusión, debido a que los sistemas educativos globales, fueron pensados en lógicas laborales y producciones operativas de los individuos para el estado, lo que representa que los estudiantes se deben homogenizar a lo planteado, y el que no lo haga es excluido. "Prescripción es la imposición de la opción de una conciencia a otra" (Freire, 2005, p.28).

Otro aspecto importante que menciona Freire, es que los oprimidos temen liberarse (emanciparse) de sus opresores, por temor a mayores represiones o retaliaciones en su contra.

Los oprimidos, acomodados y adaptados, inmersos en el propio engranaje de la estructura de dominación, temen a la libertad, en cuanto no se sienten capaces de correr el riesgo de asumirla. La temen también en la medida en que luchar por ella significa una amenaza, no solo para aquellos que la usan para oprimir, esgrimiéndose como sus "propietarios" exclusivos, sino para los compañeros oprimidos, que se atemorizan ante mayores represiones (p.28).

Lo anterior, sustenta que las prácticas realizadas en las instituciones educativas que buscan generar inclusión, desde elementos mencionados anteriormente como el índice de inclusión, lo que promueven es la segregación y la separación de los individuos en grupos que no reconocen lo diverso de los actores sociales.

³El conocimiento de tercer tipo según Shotter, se refiere a los acuerdos sociales a los que se llega entre los diferentes actores sociales que movilizan y se instituyen en las diferentes comunidades en las prácticas, conocimientos y discursos que se dan desde el lenguaje.

Es por esto, que no basta con que el excluido pase a ser incluido, es necesario que estos reconozcan la situación y las implicaciones que tienen los sujetos que son excluidos, para que se genere un verdadero proceso de inclusión.

De ahí la afirmación anterior, de que la superación auténtica de la contradicción opresores-oprimidos no está en el mero cambio de lugares, ni en el paso de un polo a otro. Más aún: no radica en el hecho de que los oprimidos de hoy, en nombre de la liberación, pasen a ser los nuevos opresores (Freire, 2005, p.38).

Es decir, para que se dé un verdadero proceso de inclusión, se requiere que los excluidos y los excluyentes, se reconozcan y se comprometan en un proceso que permita una interacción y una reflexión permanente, que brinde elementos de construcción de sociedad en la escuela, para una posterior transformación.

Solo cuando los oprimidos descubren nítidamente al opresor, y se comprometen en la lucha organizada por su liberación, empiezan a creer en sí mismos, superando así su complicidad con el régimen opresor. Este descubrimiento, sin embargo, no puede ser hecho a un nivel meramente intelectual, que debe estar asociado a un intento serio de reflexión, a fin de que sea praxis (Freire, 2005, p.45).

Para generar un proceso educativo incluyente no basta con que el docente lleve a sus prácticas contenidos disciplinares, es necesario que estos contenidos se orienten a conversar, socializar y reflexionar sobre su importancia, además del valor cultural que tiene para cada uno de los individuos que hacen parte de un salón de clases, el evitar esa concepción bancaria de la que habla Freire.

La narración, cuyo sujeto es el educador, conduce a los educandos a la memorización mecánica del contenido narrado. Más aún, la narración los transforma en "vasijas", en recipientes que deben ser "llenados" por el educador. Cuando más vaya llenando los recipientes con sus "depósitos", tanto mejor educador será. Cuanto más se dejen "llenar" dócilmente, tanto mejor educandos serán (Freire, 2005, p.51).

Freire propone que desde las mismas prácticas pedagógicas, al superar la transacción bancaria del conocimiento (de los sabios a los ignorantes), se deben incorporar a los individuos para que estos sean felices en su vida, a través del diálogo, "Como marginados, "seres fuera de" o "al margen de", la solución para ellos sería la de que fuesen "integrados", "incorporados" a la sociedad sana de donde "partirán" un día, renunciando, como tráfugas, a una vida feliz [...]" (p.53).

Otro referente teórico que se relaciona con la inclusión como posibilidad de reconocimiento de lo diverso, es Touraine (2000), quien plantea la pregunta ¿Podremos vivir juntos? para lo cual da una respuesta inmediata: ya vivimos juntos. Pues miles y miles de personas usan la misma ropa, se alimentan de la misma manera y hasta pueden emplear el mismo idioma para comunicarse de un país a otro; pero esto no quiere decir que las personas pertenecen a las mismas culturas o sociedades.

Lo característico de los elementos globalizados es que están separados de una organización social particular pues están presentes en todas partes, así que lo que hace que vivamos juntos es sólo la igualdad de los gestos o la utilización de los mismos objetos, pero sin la posibilidad de comunicarnos entre nosotros mismos a menos que sea el intercambio de los signos de la modernidad, "Vivimos juntos, pero a la vez fusionados y separados [...] y cada vez menos capaces de comunicación" (Touraine, 2000, p.13).

Pero entonces, ¿cómo puedo comunicarme con otros y vivir con ellos? La respuesta más corta y sencilla es retomar los estilos sociales pasados, pues estos apuntan a la conciencia colectiva, la voluntad general, a la ciudadanía y la ley. Y entonces ¿cómo podemos combinar nuestras diferencias con la unidad de una vida colectiva? Pues la respuesta a esta pregunta se contrapone a la respuesta de la primera, pues dice que no sólo hay que aceptar las rupturas sino también acelerarlas y vivirlas, como una liberación y así dejaremos de ser definidos por nuestra situación social e histórica porque no se trata de que mañana se viva mejor sino de otra manera.

Pero para que esto suceda es importante tener en cuenta que para vivir juntos sin la preocupación

de ser diferentes, se deben respetar los códigos de buena conducta o lo que el autor llamaría "las reglas del juego social".

Es así entonces, como Touraine (2000) responde a estos interrogantes, comenzando por mostrar y describir al sujeto:

como una combinación de una identidad personal y una cultura particular con la participación en un mundo racionalizado, y como afirmación, por ese mismo trabajo, de su libertad y su responsabilidad. Solo este enfoque permite explicar cómo podemos vivir juntos, iguales y diferentes (p.22).

El mismo autor indica que una de las apuestas de la democracia es el reconocimiento de las minorías; esta hace un llamado a la libre construcción de una vida personal, único principio universal que no obliga formas de organización social y cultural, y por el contrario respeta la libertad individual, implicando esto un rechazo hacia la exclusión exigiendo equidad para todos los individuos y no una apelación a órdenes sociales.

Para esto es necesario que cada uno se reconozca como sujeto pero desde la aceptación del Otro en igualdad de derechos, "la acción liberadora de estas puso fin a la identificación de una categoría particular de seres humanos con lo universal" (Touraine, 2000, p.191).

Es aquí donde la escuela se debe configurar en la combinación de la unidad y la diversidad de los sujetos, el reconocimiento a la diversidad cultural, el rechazo de la exclusión, el derecho a tener una historia de vida individual y colectiva, un proyecto de vida personal basado en la libertad, la igualdad y la fraternidad desde los acuerdos sociales.

La escuela, hoy en día podría ser un espacio de construcción social, que permita la comunicación entre las diferentes culturas al aceptar individualizar las relaciones entre los mismos estudiantes; para que esto sea posible, la escuela debe orientar sus actividades más hacia los alumnos que hacia normativas y políticas poco contextualizadas.

Así, una escuela democrática es la que reconoce los derechos del Sujeto y sus relaciones interculturales, debe trabajar en el fortalecimiento de la capacidad

de reconocer en el Otro la misma libertad que cada individuo tiene, el mismo derecho a defender sus intereses y valores culturales.

Ahora, mientras el sujeto lucha por este reconocimiento, la diversidad cada vez se ve más amenazada por la lucha de la homogenización cultural que buscan ciertas ideologías corporativas, provocando así, la exclusión social, pues el rico busca hacerse más rico y empobrecer más a los pobres para no permitirles subir escalones en la sociedad que los acoge. Es decir, como se mencionó anteriormente, hay movimientos sociales que buscan tomar el poder y actuar de formas militares, mientras están los movimientos sociales que desean más la libertad y la justicia que el poder o la dictadura y buscan crear condiciones que protejan la libertad individual y la diversidad cultural.

Para esto y si queremos ser actores de un mundo transformado, hay que partir del sujeto como individuo que configura la sociedad a partir de los acuerdos, lo cual se logra en el reconocimiento del mismo sujeto, el reconocimiento a su libertad, el reconocimiento de las diferentes culturas (aceptación de las diferencias) y la aceptación de la importancia de esa diversidad cultural para llegar a la comunicación y la igualdad.

Un elemento más que aporta a reconocer la inclusión como posibilidad de reconocimiento de lo diverso, se puede asumir desde las prácticas pedagógicas⁴, en donde el sistema educativo desde sus concepciones de formación y metodologías de clase, deben promover la inclusión desde una nueva mirada de escuela (Murcia, 2012) como espacio de configuración de acuerdos sociales, de reconocimiento del otro y los otros. "Para pensar la educación en términos de acontecimiento es necesario, además, no ya la deconstrucción de la herencia educativa, sino, tal vez, un apartarse de la tradición, esa tradición en cuyo nombre abusamos de la inmovilidad, del quietismo" (Skliar, 2007, p.40).

⁴Olga Lucía Zuluaga en su publicación "Pedagogía e Historia. La historicidad de la pedagogía, la enseñanza, un objeto de saber" (1999, p.147), muestra la práctica pedagógica como una noción metodológica que incluye los modelos pedagógicos teóricos y prácticos, las formas en que funcionan los discursos y las características sociales adquiridas en las instituciones educativas y las prácticas de enseñanza en diversos espacios sociales.

Se explica a la educación vista como un acontecimiento que no es repetible o predecible, que es un hecho que sucede y cambia y forma o deforma los momentos y las realidades sociales, por lo que se puede configurar una escuela en la que los acuerdos sociales promuevan transformaciones de reconocimiento de la diversidad.

Se debe dejar de pensar la educación en el "yo", en el pensar en un sistema educativo de y para lo individual, en donde el sujeto se transforma desde la infancia en una línea vertical hacia la edad adulta en hombre, se debe pensar en una escuela que apunte al reconocimiento de las particularidades de los individuos, donde existan nuevas posibilidades y que no sea el único fin de formación disciplinar (Murcia, 2012).

Es necesario también, revisar el papel que toma el maestro, sujeto que configura la escuela, porque él es un actor que puede generar inclusión o exclusión; porque desde sus metodologías, temáticas y evaluaciones el profesor debe pensar en y para el grupo.

Entonces es necesario, que se conciba a la educación desde otras perspectivas, donde se piense al otro (estudiante), y se reconozca su naturaleza y sus conocimientos, de manera que no se vean como inferiores a otros. "De hecho, la educación es aquí pensada en el sentido de ofrecer la posibilidad de intentar ser otra(s) cosa(s), más allá de lo que ya somos, sin dejar de ser lo que ya somos" (Skliar, 2007, p.110).

Skliar (2007) propone seis reflexiones sobre cómo la inclusión se puede pensar en un sistema educativo: (1) que se replanteen las prácticas incluyentes, ya que el mismo sistema que es excluyente no puede ser el que promueva la inclusión, pues sería una inclusión excluyente; (2) que se considere que el hecho de la tolerancia no significa generar reconocimiento del otro, ya que en ocasiones, esta tolerancia se convierte en un soportar y aguantar al otro, a pesar que no lo soporte; (3) que se interponga primero el valor de las personas, de lo ético, sobre lo político, que no sea impositivo sobre todos, sin reconocer primero a estos actores que hacen parte del sistema educativo; (4) que se reflexione sobre un acto educativo que sea hospitalario, de acogida y bienvenida al otro; (5) que se reconozcan las

diferencias (particularidades) de los sujetos, pero no estos como diferentes, ya que cuando estos son tratados como diferentes, se generan procesos de exclusión; y, (6) que se promuevan el desarrollo de las identidades propias e individuales, no de identidades homogenizantes que coarten a los individuos en procesos de "normalidad".

Agregando algunos elementos de los mencionados por Skliar, en el desarrollo de esta tesis se dan tres principios necesarios para que una escuela sea incluyente, la primera es reconocer que la escuela es un acto de ofrecer no una imposición; la segunda se refiere a que la escuela posibilita u ofrece la experiencia de ser otros; y la tercera, la escuela no solamente es la confirmación de lo que somos, sino de lo que estamos siendo.

Conclusiones

En el marco de lo establecido anteriormente, se concluye en esta reflexión epistemológica, que tal como Paulo Freire desde sus reflexiones críticas construye el concepto de una Pedagogía del Oprimido, para nuestro caso el concepto emergente es el de **pedagogía del excluido**, ya que la escuela se configura como un espacio de construcción social, en donde se encuentra que es un escenario de exclusión desde sus proyectos educativos, intencionalidades, prácticas y acciones de los diferentes actores sociales, sustentado en las siguientes dimensiones:

- 1) **La homogenización**, factores determinantes que buscan que todos los estudiantes sean colocados en la misma bolsa y tengan igualdad de oportunidades, es decir, que los estudiantes deben adaptarse a las imposiciones y a lo que dice la mayoría.
- 2) **Diferente para excluir**, esta dimensión es concebida desde la exclusión, al estudiante que presenta diferencias con la mayoría del grupo social en el cual está inmerso, es decir, que los estudiantes que se diferencian o tengan particularidades que no caben en el concilio de la mayoría, es excluido.
- 3) **De una anormalidad a una "normalidad"**, donde las personas que son excluidas buscan opciones para entrar a ese grupo mayoritario,

abandonando sus raíces culturales o sus creencias.

- 4) **Pérdida cultural**, esto refleja que los estudiantes que decidan adaptarse y perder sus particularidades para hacer parte de la mayoría, dejan de ser lo que eran, obviando procesos de reconocimiento y de autonomía.

En conclusión, se concibe a **la inclusión como posibilidad de reconocimiento de lo diverso** en la escuela desde los diferentes acuerdos sociales a los que pueden llegar los actores sociales que hacen parte de esta, desde los procesos de reconocimiento de las particularidades que muestran los diferentes individuos y la aceptación desde sus características lo que le pueden aportar a los otros y al grupo en general.

Referencias

- Betancur, J. (2013). Prácticas incluyentes y excluyentes en la clase de Educación Física. *Revista Educación Física y Deporte*, 1433-1440.
- Betancur, J. & Flórez, J. (2012). Prácticas incluyentes y excluyentes en la clase de Educación Física en cuatro instituciones educativas de la ciudad de Manizales. Tesis de maestría, Universidad de Caldas, Manizales, Colombia.
- Boom, A. M. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva: dos modos de modernización en América Latina*. Bogotá: Anthropos.
- Colombia. Ministerio de Educación [MEN]. (Septiembre-diciembre, 2007). Educación para todos. *Altablero*, (43). Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-141881.html>
- Cortés, F. (2007). *Justicia y Exclusión*. Medellín: Siglo del Hombre.
- deChile.net. (Octubre, 2014). *Etimología de Inclusión*. Recuperado de <http://etimologias.dechile.net/?inclusion>

- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [Unicef]. (2005). *Estado Mundial de la Infancia 2006 "Excluidos e Invisibles"*. New York: Unicef.
- Foucault, M. (1993). *Historia de la locura en la época clásica*. Bogotá, Colombia: Fondo de Cultura Económica.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del Oprimido*. México: Siglo XXI.
- Habermas, J. (1999). *La inclusión del otro, estudios de teoría política*. Madrid: Paidós.
- Martínez, Y. A. (2014). El veredicto docente: incidencia de los juicios de valor en los esquemas de autovaloración de los escolares. Tesis de pregrado, Universidad de Caldas, Manizales, Colombia.
- Mosquera, Y. (2011). Imaginarios sobre educación inclusiva de docentes en instituciones educativas de Soacha. *Horizonte Pedagógico*, 22-33.
- Murcia, N. (2012). La escuela como imaginario social: apuntes para una escuela dinámica. *Magistro*, 53-70.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco] (1994). *Declaración de Salamanca*. España: UNESCO.
- Plancarte, P. A. (2010). El índice de inclusión como herramienta para la mejora escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 145-166.
- Shotter, J. (2001). *Realidades Conversacionales*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Skljar, C. (2007). *La Educación (qué es) del otro*. Buenos Aires: Noveduc.
- Soto, N. (2007). La atención educativa de niños y niñas y jóvenes considerados con necesidades educativas especiales: una mirada desde la integración y la inclusión. Tesis de doctorado, Cinde-Universidad de Manizales, Manizales, Colombia.
- Touraine, A. (2000). *¿Podremos vivir juntos? Iguales o diferentes*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Unesco. (2005). *Guidelines for inclusion: ensuring access to a education for all*. Paris.
- Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e Historia: la historicidad de la pedagogía; la enseñanza, un objeto de saber*. Medellín: Anthropos.

EL PROCESO FORMATIVO-READAPTATIVO PARA MENORES INFRACTORES: UN ACERCAMIENTO AL PANORAMA MEXICANO

En este artículo se presenta una revisión breve sobre la situación actual de los procesos formativos-readaptativos al interior de los centros de internamiento y tratamiento para adolescentes en México. Al mismo tiempo, se analizan algunos de los mecanismos y rutas estratégicas que se han desarrollado en otros países para garantizar la calidad y pertinencia de este proceso, tomando en cuenta las principales discusiones teóricas y las recomendaciones emitidas por organismos internacionales.

Palabras clave: delincuencia juvenil, sistema de responsabilidad penal en adolescentes, restitución de derechos.

Origen del artículo

Este artículo se deriva del proyecto de investigación "Caracterización del proceso formativo de los internos del Centro de Diagnóstico de Adolescentes de Ensenada", cuyo objetivo principal es identificar las características generales de la formación que reciben los internos en dicha institución.

Cómo citar este artículo

Lindquist Sánchez, R. (2016). El proceso formativo-readaptativo para menores infractores: un acercamiento al panorama mexicano. *Revista de Investigaciones UCM*, 16(27), 190-197.

THE EDUCATIONAL AND READAPTIVE PROCESS FOR YOUNG OFFENDERS: AN APPROACH TO MEXICAN PANORAMA

This article presents a brief review about the current situation of the educational and readaptive processes in the juvenile detention centers in Mexico. At the same time, it analyzes some strategic mechanisms and routes developed in other countries to ensure quality and appropriateness of this process. It takes into account the main theoretical discussions and recommendations issued by international organizations.

Key words: juvenile delinquency, juvenile justice system, restitution of rights.





Fecha recibido: 15 de marzo de 2016 - Fecha aprobado: 14 de abril de 2016

El proceso formativo-readaptativo para menores infractores: un acercamiento al panorama mexicano

Introducción

El desarrollo de los servicios educativos-readaptativos al interior de centros penitenciarios juveniles es una labor que, por sus severas restricciones contextuales, resulta de una complejidad mayúscula. Implica, sobre todo, considerar que a pesar de los candados de seguridad y la carencia de recursos, los jóvenes que delinquen también tienen derecho a una educación que vaya más allá del aprendizaje rutinario y la adquisición de conocimientos poco significativos: a una educación de calidad (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 1995; Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, art.3).

Buena parte de la complejidad de este proceso radica en comprender la naturaleza del joven delincuente. Autores como Garrido (1992),

Ricardo Lindquist Sánchez¹

¹Estudiante de Licenciatura en Ciencias de la Educación, Universidad Autónoma de Baja California. Estudiante de Licenciatura en Desarrollo Comunitario, Universidad Abierta y a Distancia de México. Becario del Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo, Universidad Autónoma de Baja California, México. rlindquist@aubc.mx

optan por concebirlo como una figura cultural y holográfica, producto de las concepciones sociológicas, legales y psicológicas que de él se tienen. Otras posturas, enraizadas sobre todo en la sociología y la filosofía (Lévi-Strauss, 1992; Juliano, 2002; Venceslao, 2012) lo abordan como un exponente de lo 'anormal' —figura que también podrían encarnar prostitutas, asesinos, psicópatas, etc. — que funge como un operador simbólico y a la vez como “un *espejo oscuro* que devuelve la imagen que certifica la propia normalidad” (Venceslao, 2012, p.22).

En términos jurídicos, el concepto es delimitado por la Ley para el Tratamiento de Menores Infractores en México (1991:2014), la cual acepta entre las atribuciones de su Consejo, la de “consultar la conducta de las personas mayores de 11 y menores de 18 años, tipificadas por las leyes penales” (art.6). Este límite, aunque técnico, es compatible con la definición que, a conciencia de la amplitud y profundidad que exige la discusión del término, se ha elegido para este trabajo: “es un delincuente juvenil aquella persona que no posee la mayoría de edad penal (18 años en México) y que comete un hecho que está castigado por las leyes” (Becerra, 2008, p.3).

Materiales y métodos

En el presente recorrido se analizan los principales factores adjetivos en torno a la educación juvenil en contextos de encierro en México. Así mismo, se retoman algunas de las acciones que ya se han implementado en otros países y las recomendaciones emitidas por organismos internacionales sobre el tema. Para lograrlo, se aplicó una metodología de revisión documental que consideró fuentes primarias y secundarias, documentos normativos, informes estadísticos, revistas de circulación nacional e internacional y otros textos académicos, los cuales permitieron obtener un acercamiento nítido a la situación actual de este proceso en México.

Discusión

La delincuencia juvenil en el contexto nacional

A lo largo del último siglo han existido tres modelos de intervención en materia de menores infractores en México. El primero de ellos es el *modelo tutelar*, que surge a la par de la Ley para la creación de los consejos tutelares para menores infractores en el Distrito Federal (1974) y se caracterizó por el paternalismo estatal y el respeto laxo a los derechos del infractor. El segundo modelo, el de las *garantías*, sintetiza la respuesta de México ante el debate internacional en torno a las garantías individuales de los niños. A raíz de la Convención sobre los Derechos del Niño (1989), por ejemplo, se creó la Ley para el Tratamiento de Menores Infractores (1994), donde se enfatiza la obligación del Estado de respetar los derechos del menor sin importar los delitos que se le imputen. Con la Reforma Constitucional de 2005, este abanico de garantías se extiende y se establece que los menores de 12 años que cometan un delito sean sometidos a un tratamiento de rehabilitación y los que rebasen dicha edad sean objeto de la aplicación de un sistema de justicia integral, abriendo paso así, al modelo de carácter *penal* que predomina hasta hoy en el país (Vázquez, 2012).

Acercamiento estadístico

En México, 15 millones y medio de habitantes tienen entre 12 y 18 años (Consejo Nacional de Población, 2016). De ellos, once mil ingresan al año a un centro de tratamiento o internamiento estatal por conductas antisociales asociadas a delitos del fuero común. Las entidades federativas con mayor incidencia son la Ciudad de México, Jalisco, Nuevo León, Sonora y Baja California (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2016). La aparición de estas tres últimas en la lista coincide con la tendencia observada por Escalante (2011), según la cual los actos delictivos adquieren un protagonismo gradual en estados fronterizos.

En cuanto a la cantidad de jóvenes que actualmente están reclusos en un centro de tratamiento estatal, el Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI] señaló que a fines de 2013 se encontraban internados 4,691 jóvenes, la mayoría de entre 16 y 17 años. Siendo las conductas criminales más recurrentes el robo, el delito de lesión y, a partir



del año 2000, los delitos contra la salud vinculados con el narcotráfico.

Los centros de internamiento y tratamiento para adolescentes

Los jóvenes infractores están internados en alguno de los 121 centros de tratamiento para adolescentes que existen en toda la República. La Ley para el Tratamiento de Menores Infractores estipula que cada uno de ellos debe contar con un Consejo Técnico conformado por: un médico, un pedagogo, un licenciado en Trabajo Social, un psicólogo, un criminólogo (preferentemente licenciado en Derecho) y un intérprete que asista a los internos indígenas (art. 21).

En los Centros, existe un área acondicionada para cursar talleres de capacitación como parte del proceso rehabilitador. Esto último, ha provocado que al interior se encuentren jóvenes de hasta 25 años que no han sido trasladados a un reclusorio, debido a que las autoridades consideran que la privación definitiva de la libertad puede ser reemplazada con el tratamiento (Velázquez & Méndez, 2015).

El proceso formativo-readaptativo al interior de los Centros

Con el fin de conocer más a detalle la formación que los jóvenes reciben, Velázquez & Méndez (2015) llevaron a cabo un estudio en el Centro de diagnóstico para adolescentes de Tijuana [CEDAT] (uno de los más grandes del país), que si bien no permite generalizar la situación nacional, da pie a construir una perspectiva nítida sobre las limitaciones del proceso formativo al interior de los Centros.

En la tabla 1 se contrastan las tareas recomendadas por Marchiori (2009) para la transformación del sujeto recluso con lo observado por Velázquez y Méndez (2015) al interior del CEDAT.

Tabla 1.
Contraste de los elementos de transformación en internos

Elementos recomendados por Marchiori (2009)	Situación observada por Velázquez & Méndez (2015)
Atención psicológica	Una hora de psicoterapia al mes por interno
Trabajo social	24% de los internos está en proceso de aprender un oficio. El programa dura tres meses, después deben ceder su turno a otro interno.
Educación	Responsable: Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA)
	Cobertura: 28% de los internos del Centro
	Exclusiones: mujeres, por considerar riesgoso mezclarlas con los hombres; extranjeros, por su condición migratoria e incapacidad de comprobar nacionalidad; jóvenes que no cuenten con la documentación requerida; internos que aún no estén consignados.
	Materiales: imposible utilizar lápices, borradores, libretas, reglas, hojas de papel bond ni plumas, por cuestiones de seguridad.

Fuente: elaboración propia con base en Velázquez & Méndez (2015) y Marchiori (2009).

Las irregularidades en el proceso educativo vinculadas a la restricción contextual también se han documentado en otras entidades de la república, como la Ciudad de México (Ramírez, 2012), Nuevo León (Rangel, 2004) y Puebla (Acosta, 2010).

El proceso de readaptación en el contexto internacional

A pesar de que las estrategias para la readaptación al interior de los centros de tratamiento para menores infractores se han analizado prácticamente en todo el mundo (Alarcón & Vargas, 2012; Alba, Aroca & López, 2015; Álvarez & Núñez, 2012; Mennis et al., 2011; Rezende & Estevao, 2012; Sánchez, 2012; Sierra & Rojas, 2015; Villarino, Amado & Alves, 2013) son algunos países como

España, Brasil y Colombia los que, en gran medida impulsados por sus contextos políticos y sociales, han protagonizado el debate (Beloff, 1998).

En el caso de España, los esfuerzos realizados en el proceso readaptativo de menores infractores se encuentran regulados por la *Ley de Menores* y la *Ley Orgánica Reguladora de la Responsabilidad Penal del Menor* y recaen directamente en equipos técnicos integrados por un psicólogo, un educador y un trabajador social. Estos tienen entre sus responsabilidades, realizar informes, asesorar a jueces y fiscales de menores y diagnosticar y determinar los recursos psicosocioeducativos más adecuados para el infractor. Entre los más comunes se encuentran las prestaciones en beneficio de la comunidad, la convivencia del interno con su núcleo familiar, la terapia psicológica y los cursos de regularización educativa (Becerra, 2008).

Una de las diferencias más significativas con México es la concepción de distintos regímenes de privación de la libertad, de acuerdo con la gravedad de las faltas cometidas. De tal manera, los menores infractores en España pueden ser condenados a: (1) *régimen abierto*, en el que por problemas familiares solo pernoctan en el centro; (2) *régimen semiabierto*, donde los menores pueden salir del centro para llevar a cabo actividades escolares; o, (3) *régimen cerrado*, que implica la privación absoluta de la libertad y la aplicación intensiva de las medidas de readaptación (Becerra, 2008; Serrano, 2009).

La gradualidad en la privación de la libertad seguida por los españoles, es compatible en términos de aplicabilidad con un conjunto de prácticas restaurativas sobre las que se ha teorizado en Latinoamérica. Entre ellas, se encuentran los *Círculos de Restauración Juvenil*, implementados a manera de proyectos piloto en Porto Alegre y São Caetano, en Brasil. Con estos últimos, se pretende que el menor infractor cuente, además de la formación correspondiente a su condición escolar, con vías alternas para su readaptación, a través de las cuales pueda dialogar e interactuar con las víctimas del delito que cometió (siempre que ellas estén dispuestas) y algún otro miembro de la comunidad (Achutti & Pallamolla, 2012). No obstante, es necesario aclarar que este tipo de medidas surgen como respuesta a la baja cobertura educativa en los centros de detención juvenil, que

en algunos casos, se encuentra por debajo del 10% (Gandin, Icle & Moschen, 2008).

A diferencia de México y otros países latinoamericanos, en Colombia ya existe un Decreto Presidencial (el 2383), donde se reglamenta la prestación del servicio educativo en el marco del Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes, incluso para las sentencias no privativas de la libertad. Bajo ese cometido, se exponen de nuevo ciertas corrientes restaurativas que bien podrían hacer frente a la incapacidad infraestructural y a los candados presupuestales en otros países (Ávila, 2010). Quizá una de las más interesantes es la de la *libertad asistida*, que puede entenderse como:

una sanción de carácter educativo social que se ejecuta en el marco de la vida cotidiana con el fin de que el joven desarrolle su vida integrado a un medio familiar, donde la sanción resulta diferente a la de carácter punitivo, dado que no implica infringir sufrimiento físico alguno, sino que involucra la ejecución de un proyecto educativo (Orozco, 2011, p.5).

El debate en torno a la libertad asistida en países latinoamericanos como Uruguay (Silva, 2003), Brasil (Orozco, 2011) y Argentina (Raffo, 2000), así como su aplicación en Chile (Departamento de Derechos y Responsabilidad Juvenil, 2010), permite contemplarla no solo como una alternativa sólida a las limitaciones infraestructurales para ofrecer formación readaptativa al interior de los Centros, sino como una medida que obligue al Estado a monitorear el proceso educativo de menores en situación de conflicto.

A manera de conclusión: rutas estratégicas en el proceso formativo-readaptativo de menores mexicanos

La breve revisión de este proceso en México permite dar cuenta de la dimensión del reto que tienen las autoridades mexicanas en materia de readaptación de menores infractores. Muestra, al mismo tiempo, algunas rutas estratégicas que se siguen a nivel internacional y que deberían ser analizadas a profundidad en el país para mejorar el proceso formativo-readaptativo de aquellos

jóvenes que, ante la ausencia de expectativas y las altas condiciones de marginación social, incurren en actos delictivos (Poy, 2008). La primera de ellas, implica comprender que la formación al interior de los Centros no puede limitarse a mantener a los jóvenes "ocupados", sino que debe establecer un proceso estratégico e integral que deje eco en la vida del menor y que trascienda la mecánica punitiva para formar/reformar individuos capaces de reinsertarse a la dinámica social (ONU, 1995).

En segunda instancia, sugiere replantear la esencia misma de los centros de tratamiento como espacios óptimos para menores delincuentes, esto es, cuestionar si la privación de la libertad tiene una función alterna a la de servir como una práctica de la autoridad para posicionarse como instancia única en la contención delictiva y como una vía para que los menores perfeccionen sus prácticas delictivas a través del intercambio con los pares (Segura, 2011).

Por último, precisa contemplar la flexibilización de los programas penitenciarios para menores, así como analizar a profundidad las implicaciones del manejo de técnicas restaurativas en aquellos jóvenes que cometieron delitos de poca gravedad. Esto sin olvidar que su aplicación fungiría como un paliativo a problemas centrales, como la falta de supervisión legislativa, la insuficiencia infraestructural y, sobre todo, el olvido gradual de la sociedad hacia este sector vulnerable.

Referencias

- Achutti, D. & Pallamolla, R. (2012). Restorative Justice in Juvenile Courts in Brazil: A Brief Review of Porto Alegre and Sao Caetano Pilot Projects. *Univ. Psychol.*, 11(4), 1093–1104.
- Acosta, R. (2010). *Representaciones sociales de la delincuencia juvenil. El caso del Centro de internamiento especializado para adolescentes de Puebla*. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Alarcón, M. & Vargas, M. (2012). Evaluación de competencias psicoeducativas a partir de un programa de formación especializada para profesionales de intervención directa con

- adolescentes infractores y no infractores. *Universitas Psychologica*, 11(4), 1115–1123.
- Alba, J., Aroca, C. & López, M. (2015). El modelo criminológico de evaluación e intervención para menores en conflicto con la ley. *Archivos de Criminología, Seguridad Privada Y Criminalística*, 6(1), 26–54.
- Álvarez, S. & Núñez, P. (2012). El menor infractor y las claves para su tratamiento rehabilitador. *Dereito*, 21(2), 35–61.
- Ávila, C. (2010, noviembre 13). Adolescentes infractores: entre el código y la falta de oportunidad. *UnPeriódico, Universidad Nacional de Colombia*. Bogotá. Recuperado de <http://www.unperiodico.unal.edu.co/dper/article/adolescentes-infractores-entre-el-codigo-y-la-falta-de-oportunidad.html>
- Becerra, C. (2008). Alternativas educativas ante la responsabilidad penal de los menores infractores. *Fòrum de Recerca*, (13), 69–84.
- Beloff, M. (1998). Los sistemas de responsabilidad penal juvenil en América Latina. En E. García & M. Beloff (Eds.), *Infancia, Ley y Democracia en América Latina. Análisis crítico del panorama legislativo en el marco de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (1990-1998)*. Bogotá: Temis/Depalma.
- Colombia. Presidencia de la República. (11 de diciembre, 2015). *Decreto 2383. Por el cual se reglamenta la prestación del sistema educativo en el marco del Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes y se adiciona al Decreto 1075 de 2015 - Único Reglamentario del Sector Educación*. Recuperado de <http://wp.presidencia.gov.co/sitios/normativa/decretos/2015/Decretos2015/DECRETO%202383%20DEL%2011%20DE%20DICIEMBRE%20DE%202015.pdf>
- Consejo Nacional de Población (2016). *Proyecciones de la población 2010-2050*. Recuperado de <http://www.conapo.gob.mx/en/CONAPO/Proyecciones>
- Departamento de Derechos y Responsabilidad Juvenil. (2010). *Programa de Libertad Asistida Especial*. Chile: Ministerio de Justicia Chileno.
- Escalante, F. (2011). Territorio, cambio social y delincuencia. In S. García & O. Islas (Eds.), *Panorama internacional sobre justicia penal, política criminal, derecho penal y criminología. Cultura y sistemas jurídicos comparados. Séptimas Jornadas sobre Justicia Penal*. México: Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM.
- Estados Unidos Mexicanos. (24 de diciembre, 2014). *Ley para el tratamiento de menores infractores, para el distrito federal en materia común y para toda la República en materia federal*. Recuperado de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/179_020715.pdf
- Gandin, L., Icle, G. & Moschen, S. (2008). A Pedagogia Das Medidas Socioeducativas no Estado do Rio Grande do Soul. *Educação & Realidade*, 33(2), 177–188.
- Garrido, V. (1992). *La reeducación del delincuente juvenil. Los programas de éxito*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2016). *Población reclusa y adolescentes infractores*. Recuperado de <http://www.beta.inegi.org.mx/temas/victimizacion/>
- Juliano, D. (2002). *La prostitución: el espejo oscuro*. Barcelona: Icaria.
- Levi-Strauss, C. (1992). *Antropología estructural*. Barcelona: Paidós.
- Marchiori, H. (2009). *El estudio del delincuente, tratamiento penitenciario*. México: Miguel Ángel Porrúa.
- Mennis, J., Harris, P., Obradovic, Z., Izenman, A., Grunwald, H. & Lockwood, B. (2011). The effect of neighborhood characteristics and spatial spillover on urban juvenile delinquency and recidivism. *The Professional Geographer*, 63(2), 174–192.

- Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (1995). *La educación básica en los establecimientos penitenciarios*. Estados Unidos: ONU.
- Orozco, C. (2011). *Proceso pedagógico de acompañamiento a la ley de infancia y adolescencia para resocializar a los jóvenes infractores en Colombia*. Universidad Militar Nueva Granada.
- Poy, L. (2008). La falta de oportunidades orilla a los jóvenes a delinquir, advierten expertos. *La Jornada*. Recuperado de <http://www.jornada.unam.mx/2008/08/11/index.php?section=politica&article=008n1pol>
- Raffo, H. (2000). *Menores infractores y libertad asistida*. Buenos Aires: La Rocca.
- Ramírez, J. (2012). *Pedagogía penitenciaria: el perfil del pedagogo para laborar con jóvenes primodelincuentes en los CERESO del Distrito Federal*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Rangel, J. (2004). *La delincuencia juvenil en Nuevo León*. Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Rezende, M. & Estevao, R. (2012). Juvenile criminal behavior and peers' influences: a comparative study in the Brazilian context. *Universitas Psychologia*, 11(4), 1157–1166.
- Sánchez, P.V. (2012). La experiencia vinculante afectiva del sujeto adolescente infractor. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10(1), 453–465.
- Segura, M. (2011). *Delincuencia juvenil y readaptación social en el distrito federal: programa de rescate y reinserción de jóvenes primodelincuentes (2003-2007)*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Serrano, M. (2009). Evolución de la delincuencia juvenil en España (2000-2007). *Revista de Derecho Penal y Criminología*, 3 (2), 255–270.
- Sierra, D. & Rojas, M. (2015). Reflexión sobre los desafíos en la práctica clínica con jóvenes en institución de internamiento para jóvenes infractores. *Uaricha*, 12(28), 59–70.
- Silva, D. (2003). *Menos violencia penal, más promoción cultural. La libertad asistida, una propuesta educativo social. La justicia juvenil en América Latina*. Uruguay: DNI-NOVIB.
- Vázquez, L. (2012). Acercamiento estadístico a la realidad de los menores infractores en México: legislación y crimen organizado, nuevos desafíos. *Univ. Psychol.*, 11(4), 1105–1114.
- Velázquez, M. & Méndez, J. (2015). Juventud, readaptación y sueños truncados: Centro de diagnóstico para adolescentes de Tijuana, Baja California. *Frontera Norte*, 27(54). Recuperado de https://drive.google.com/a/uabc.edu.mx/file/d/0BODFhRNEsQ_vNOF2RElmakhRQXc/view
- Villarino, M., Amado, B. & Alves, C. (2013). Menores infractores: un estudio de campo de los factores de riesgo. *Anuario de Psicología Jurídica*, 39–45.

LA GESTIÓN EDUCATIVA Y EL MEJORAMIENTO CONTINUO EN INSTITUCIONES PARA EL TRABAJO Y EL DESARROLLO HUMANO

Objetivo: aportar en la construcción de un conocimiento que permita a las instituciones para el trabajo y el desarrollo humano, comprender la importancia de los procesos de mejoramiento articulados a la gestión de su proyecto educativo institucional. **Metodología:** investigación cualitativa de tipo descriptivo, la cual permite abordar con pertinencia los procesos de gestión de las instituciones, sus limitaciones y relevancias a la luz de diferentes referentes. **Hallazgos:** los procesos de mejoramiento continuo son relevantes en las instituciones educativas porque a través de ellos se logra una cultura de calidad y autonomía. **Conclusiones:** la reflexión permite postular la gestión y el mejoramiento como trayecto de posibilidad para la calidad en la educación para el trabajo y el desarrollo humano desde una perspectiva de innovaciones educativas.

Palabras clave: gestión educativa, calidad de la educación, educación para los trabajadores, formación técnica.

Origen del artículo

Artículo de reflexión derivado del trabajo de grado “La gestión y el mejoramiento en instituciones para el trabajo y el desarrollo humano”, presentado en el programa de Especialización en Gerencia Educativa de la Universidad Católica de Manizales.

Cómo citar este artículo

Jiménez López, A.F., Puerta García, A.M., Giraldo Arango, P.A. & Vallejo, L.N. (2016). La gestión educativa y el mejoramiento educativo en instituciones para el trabajo y el desarrollo humano. *Revista de Investigaciones UCM*, 16(27), 198-208.

EDUCATIONAL MANAGEMENT AND CONTINUOUS IMPROVEMENT IN EDUCATION FOR WORK AND HUMAN DEVELOPMENT INSTITUTIONS

Objective: contribute to the construction of knowledge that enable education for work and human development institutions to understand the importance of improvement processes joined to the development of their institutional educational project. **Methodology:** qualitative descriptive research, which allows addressing pertinently the management processes, limitations and relevance of institutions in the light of different references. **Findings:** the continuous improvement processes are relevant in educational institutions as they foster the culture of quality and autonomy. **Conclusions:** the reflection allows postulating the management and improvement as a possible course for the quality of education for work and human development from a perspective of educational innovation.

Key words: educational management, quality in education, labor education, technical education.





Fecha recibido: 15 de marzo de 2016 - Fecha aprobado: 14 de abril de 2016

La gestión educativa y el mejoramiento continuo en instituciones para el trabajo y el desarrollo humano

Andrés Felipe Jiménez López¹
Angélica Milena Puerta García²
Paula Andrea Giraldo Arango³
Leidy Natalia Vallejo⁴

¹Administrador de Empresas, Universidad Nacional de Colombia. Magíster en Educación, Universidad Católica de Manizales. Docente Tiempo Completo de las Especializaciones en Educación de la Universidad Católica de Manizales, Manizales, Colombia. Docente Invitado a la Especialización en Pedagogía de la Universidad Autónoma del Cauca, Popayán, Colombia. Docente de Catedra en la Universidad Santo Tomás. ajimenez@ucm.edu.co

²Licenciada en Educación Preescolar. Estudiante Especialización en Gerencia Educativa, Universidad Católica de Manizales. Docente de la Fundación Socioeducativa Bucarely de Medellín, Antioquia, Colombia. amipuerta@gmail.com

³Licenciada en Educación Preescolar. Estudiante Especialización en Gerencia Educativa, Universidad Católica de Manizales. Coordinadora pedagógica de la Fundación Socio Educativa Bucarely de Medellín, Antioquia, Colombia. paulagiraldo7114@gmail.com

⁴Licenciada en Educación Preescolar. Estudiante Especialización en Gerencia Educativa, Universidad Católica de Manizales. Docente en la Fundación Gente Unida de Medellín, Antioquia, Colombia. sarabetancur13@hotmail.com

Introducción

El desarrollo humano es un concepto fundamental que enumera un conjunto de dimensiones, facultades y capacidades que tiene el ser, las cuales se adquieren y fortalecen durante toda la vida; así mismo, la educación para el trabajo favorece dichas dimensiones en la medida en que busca formar personas responsables y competentes para afrontar el campo de la productividad, así que, desde este concepto se puede afirmar que la formación tiene un papel fundamental en el desarrollo de las personas, siendo este el punto de partida para la construcción de saberes y la aplicación de conocimientos en cada una de las actividades que se realizan en pro del progreso del país.

Si se retoma la educación en Colombia, se puede evidenciar que hay varias formas y estilos de

enseñanza desde la perspectiva de formación integral. Es importante analizar varios aspectos que dan soporte a las prácticas pedagógicas que se aplican en cada una de las instituciones de carácter formal y no formal; además, hacer una reflexión desde la postura crítica que tiene el maestro como guía u orientador de los procesos de formación para el fortalecimiento del desarrollo humano y las competencias que se alcanzan desde una perspectiva de educación para el trabajo.

Es decir que se requiere una educación de calidad y para lograrlo es necesario el desarrollo de competencias básicas, teniendo mayor relevancia la necesidad que tiene el ser humano de participar de manera crítica en la toma de decisiones frente a las actividades que se enfrentan en el diario vivir y en el contexto del que hace parte como ser social, esperando que desde sus habilidades, aporte al desarrollo de la región y por ende, al país donde habita.

Para dar claridad al tema de educación para el trabajo desde una perspectiva de desarrollo humano, se abordará el Decreto 4904 (Colombia. Presidencia de la República, 2009), este en sus postulados orienta y establece los requisitos básicos para este tipo de formación y los objetivos que la regulan en busca de una formación por competencias para el ámbito laboral.

La educación para el trabajo y el desarrollo humano hace parte del servicio público educativo y responde a los fines de la educación consagrados en el artículo 5º de la Ley 115 de 1994. Se ofrece con el objeto de complementar, actualizar, suplir conocimientos y formar, en aspectos académicos o laborales y conduce a la obtención de certificados de aptitud ocupacional (p.1).

Si la educación es un derecho, vale la pena retomarlo desde la complementariedad de formación de personas para una labor o profesión, este permitirá no solo que el estudiante cumpla con un nivel académico como es el bachillerato, sino también, amplié su formación mediante el servicio público de formación para el trabajo, logrando el alcance de competencias y habilidades que le permitan desenvolverse en el medio laboral, demostrando su conocimiento desde el "Saber hacer" y teniendo mayor posibilidad de adquirir un empleo formal.

Por su parte, Hurtado (2009) plantea que

Los seres humanos que ingresan a un escenario educativo, vienen con su propia historia, con realidades que potencian su ser y que en muchos casos no requieren de metas de mejoramiento, sino de retos a los cuales se les pueda hacer lectura que genere motivaciones (p.39).

Desde esta perspectiva, se puede mencionar que el ser humano tiene unos conocimientos al llegar a un espacio de educación o formación. La realidad es que los seres humanos necesitan motivación y retos para alcanzar un desarrollo que les permita medir sus avances y retrocesos. Lo anterior, permite afirmar que cuando se está convencido de lo que se quiere lograr y se tenga unas necesidades detectadas se llegará a realizar una autoevaluación clara, que suministrará como resultado un proceso completo y con un sentido de análisis profundo que evidenciará las falencias y las posibles soluciones a una situación determinada que necesitará de sus experiencias y capacidades.

Entonces, se retoman las habilidades que tiene las personas para desenvolverse en el medio social y laboral, pero también es de suma importancia remitirse a las creencias y valores que se tiene desde el seno familiar, aquellas que hacen parte de la moral y cuestionan nuestra forma de actuar y pensar en cada una de las actividades que se realizan, así como lo señala el siguiente autor al remitirse a las ideologías que pueden generar frustraciones o por lo contrario se convierte en un ideal de vida.

Retomando el Decreto 4904 del 2009, el cual dentro de sus objetivos propone una educación para el trabajo, bajo la demanda laboral que presente el país.

Contribuir al proceso de formación integral y permanente de las personas complementando, actualizando y formando en aspectos académicos o laborales, mediante la oferta de programas flexibles y coherentes con las necesidades y expectativas de la persona, la sociedad, las demandas del mercado laboral, del sector productivo y las características de la cultura y el entorno (Colombia. Presidencia de la República, 2009, p.2).



Es claro entonces, que no solo la formación radica en ámbito laboral, dando respuesta a la oferta de mercado, con profesionales competentes y capaces de asumir los diferentes retos que se presentan dentro del sector productivo.

Con la educación para el trabajo se promueve un cambio social desde la empleabilidad de las personas, la adquisición de competencias para la vida, el fortalecimiento en el desarrollo humano y la mejora continua de la calidad de vida de las familias colombianas, quienes recibirán mejores ingresos, disminuyendo así la pobreza del contexto y la pobreza del país.

También se debe tener en cuenta que no solo es necesario formar en contenidos, además se deben implementar estrategias metodológicas que transformen su forma de pensar y de actuar en el medio. Así lo afirman Molerio, Otero & Nieves (2007):

Existen varios tipos de aprendizajes para la vida y el desarrollo del sujeto, la escuela como institución está llamada a promover ese sistema de aprendizajes. El primer sistema se orienta a estimular el aprender a vivir consigo mismo, aprender a vivir con los demás, aprender a afrontar la vida, pensar, valorar, crear, en resumen vivir. Estos sistemas no pueden obviar el autocuidado, promover la salud integral, aprender

a conocerse a sí mismo y mejorar la autoestima, desarrollar la voluntad, aprender a orientarse, formar una jerarquía de valores o sentidos de la vida, elaborar proyectos de vida (p.4).

Se trata de aprender a socializar y expresarse correctamente, a convivir con los demás mediante normas de convivencia que regulen sus actos y sobre todo, aprender a tomar decisiones frente a cualquier dificultad que se presente, fortaleciendo procesos de resiliencia para cada una de las adversidades que se afrontan en la cotidianidad.

Por tanto, se denota la importancia de estas instituciones en el ámbito educativo, además, es necesario el estudio de la gestión y el mejoramiento de las mismas si queremos atender a las necesidades educativas en tiempos presentes.

Reflexiones alrededor de la educación para el trabajo y el desarrollo humano

*“Tu trabajo va a llenar gran parte de tu vida y
La única forma de estar realmente satisfecho
Es hacer lo que consideras es un gran trabajo”
(Jobs, 2005)*

La Organizaciones Internacional del Trabajo [OIT] (2002) expresa que

La formación y la educación para el empleo son esenciales para desarrollar una cultura de la educación continua que respalde una economía y una sociedad basada en el conocimiento que vele para que todas las personas puedan acceder a un aprendizaje a lo largo de sus vidas (p.49).

Quiere decir entonces, que las instituciones educativas deben de fomentar el conocimiento y las capacidades de los individuos mediante procesos de formación que no solo se fundamenten en un aprendizaje académico, sino también en la orientación continua de un proyecto de vida que sea efectivo dentro de la demanda laboral que presenta el país.

Es así como se debe vincular la educación formal y la no formal, mediante la orientación práctica del ámbito laboral, las necesidades del contexto y las competencias básicas que se adquieren mediante una formación para el trabajo, pensando en programas que estén al alcance de todos y se acomoden al mundo actual. Teniendo en cuenta que los programas deben estar al alcance de todos, vale la pena retomar desde aspectos económicos la financiación de la educación para el trabajo, así como lo menciona la OIT (2002):

Las estrategias de educación y formación permanentes plantean nuevos desafíos a la coordinación de políticas y programas, y a la financiación y a las oportunidades que se ofrecen en materia de educación para todos. También necesitan disponer de nuevos sistemas de asignación de recursos, de nuevos incentivos, incluido el reconocimiento de la competencia, la certificación y orientación, a fin de motivar a las personas a aprender, así como de un cambio de comportamiento, tanto colectivo como individual (p.60).

En el mismo sentido, busca de una educación permanente se deben generar nuevas leyes y normas que garanticen el fácil acceso a la educación para el trabajo; con esto se contribuye a la generación de empleo productivo en especial a las personas de un extracto bajo que cuentan con los recursos necesarios para adquirir una educación de alto costo.

Aunque la educación para el trabajo y el desarrollo humano hace parte del servicio público educativo de Colombia, vale resaltar que el Servicio Nacional

de Aprendizaje [SENA] no cuenta con la capacidad de atención para los estudiantes según la demanda educativa que tiene el país, por tanto, se hace necesario aumentar los recursos económicos que se destinan para la educación, reduciendo así la problemática que se presenta por la falta de oportunidades de formación profesional.

De acuerdo con lo anterior, vale la pena resaltar que "las normas de educación para el trabajo y el desarrollo humano especifican los requisitos de calidad que deben cumplir los programas que se orienten a desarrollar competencias comunicativas de comprensión, expresión e interacción en el medio" (Aranguren, 2008, p.18). Desde este punto de vista, se evidencia la aplicabilidad de la norma en todos los programas de formación para el trabajo, logrando que se establezcan las competencias laborales que mejoren las diferentes situaciones laborales que se presentan en el país; por ello, no solo es función de la educación, sino también de la posibilidad que brindan el ámbito empresarial para la vinculación de personal capacitado y calificado que logre desempeñar una función específica, por ello es necesario generar estrategias que se materialicen a través de la aplicación de diferentes dispositivos de acciones encaminadas a posibilitar la inserción de los jóvenes al mundo laboral.

No obstante, las normas son claras en cuanto a la adquisición de competencias y destrezas para desempeñar un oficio, con ello se permite estructurar el proceso de enseñanza-aprendizaje, el cual tiene como finalidad proporcionar al sistema productivo mano de obra con capacidad de adaptarse a las exigencias ocupacionales, logrando una transferencia de conocimientos teóricos y prácticos aspirando a la realización de actividades productivas que faciliten la innovación del conocimiento.

Por tanto, es necesario que la educación para el trabajo brinde la posibilidad de pensar, recrear y ampliar el contexto, mediante estrategias que incorporen nuevas tecnologías, teorías y saberes desde un punto de vista de innovación, logrando mejorar el sistema educativo, social y económico. Entonces, se podría afirmar que deben adaptarse los modelos curriculares y mejorar el tránsito exitoso de los jóvenes que adquieren competencias en el ámbito laboral mediante oportunidades efectivas de parte de los empresarios.

La gestión educativa como posibilidad en las instituciones para el trabajo y el desarrollo humano

“Donde hay una empresa de éxito, alguien tomó alguna vez una decisión valiente” (Drucker, 1989)

La gestión educativa es uno de los elementos fundamentales para desplegar la dirección y el liderazgo en las diferentes organizaciones del campo educativo, es importante reconocer esta función dentro de las prácticas educativas que se viene realizando para generar procesos de participación activa dentro del proceso de formación. No solo liderar la planificación, la ejecución, la verificación y la evaluación en las instituciones educativas; sino también, busca generar cambios dentro de un grupo de trabajo donde se promueva la participación, la autonomía y la toma de decisiones en cada uno de los objetivos o temas de interés de la comunidad educativa.

Es importante resaltar que la gestión no es un proceso individual, requiere de la articulación de actores que generen cambios y transformaciones, solo así se logrará constituir organizaciones de calidad que promuevan el alcance de competencias desde la perspectiva de hombre a formar y el uso de estrategias metodológicas que sean asertivas al contexto de aplicación. Lo anterior, hace necesario observar la gestión educativa desde una perspectiva de mejoramiento continuo que busca la formación integral para cada uno de los educandos, las cuales desde su trayectoria de vida, se enfrentarán a diferentes prácticas laborales que requieren de competencias para la vida.

No solo se elaboran, adquieren, aprenden estrategias institucionales para abordar las situaciones problemáticas o conflictivas, sino que, durante el transcurso de estos procesos, se incrementa la participación, el establecimiento de vínculos productivos, los sistemas de distribución de la información resultan más permitentes, los vínculos comunicativos más profesionalizados y respetuosas de la diversidad y la diferencia, se moviliza la distribución de responsabilidades y la toma de decisiones (Hart, 2014a, p.71).

De ahí que las dinámicas de la institución deben apuntar a diferentes formas de liderazgos que promuevan la constante evaluación y la

retroalimentación de la práctica docente, esto se resume en la necesidad que el mismo sistema tiene de estar en constantemente mejora desde aspectos internos y externos, con el fin de analizar lo sucedido y proyectar cambios y transformaciones dentro de un grupo de trabajo, el cual está enmarcado en la participación, la individualidad, la confianza y sobre todo el respeto por el otro.

Ahora bien, ante dichos cambios que se generan dentro de las instituciones para afrontar las dificultades de forma colectiva y llegando al cumplimiento de las metas, es necesario tener claro que

no es una entidad estática y permanente; está en cambio constante, producto de su dinámica interna en conjunción con otros factores externos. La capacidad para hacer frente a las situaciones que se le presentan y poder aprovechar estas experiencias para crecer y modificarse es lo que se denomina inteligencia de las instituciones (Hart, 2014b, p.59).

De este modo, cuando nos referimos a una organización educativa, específicamente de formación para el trabajo, no solo nos invita a pensar en una entidad dinámica y en constante movimiento, sino que conlleva a pensar en la forma como va resolviendo situaciones y las estrategias que se utilizan para avanzar constantemente a las exigencias del mundo actual.

Lo anterior permite evidenciar la importancia de profundizar sobre el manejo actual de las instituciones educativas para el trabajo y el desarrollo humano, donde sus educandos están permeados por diversas problemáticas que influyen directamente en la deserción escolar; es pensar en instituciones que puedan generar impacto no solo en los estudiantes, sino también en sus familias y por ende, en la sociedad, transformando tradiciones, pensamientos y forma de actuar.

Es importante destacar que una de las condiciones fundamentales para lograr esta dinámica, orientada al mejoramiento de la calidad educativa, radica en la actitud que se tiene frente al cambio, la capacidad para ser receptivos a las demandas planteadas por los contextos de actuación, la

articulación de espacios y la vinculación de actores, para establecer mecanismos de prevención y resolución de problemas para toda una comunidad.

Es así que se da paso a la Gerencia Educativa de puertas abiertas, democrática, participativa, donde tiene vigencia el consenso y la pluralidad. Es lógico que este nuevo tipo de dirección requiere también, nuevos y mejores directivos educativos, que asuman con decisión y firmeza los desafíos que depara una educación moderna acorde con los acontecimientos sociales, económicos, políticos, y culturales de la nueva época.

Es decir,

el gerente educativo como supervisor de la educación, cobra especial significado y por consiguiente tiene que ser redimensionado o re conceptualizado como producto también de esa praxis educativa cotidiana, que le permite aplicar y explicar nuevas experiencias pedagógicas, darles sentido, argumentarlas, hacerlas derivar entre otras propuestas pedagógicas y didácticas que se apliquen a las necesidades más prevalentes de la comunidad y establecimientos educativos (Hernández, 1998, p.98).

Consecuencia de esto es que nos convoca a la reflexión de una reforma educativa, frente al acompañamiento que se hace al analizar, orientar, y evaluar, la aplicabilidad del currículo en una población específica, partiendo de las individualidades que caracterizan, las estrategias metodológicas en el proceso enseñanza-aprendizaje y la forma aplicabilidad de dicho conocimiento.

Entonces, la gerencia educativa dentro de las instituciones para el trabajo y el desarrollo humano cumple con un papel fundamental frente a la forma como se lideran y se fortalecen los proceso de formación del ser, y

es una institución que lleva a cabo la coordinación de acciones de personas para la satisfacción del gobierno de los centros de formación. De este modo la autoridad o liderazgo se convierte en un sistema de colaboración, de trabajo conjunto y fecundo que permite la consecución de los fines más elevados (Aguilar, 2004, p.24).

Esta perspectiva de la gestión educativa invita a pensar en la mejorar, respetar las individualidades, coordinar y liderar, generar confianza y tranquilidad frente a cada una de las responsabilidades que se generan en un trabajo en equipo, no se trata solo de direccionar y obtener resultados, se busca cumplir con los objetivos y aprender de cada una de las dificultades que se presentan en el camino.

El contexto que hoy enfrenta las instituciones de educación para el trabajo y el desarrollo humano en cuanto a la formación para el trabajo, exige ofrecer una calidad cada vez mayor, para lograrlo no bastan los esfuerzos meritorios y aislados de los directivos y docentes, se requieren gestiones fuertes que den soporte a cada una de las prácticas pedagógicas que se ejercen, maestros apropiados del conocimiento y capacidad para analizar y evaluar los procesos que se llevan a cabo, buscando así procesos de mejoramiento continuo que lleven a la excelencia. Es imperante tanto un proceso como un agente que tenga en cuenta la formación de acuerdo con las necesidades de sus usuarios, acompañada de una clara organización de sus procesos, además, el compromiso y la participación de su equipo de dirección y de los diferentes grupos de trabajo.

Mediante la gestión educativa se busca cumplir con los objetivos trazados, se podría afirmar que las normas, los procedimiento, las actividades los mecanismos de comunicación y las acciones directivas son efectivas para garantizar la calidad de los estudiantes, el buen servicio que pueden ofrecer a las diferentes empresas y la satisfacción de cumplir con las necesidades que se presentan en el sector productivo. Por tanto, la gestión educativa se debe entender como un ámbito de exploración en el que se piensan, buscan, ejecutan, evalúan y re-evalúan formas de gestar inteligentemente vínculos.

Para concluir, es importante hacer énfasis en la transformación de la realidad social que se vive en cada uno de los procesos formativos, los cuales exigen que la gestión educativa trascienda mediante la articulación de los actores permitiendo el tránsito de la educación formal a la educación para el trabajo y el desarrollo humano, desde la perspectiva de orientación y capacitación constante que facilite la construcción de un

proyecto de vida que garantice mejorar la calidad de vida de cada uno de los estudiantes, lo que se traduce en mejorar la calidad educativa.

Así, la gestión debe preocuparse por establecer una rutina de tiempo que favorezca una intervención eficaz y eficiente del aprendizaje por competencias, que genere actitudes flexibles y dispuestas al cambio, mediante la adquisición de habilidades que lo apropien de un saber para enfrentarse al ámbito laboral que ofrece la demanda del país. Por tanto, se convierte en un reto para dicha gestión, generar procesos organizados que permitan el alcance de objetivos y metas mediante una dirección y un liderazgo efectivo, el cual conlleve a la formación integral de la personas de manera que logre insertarse creativa y productivamente en el mundo laboral.

El mejoramiento continuo en las instituciones de educación para el trabajo

*“Las empresas excelente
no solo creen en la excelencia,
También en la mejora continua
y el cambio constante”
(Peters, 1987)*

Los avances de la ciencia y la tecnología en el mundo moderno han generado nuevas necesidades en el ámbito educativo, exigiendo mayor profundidad y eficacia en los métodos de la enseñanza. Se convierte en un desafío para las instituciones de educación para el trabajo y el desarrollo humano contar con un equipo de profesionales íntegros y comprometidos que generen impacto en sus estudiantes, promuevan el agrado por el saber y fortalezcan las competencias académicas, laborales e intelectuales que les habilite cambiar y transformar la sociedad a través del uso del conocimiento.

El desafío para el mejoramiento de las instituciones para el trabajo y el desarrollo humano es orientar la formación de personas íntegras que sean capaces de evolucionar en la sociedad, a través de la construcción y aplicación del conocimiento y la resolución de problemas que conlleve a un mundo mejor. Cabe resaltar que una buena formación para el trabajo se da a partir de la adquisición de competencias que favorezcan las necesidades

más prevalentes del sector productivo. Solo así serán competitivas en el campo laboral, mediante la asertividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje que promueva la producción intelectual y el quehacer investigativo.

Por otro lado, cuando se habla de una planificación se hace alusión a una dinámica que gira en torno a todas aquellas situaciones que se hacen evidentes en una institución educativa, por ello, se hace necesario que el mejoramiento sea continuo para realizar un seguimiento de calidad, mediante diversas acciones y estrategias como correctivos pertinentes para lo que no funcione adecuadamente.

Si queremos incidir en un mejoramiento de la calidad educativa debemos considerar los cambios, las transformaciones y las innovaciones como un elemento integrante decisivo. Los cambios no pueden ser vistos como obstáculos para la concreción de lo planificado, muy por el contrario, la planificación es una planificación para y por los cambios y transformaciones (Harf & Azzerboni, 2014^a, p.809).

Por último, cabe anotar que la información registrada durante la planificación y el seguimiento a este, deben ser registrados para conocer de primera mano los avances y dificultades por los integrantes de la comunidad educativa.

Así mismo,

La puesta en marcha de procesos de mejoramiento escolar requiere que el equipo de gestión – conformado por diversos integrantes de la comunidad educativa y liderado por el rector o director – se organice para realizar cada una de las actividades previstas. Esta tarea tiene que ver tanto con la conformación de grupos de trabajo y la definición de responsables, como con el ordenamiento de las tareas y el establecimiento de tiempos y plazos para realizarlas (Harf & Azzerboni, 2014b, p.32).

Teniendo en cuenta que el proceso de mejoramiento deberá contar con un líder, es allí donde aparece el rector, quien tendrá un papel importante en la organización, distribución de funciones y desarrollo de un plan acorde con las necesidades de la población. Cabe anotar que

toda la comunidad educativa debe hacer parte del mejoramiento, ya que la participación de todos y todas permite lograr resultados precisos que apunten a una verdadera identificación de fortalezas y debilidades, con lo cual se podrá acercar a una implementación rápida y eficaz de acciones en pro de un progreso institucional.

La búsqueda del mejoramiento continuo en las instituciones para el trabajo y el desarrollo humano se ha convertido en un tema de interés para la educación desde hace ya varios años, como lo afirma Silveira (1998):

Las estrategias de concertación y cooperación y la búsqueda de espacios de acción común, son la norma que ha venido a sustituir la tradicional preocupación por la definición de ámbitos de competencia excluyentes entre actores públicos y privados, entre los distintos Ministerios, organismos e instituciones. Esta actitud - que deberá conducir a la superación de la yuxtaposición (educación y trabajo)- para reemplazarla por la complementariedad y concatenación es la que busca expresar la actual concepción de "Educación para el trabajo" que revaloriza al trabajo humano desde la perspectiva de la educación, la formación y el desarrollo de la fuerza laboral y lo concibe como la herramienta a través de la cual los hombres y mujeres recrean y transforman la realidad, en una relación mutuamente transformadora (p.10).

Desde esta perspectiva, la educación ha sido vista como la que se imparte en un lugar fijo y determinado, inamovible escuela, aula; mientras que el trabajo es relacionado con formación y capacitación en un oficio específico que servirá para una futura labor formal, dejando a un lado la educación integral y el desarrollo de competencias que le servirán al estudiante para la vida.

Hoy en día, se da una mirada más amplia al concepto de educación para el trabajo, donde se han adaptado currículos que fortalezcan la productividad de un individuo, pero también esas competencias que le harán ser una persona humanizada y con una conciencia sobre lo que es y lo que desea.

La educación para el trabajo y el desarrollo humano, es entonces, un lugar en el que la

competencia laboral y la práctica de la formación ciudadana se encuentran, ya que en ella deben existir espacios no solo para pensar y reflexionar en torno a cómo se debe lograr la formación del trabajador de acuerdo con sus características contextuales; sino también para poner en práctica la formación ciudadana, la cual debe estar contemplada en los planes de formación, en las políticas institucionales, en las metodologías formativas, en las mismas estructuras de las instituciones, lo que permite abrir espacios de participación (Quiroz, 2009, p.44).

Por tanto, las instituciones educativas deben apuntar como se ha venido mencionando, a un mejoramiento de calidad y pertinencia, donde la construcción responda al fin de apoyar las acciones para transformar espacios de aprendizaje. Es en esta media que se debe autoevaluar cada aspecto para observar qué está fallado, las oportunidades y fortalezas del equipo y cómo estas pueden aportar para realizar un plan de mejoramiento actualizado que ofrezca una de las posibles rutas a seguir, con metas trazadas y personas encargadas de cada gestión.

El mejoramiento continuo busca cambios significativos donde los actores están enfocados a mejorar prácticas educativas y una cultura institucional que promueva la calidad, la autonomía y el conocimiento, es por ello que es necesario fortalecer las instituciones educativas para el trabajo como espacios naturales, que generarán transformaciones en aquellos estudiantes que acuden a estos lugares para aprender, conocer y adquirir herramientas para desenvolverse en la vida laboral. El mismo, no reside solamente en detectar las falencias en un centro educativo, es también aplicar o fortalecer las gestiones en la formulación, seguimiento y evaluación de los planes y procesos.

Es evidente que para alcanzar dichos objetivos y horizontes se debe tener en cuenta las cuatro áreas de gestión y su articulación para garantizar el adecuado funcionamiento de una institución educativa.

Los establecimientos educativos han evolucionado: han pasado de ser instituciones cerradas y aisladas a funcionar como organizaciones abiertas, autónomas y complejas.

Esto significa que requieren nuevas formas de gestión para cumplir sus propósitos, desarrollar sus capacidades para articular sus procesos internos y consolidar su PEI. La gestión institucional debe dar cuenta de cuatro áreas de gestión, las cuales son: Gestión Directiva, Gestión Académica, Gestión Administrativa y Financiera, Gestión de la Comunidad (MEN, 2008, p.27).

Estas cuatro áreas fueron diseñadas para interactuar inter-estructuradamente, permitiendo a las instituciones funcionar como comunidades de aprendizaje abiertas, autónomas y creativas, que identifiquen avances y retrocesos, al igual de acciones para el mejoramiento continuo de las instituciones educativas.

Debe señalarse que el gerente educativo incide, puesto que este conoce lo que ocurre dentro y fuera de la escuela y además posee las capacidades para desarrollar propuestas que beneficien a la comunidad educativa, contribuir al mejoramiento de situaciones que necesitan de su visión e intervención transformadora para direccionar procesos de gestión tendientes al logro de la calidad educativa. Es urgente la formación de líderes que deseen el cambio y la transformación de su entorno, porque lo que se ambiciona es educar personas humanizadas que aporten la sociedad y se sientan con aptitudes resolver cualquier vicisitud de la vida.

En este sentido, se comprende la gestión como un elemento clave para desarrollar una iniciativa en cualquier ámbito, ya que desde el conocimiento y apropiación de la idea se logra la confianza de los demás estamentos involucrados, buscando el desarrollo y progreso de la comunidad desde la estructuración de planes de mejora que permitan visualizar las diferentes problemática, buscar alternativas y ponerlas en práctica en busca de transformar la comunidad educativa en organización que aprenden.

Conclusiones

La gestión educativa en las instituciones de educación para el trabajo y el desarrollo humano será inteligente en la medida en que el liderazgo y la participación permiten la toma de decisiones y

la autonomía del equipo de trabajo, teniendo claro que "la calidad" es la meta o ideal que se busca para la transformación de dichas instituciones, las cuales deben modificar e integrar contenidos curriculares, pedagógicos, didácticos, económicos y de infraestructura que permitan la movilidad educativa de los jóvenes a partir de la construcción de un proyecto de vida que les lleve a una inserción laboral efectiva.

También, la creación de programas de educación para el trabajo y el desarrollo humano han sido utilizados para atender las demandas de la comunidad, acción insuficiente puesto que no se puede afirmar que los jóvenes o adultos que se capacitan para un empleo realmente lo obtengan. Igualmente, es necesario la articulación y formulación de políticas y programas para el fomento del empleo, desde el orden municipal, departamental y nacional que aumenten el empleabilidad, donde se tome en cuenta la necesidad de implementar esquemas de educación basados en las competencias y que estas a su vez, se compenetren con la demanda actual.

Por su parte, la empresa privada como facilitador del desarrollo económico de las regiones, no tiene una lectura asertiva de los jóvenes que permita la comprensión de sus dinámicas, transformaciones, capacidades y limitaciones; de allí las altas exigencias en los perfiles ocupacionales y en la experiencia laboral, que son aspectos que obstaculizan la inserción de los jóvenes al campo productivo.

Por consiguiente, la gestión educativa y el mejoramiento continuo están llamados para que constantemente se realicen acciones en pro de la excelencia, cobertura, calidad y equidad, por el bien de un conglomerado, en específico, la educación para el trabajo y el desarrollo humano no puede escatimar en los esfuerzos para que los estudiantes adquieran del conocimiento técnico, competencias para la vida que los lleven a realizarse como profesionales éticos y productivos para su país.

Para lo anterior, se puede acudir en dos vías las reformas y las innovaciones educativas (Bernal, 1992): una serie de reformas en el sistema educativo en los últimos años, pero las mismas no redundan en atender las necesidades particulares del

contexto; o, desde la perspectiva de la innovación educativa como cambio al sistema, lo que puede ser una oportunidad que tienen los procesos de gestión y mejoramiento en las instituciones para el trabajo y el desarrollo humano.

Por último, es necesario fortalecer la construcción de competencias básicas, competencias ciudadanas y competencias laborales, para lograr que el estudiante no solo tenga la posibilidad de insertarse al mundo laboral, sino también de mantenerse en él mismo, logrando ser productivo y convertirse a sí mismo en su centro de experimentación e investigación constante.

Referencias

- Aguilar, J. & Galves, L. (2004). *La gestión educativa desde una perspectiva humanista*. Santiago: RIL editores.
- Aranguren, E. (2008) Educación para el trabajo y el desarrollo humano. *Revista Normas y Calidad*, 77, 14-18
- Bernal, J. B. (Diciembre, 1992). Reflexiones en torno al mejoramiento de la calidad de la educación. *Boletín*, 29, 30-43.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2008). *Guía para el mejoramiento institucional, de la autoevaluación al plan de mejoramiento*. Bogotá: MEN.
- Colombia. Presidencia de la República. (2009). *Decreto 4904. Por el cual se reglamenta la organización, oferta y funcionamiento de la prestación del servicio educativo para el trabajo y el desarrollo humano y se dictan otras disposiciones*. Bogotá.
- Correa, S., Correa, A. & Alvarez, A. (2009). *Gestión educativa áreas, procesos y componentes*. Editorial Fundación Universitaria Luis Amigó.
- Drucker, P. (1989). *El decálogo del managment*. Recuperado de <http://www.knowledgeatwharton.com.es/article/el-decalogo-del-management/>
- Harf, R. & Azzerboni, D. (2014a). *Construcción de liderazgo en la gestión educativa*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Hart, R. & Azzerboni, D. (2014b). *La gestión y su deseo de ser inteligente*. Buenos Aires: Editorial Novedades Educativas.
- Hernández, H.P. (1998). *La supervisión educativa: invitación al cambio*. Colombia: Editorial El Poirá, S.A.
- Hurtado, J.G. (2009) La gestión educativa de cara al desarrollo humano. *Revista QUID*, 12, 35-40.
- Morelio, O., Otero, I. & Nieves, Z. (2007). Aprendizaje y desarrollo humano. *Revista Iberoamericana de Educación*, (44), 3-25.
- Oficina Internacional del Trabajo [OIT]. (2002). *Aprender y formarse para trabajar en la sociedad del conocimiento*. Ginebra.
- Organización de Estados Iberoamericanos [OEI]. (2003). *Competencias laborales: base para mejorar la empleabilidad de las personas*. Bogotá: Volumen 68.
- Peinado, H. & Rodríguez, J. (2013). *Manual de gestión educativa*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Peters, T. J. (1987). *Thriving on chaos*. Knopf Doubleday, Random House.
- Quiroz, Q. A. (2009). La formación ciudadana en la educación para el trabajo y el desarrollo humano. *Revista QUID*, 11, 43-48.
- Silveira, S. (1998). La educación para el trabajo: un nuevo paradigma. Seminario "La educación como instrumento para superar la pobreza y el desempleo". Ciudad de Panamá: Centro Internacional de Investigación y Desarrollo sobre Formación Profesional CINTERFOR/OIT.
- Suescun, P. & Macías, J. (2011). *La formación para el empleo de jóvenes en la ciudad de Medellín*. Alemania: Editorial Académica Española Educativas.



FORMULARIO DE SUSCRIPCIÓN

Nombre completo

Número de identificación

Dirección

Ciudad

Departamento

País

Teléfono

Correo electrónico

Suscripción por un (1) año: Dos (2) ejemplares impresos

\$50.000 m/c

- Consignar en el Banco BBVA en la cuenta de ahorros **No. 639106038** por concepto de suscripción a la Revista de Investigaciones UCM.
- Enviar copia del recibo de consignación y del formulario de suscripción al fax: (6) 878 2937.



Informes: PBX +57 (6) 893 3050 ext. 3273 - 3014
revistaeducacion@ucm.edu.co



Convocatoria para publicación de artículos en la **REVISTA DE INVESTIGACIONES**

Estimados:

Investigadores, profesores, maestros, estudiantes, actores sociales del campo de la educación y la pedagogía a nivel local, regional, nacional e internacional, reciban un saludo cordial.

La Revista de Investigaciones —Indexada en categoría C en Publindex de Colciencias— es un medio de divulgación académica de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Manizales (Manizales, Colombia). Se presenta como una publicación semestral para difundir resultados originales de investigación, reflexión y revisión en el ámbito de la educación en sus diversas modalidades, niveles y manifestaciones.

En el sentido expuesto, los invitamos a participar en el número 28 julio - diciembre de 2016, el cual estará orientado en poner en cuestión las ciencias sociales y humanas alrededor de tres ejes temáticos y a su vez, problémicos.

El primero, asociado a la potenciación del sujeto, ese que es constituido y constituye subjetividades a partir de los lenguajes propios y compartidos; un sujeto que reclama liberación en medio de tanta colonización del pensamiento y opresión.

El segundo, relacionado con las culturas y las pedagogías inclusivas. Hacia el logro de sociedades incluyentes, las comunidades de aprendizaje transforman sus creencias, hábitos, actitudes e imaginarios para que todas las personas se incorporen como sujetos de derecho en sus prácticas vitales, prácticas que siempre se dan en relación a Otros.

El tercero, vinculado a los movimientos sociales, la memoria y la paz como uno de los temas centrales que ocupan la atención en las realidades y contextos de nuestro país y de otras latitudes, la solución del conflicto armado y el tránsito hacia sociedades más justas, participativas y equitativas, donde la palabra del otro pueda ser expresada y escuchada en medio de la diferencia que se traduce, en ocasiones, en total indiferencia por el tiempo, ese que transita entre pasado, presente y futuro en el testimonio y la memoria.

Notas:

- Recepción de artículos para la evaluación de pares lectores
Edición No. 28 hasta el día 31 de julio de 2016.
- Anexamos términos de referencia de la revista
- Correo de envío: revistaeducacion@ucm.edu.co

DIEGO ARMANDO JARAMILLO OCAMPO
CO-EDITOR REVISTA DE EDUCACIÓN
Universidad Católica de Manizales

JORGE ALBERTO FORERO SANTOS
EDITOR ACADAÉMICO
Universidad Católica de Manizales

Instrucciones para los autores

La Universidad Católica de Manizales consciente de la necesidad de vincularse de manera efectiva al mundo globalizado de la ciencia y la tecnología, mediante el intercambio permanente sistematizado de la información y el conocimiento, publica la REVISTA DE INVESTIGACIONES —Indexada en categoría C en el Publindex de Colciencias—, que tiene como propósito fundamental apoyar e incentivar la producción intelectual de administrativos, docentes, estudiantes y egresados, en perspectiva de creación y vinculación a redes y comunidades académicas, y como posibilidad de confrontación interdisciplinar.

Para ello, convoca a todos los docentes e investigadores de universidades colombianas y extranjeras a enviar sus producciones intelectuales, con el fin de ser arbitradas y, de acuerdo con esto, publicadas en nuestra revista.

Tipos de trabajos publicables

De acuerdo con las normas del Publindex de Colciencias, los trabajos publicables son:

ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA Y TECNOLÓGICA: documentos que presenten resultados derivados de proyectos de investigación científica y/o de desarrollo tecnológico.

Deben presentar: título, autores, resumen analítico (objetivo, metodología, hallazgos y conclusiones; extensión máxima de 150 palabras), palabras clave (máximo 6 términos clave del Tesoro de la UNESCO), introducción, materiales y métodos, resultados, discusión de resultados, conclusiones y bibliografía (mínimo 20 textos físicos o virtuales que hayan sido referenciados en el cuerpo del artículo como citas textuales encomilladas o a través de citas indirectas), figuras, tablas o fotos relacionadas con la temática (con notas al pie con el respectivo derecho de autoría). No exceder las 20 cuartillas o páginas.

Para la presentación de este tipo de artículos, se debe diligenciar el formato de ampliación de información sobre el Proyecto de Investigación del cual se deriva el artículo.

ARTÍCULOS DE REFLEXIONES ORIGINALES: resultados de estudios realizados por el(los) autor(es) desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica del autor sobre un problema teórico o práctico, recurriendo a fuentes originales.

Deben contener: título, autores, resumen analítico (objetivo, metodología, hallazgos y conclusiones; extensión máxima de 150 palabras), palabras clave (máximo 6 términos clave del Tesoro de la UNESCO), introducción, intertítulos (subtítulos), conclusiones y bibliografía (mínimo 20 textos físicos o virtuales que hayan sido referenciados en el cuerpo del artículo como citas textuales encomilladas o a través de citas indirectas), figuras, tablas o fotos relacionadas con la temática (con notas al pie con el respectivo derecho de autoría). No exceder las 20 cuartillas o páginas.

Para la presentación de este tipo de artículos, se debe diligenciar el formato de ampliación de información sobre el Proyecto de Investigación del cual se deriva el artículo.

ARTÍCULOS DE REVISIÓN: estudios hechos con el fin de dar una perspectiva general del estado de un dominio específico de las ciencias y la tecnología, de sus evoluciones durante un período de tiempo, en el que se señalan las perspectivas de desarrollo y evolución futura. Se caracteriza por presentar una exhaustiva revisión documental de, por lo menos, 50 trabajos investigativos.

Deben tener: título, autores, resumen analítico (objetivo, metodología, hallazgos y conclusiones; extensión máxima de 150 palabras), palabras clave (máximo 6 términos clave del Tesoro de la UNESCO), introducción, intertítulos (subtítulos), conclusiones y bibliografía (mínimo 50 textos físicos o virtuales que hayan sido referenciados en el cuerpo del artículo como citas textuales encomilladas o a través de citas indirectas), figuras,

tablas o fotos relacionadas con la temática (con notas al pie con el respectivo derecho de autoría). No exceder las 20 cuartillas o páginas.

Para la presentación de este tipo de artículos, se debe diligenciar el formato de ampliación de información sobre el Proyecto de Investigación del cual se deriva el artículo.

ARTÍCULOS CORTOS: escritos que dan cuenta de resultados parciales o preliminares originales de una investigación científica o tecnológica que requieran una publicación pronta.

Deben poseer: título, autores, resumen (máximo 150 palabras), palabras clave (máximo 6 términos clave del Tesoro de la UNESCO), introducción, materiales y métodos, resultados, discusión de resultados, conclusiones y bibliografía (mínimo 20 textos físicos o virtuales que hayan sido referenciados en el cuerpo del artículo como citas textuales encomilladas o a través de citas indirectas), figuras, tablas o fotos relacionadas con la temática (con notas al pie con el respectivo derecho de autoría). No exceder las 10 cuartillas o páginas. *Para la presentación de este tipo de artículos, se debe diligenciar el formato de ampliación de información sobre el Proyecto de Investigación del cual se deriva el artículo.*

Reportes de caso: manuscrito que publica los resultados de un estudio acerca de una situación particular cuyo propósito es difundir las experiencias técnicas o metodológicas obtenidas en un caso específico. Deben tener la revisión analítica de casos análogos.

Deben contener: título, autores, resumen (máximo 150 palabras), palabras clave (máximo 6 términos clave del Tesoro de la UNESCO), introducción, intertítulos (subtítulos), conclusiones y bibliografía (mínimo 20 textos físicos o virtuales que hayan sido referenciados en el cuerpo del artículo como citas textuales encomilladas o a través de citas indirectas), figuras, tablas o fotos relacionadas con la temática (con notas al pie con el respectivo derecho de autoría). No exceder las 10 cuartillas o páginas.

Revisiones de tema: documento sobre la revisión crítica de un tema en particular.

Deben presentar: título, autores, resumen (máximo 150 palabras), palabras clave (máximo 6 términos clave del Tesoro de la UNESCO), introducción, intertítulos (subtítulos), conclusiones y bibliografía (mínimo 20 textos físicos o virtuales que hayan sido referenciados en el cuerpo del artículo como citas textuales encomilladas o a través de citas indirectas), figuras, tablas o fotos relacionadas con la temática (con notas al pie con el respectivo derecho de autoría). No exceder las 10 cuartillas o páginas.

Ponencias: trabajos presentados en eventos académicos y que son considerados contribuciones originales y actuales.

Deben tener: título, autores, resumen (máximo 150 palabras), palabras clave (máximo 6 términos clave del Tesoro de la UNESCO), introducción, intertítulos (subtítulos), conclusiones y bibliografía (mínimo 20 textos físicos o virtuales que hayan sido referenciados en el cuerpo del artículo como citas textuales encomilladas o a través de citas indirectas), figuras, tablas o fotos relacionadas con la temática (con notas al pie con el respectivo derecho de autoría) y no exceder las 10 cuartillas o páginas.

No deben haber sido publicados en memorias o documentos similares del evento y contar con el aval escrito de publicación de los organizadores del evento en el que fue presentada la ponencia.

Reseñas bibliográficas: presentaciones críticas sobre la literatura teórica o de investigación científica o tecnológica.

Deben poseer: título, autores, resumen (máximo 150 palabras), palabras clave (máximo 6 términos clave del Tesoro de la UNESCO), introducción, intertítulos (subtítulos), conclusiones, bibliografía e ilustraciones visuales relacionadas con la temática (con notas al pie con el respectivo derecho de autoría). No exceder las 5 cuartillas o páginas.

Traducciones: traducciones de literatura clásica o actual o traducciones de documentos históricos o de interés particular para las áreas de dominio de la revista.

Deben poseer: exactitud con el texto original. *Para ser publicadas deben contar con el aval escrito*

de traducción y publicación de su autor original, herederos o de la editorial que conserva los derechos de autoría y publicación; así mismo, la traducción debe ser aprobada por el Centro de Idiomas de la UCM.

Normas de publicación

Los trabajos deben ser originales y no estar sometidos a consideración simultánea de publicación por otras revistas científicas impresas o virtuales, nacionales o internacionales.

Los trabajos se reciben en la Dirección de Investigaciones y Posgrados de la Universidad Católica de Manizales o a través del correo electrónico: revistaeducacion@ucm.edu.co, dirigidos al Comité Editorial de la Revista de Investigaciones de la UCM.

La extensión debe ser la considerada para cada tipo de trabajo.

El (los) autor(es) deben diligenciar y presentar una copia del formato adjunto de Banco de Datos de Autores.

El (los) autor(es) deben diligenciar y presentar una copia del formato para publicaciones derivadas de proyectos de investigación.

El (los) autor(es) deben diligenciar y presentar una copia del formato de cesión de los derechos de autor del artículo a la Revista de Investigaciones de la UCM, en el momento de remisión del artículo (www.ucm.edu.co/).

Adicional a lo anterior, el (los) autor(es) deben informar a la Revista de Investigaciones de la UCM acerca de la publicación previa, total o parcial, del mismo material.

El (los) autor(es) deben presentar las autorizaciones necesarias para reproducir tablas, figuras, apartes de obras ajenas u otros materiales protegidos por los derechos de autor; así como para reproducir fotografías o informaciones para cuya publicación se requiera el consentimiento informado de terceros.

El encabezado de cada artículo deberá contener el título del artículo (en mayúscula sostenida y

negrilla), nombres y apellidos del o los autores, títulos académicos actualizados, cargo que desempeñan el o los autores, nombre de la institución donde labora(n), ciudad y país, y correo electrónico (como nota a pie de página).

Las tablas y figuras (fotos, gráficos y esquemas) deben llevar número y título; la definición de convenciones (si las tienen); título o referencia de la fuente; y se deben entregar a parte en formato digital como JPG o PNG.

La citación, las referencias y la bibliografía debe seguir la última edición de las Normas APA — American Psychological Association—.

La bibliografía se presenta al final del artículo.

La recepción de artículos, no obliga su publicación.

Los trabajos que sean remitidos para publicación serán enviados a dos pares lectores expertos en la temática, quienes los evaluarán y emitirán el concepto correspondiente frente a la calidad del artículo y su estructura. El mecanismo de evaluación obedece al método doble ciego, en el cual se conserva el anonimato del par evaluador y del autor del artículo.

La aceptación o no del trabajo es comunicada a cada autor por escrito, anexando el concepto del evaluador, resguardando el sigilo a que obliga la ética periodística científica.

En caso de que el trabajo requiera ajustes o correcciones de contenido, será remitido al (los) autor(es) estableciendo un plazo para su corrección.

En caso de requerir ajustes menores de forma, el Comité Editorial se reserva el derecho a realizarlos.

Cada autor a quien se le publique un artículo recibe por correo certificado un ejemplar de la revista.

Atentamente,

*Comité Editorial
Revista de Investigaciones UCM
revistaeducacion@ucm.edu.co
ISSN: 0121-067X
Categoría "C" Publindex de Colciencias*



Call for article publication at the **REVISTA DE INVESTIGACIONES**

Dear:

Researchers, professors, teachers, students, social actors in the local, national, and international educational and pedagogical field, kind regards.

The Research Journal –indexed under Category C in Publindex of Colciencias- is a means of academic outreach from the Education Program at The Catholic University of Manizales (Manizales, Colombia). This Journal is published every academic semester to divulge the research, reflection, and revision of the original findings in the area of education in its different methods, levels, and representations.

In this regard, you are cordially invited to be part of the issue number 28 from July to December 2016, which will focus on giving consideration to the social and human sciences around three thematic axes, which are, in turn, problematic.

The first axis is associated to the empowerment of the individual who is constituted and constitutes subjectivities based on their own and shared languages; an individual who claims for freedom amidst a considerable amount of colonization and oppression in the transmission of thought.

The second axis refers to cultures and inclusive pedagogies. Aiming to the achievement of inclusive societies, learning communities are transforming their beliefs, habits, attitudes and imaginaries with the purpose of incorporating people as subjects of rights in their vital practices, which usually occur regarding others.

The third axis is related to the social movement, the remembrance and the peace as one of the central topics that seizes the attention of the realities and contexts of our country and other latitudes; the military conflict resolution and the transition toward more righteous, participative, and equitable societies. Societies, where the word of the other can be expressed and heard amidst the difference that can be interpreted occasionally in a total disregard of time, the one that transits throughout the past, the present and the future in the testimony and the remembrance.

NOTES:

- Document reception for the evaluation of reading peers: Issue N° 28. Up to July 31-2016.
- Guide for authors is annexed.
- E-mail address: revistaeducacion@ucm.edu.co

DIEGO ARMANDO JARAMILLO OCAMPO
CO-EDITOR REVISTA DE EDUCACIÓN
Universidad Católica de Manizales

JORGE ALBERTO FORERO SANTOS
EDITOR ACADAÉMICO
Universidad Católica de Manizales

GUIDE FOR AUTHORS

The Catholic University of Manizales (UCM) aware of the need of an effective engagement with the globalized world of science and technology throughout a permanent, systematized exchange of information and knowledge, publishes a RESEARCH JOURNAL – indexed under Category C in Publindex of Colciencias- whose primary purpose is to support and promote the intellectual production of the administrative staff, professors, students, and alumni as prospects for the creation and connection with academic networks and communities, and as a possibility to generate an interdisciplinary confrontation.

For this purpose, this Journal issues a call for all professors and researchers of Colombian and foreign universities to send their intellectual productions, in order to perform a careful review on them and, according to the outcomes, published them in our journal.

Type of papers accepted for publication

According to the guidelines provided by Publindex and Colciencias, the papers to be published are:

SCIENTIFIC RESEARCH AND TECHNOLOGY PAPERS: papers which present findings resulting from scientific research or technological development projects.

These papers should include: title, authors, analytical abstract, (objective, methodology, findings and conclusions, 150 words maximum), key words (6 key words from the UNESCO Thesaurus), introduction, materials and methods, results, results discussion, conclusions and list of references (minimum 20 print or electronic sources which have been cited in the body of the article as quotations or reference citations), figures, charts or photographs related to the subject matter.

For the submission of this type of articles, authors should fill out the information extension form about the Research Project from which the article was originated.

ORIGINAL REFLECTION PAPERS: findings of studies done by the author(s) from an analytical, interpretative, or critical perspective about a theoretical or practical issue, resorting to original sources.

Original Reflection Papers should include: title, authors, analytical abstract, (objective, methodology, findings and conclusions, 150 words maximum), key words (6 key words from

the UNESCO Thesaurus), introduction, subtitles, conclusions and list of references (minimum 20 print or electronic sources which have been cited in the body of the article as quotations or reference citations), figures, charts or photographs related to the subject matter (footnotes with their corresponding copyright). Do not exceed 20 pages.

For the submission of this type of articles, authors should fill out the information extension form about the Research Project from which the article was originated.

REVIEW ARTICLES: studies carried out with the purpose of providing an overall perspective on the general state of a specific mastery on sciences and technology, of its evolution throughout a period in which the perspectives of development and future evolution are remarked. It is characterized by presenting a thorough documental review of at least 50 projects concerning research.

Review articles should include: title, authors, analytical abstract, (objective, methodology, findings and conclusions, 150 words maximum), key words (6 key words from the UNESCO Thesaurus), introduction, subtitles, conclusions and list of references (minimum 20 in print or electronic sources which have been cited in the body of the article as literal quotations or reference citations), figures, charts or photographs related to the subject matter (footnotes with their corresponding copyright). Do not exceed 20 pages.

For the submission of this type of articles, authors should fill out the information extension form about

the Research Project from which the article was originated.

SHORT ARTICLES: these papers publish original partial or preliminary results from a scientific or technological research that requires prompt publication.

Short articles should include: title, authors, abstract (maximum 150 words), key words (maximum 6 keywords from the UNESCO Thesaurus), introduction, materials and methods, results, discussion, conclusions and list of references (minimum 20 print or electronic sources which have been cited in the body of the article as quotations or reference citations), figures, tables, diagrams or photographs related to the topic (including footnotes with the corresponding copyright). Do not exceed 10 pages. For the submission of this type of articles, authors should fill out the information extension form about the Research Project from which the article was originated.

Case Reports: this type of paper publishes the results of studies about a particular situation. Its purpose is to disseminate the technical experiences or methodologies from a specific case. Case reports should include an analytical review of analogous cases.

Case reports should include: title, authors, abstract (maximum 150 words), key words (maximum 6 keywords from the UNESCO Thesaurus), introduction, subtitles, conclusions and list of references (minimum 20 print or electronic sources which have been cited in the body of the article as quotations or reference citations), figures, tables, charts or photographs related to the topic (including footnotes with the corresponding copyright). Do not exceed 10 pages.

Topic Review: this paper publishes a critical review on a particular topic.

Topic Review should include: title, authors, abstract (maximum 150 words), key words (maximum 6 keywords from the UNESCO Thesaurus), introduction, subtitles, conclusions and list of references (minimum 20 print or electronic sources which have been cited in the body of the article as quotations or reference citations),

figures, tables, charts or photographs related to the topic (including footnotes with the corresponding copyright). Do not exceed 10 pages.

Symposia Pieces: papers presented in academic events that are considered original and current contributions.

Symposia Pieces should include: title, authors, abstract (maximum 150 words), key words (maximum 6 keywords from the UNESCO Thesaurus), introduction, subtitles, conclusions and list of references (minimum 20 print or electronic sources which have been cited in the body of the article as quotations or reference citations), figures, tables, charts or photographs related to the topic (including footnotes with the corresponding copyright). Do not exceed 10 pages.

The presentations should not have been published in the event proceedings or similar documents. They should have the written permission of the organization of the event in which the presentation was given.

Bibliographic Review: critical papers about theory, research or technology literature.

Bibliographic Review should include: title, authors, abstract (maximum 150 words), key words (maximum 6 keywords from the UNESCO Thesaurus), introduction, subtitles, conclusions, list of references and visual illustrations related to the topic (including footnotes with the corresponding copyright). Do not exceed 5 pages.

Translations: classic or current literature translations or translation of historical or particular interest documents for the field of interest of the journal.

Translations should include: faithfulness to the original text. *The original text's author, heir or publishing house holder of the copyrights and right to publish should provide a written permission for translation and publication. Additionally, the translation should be approved by the Languages Center of the University.*

Publication guidelines

Papers should be original and not under simultaneous consideration for publication elsewhere including electronic and hard copy, national or international journals.

Papers are submitted to the Research and Postgraduate Courses Office of The Catholic University of Manizales or by email: revistaeducacion@ucm.edu.co, addressed to the Editorial Committee of the Research Journal of the UCM.

The length should be considered according to the type of paper.

The author(s) are requested to fill out and submit a copy of the Authors Data Bank attached form.

The author(s) are requested to fill out and submit a copy of the form for publications originated from the research projects.

The author(s) are requested to fill out and submit a copy of the copyright transfer agreement form to the Research Journal of the UCM when submitting the paper. (www.ucm.edu.co/).

Furthermore, the author(s) are requested to inform the Research Journal of the University about any previous partial or total publication of the same material.

The author(s) are requested to submit the necessary authorizations to publish tables, figures, excerpts of other people's papers or other material protected by copyright. Similarly, an authorization is needed to publish photographs or information requiring informed consent for publication.

The heading of each article must include the title of the article (in capital letters and bold), authors' name and last name, updated academic qualifications, authors' post, name of the institution where they work, city and country, and email address (as a footnote).

Tables and figures (photographs, images and diagrams) must have number, title, and legends (if needed); title or reference to the source and

should be submitted in a separate document in JPG or PNG format.

Citations and list of references must comply with the last edition of the APA–American Psychological Association– style manual.

The list of references must appear at the end of the article.

The receipt of the paper does not oblige the journal to publish it.

Papers submitted for publication will be sent to two reading peers with expertise in the subject matter. They will evaluate and make an assessment regarding the quality and structure of the article. The evaluation follows the double-blind review process in which the anonymity of both the reading peer and the author is kept.

The acceptance or rejection of a paper will be acknowledged in writing to each author. It will include the assessment made by the reading peer... If the paper needs modifications or corrections to the content, it will be sent back to the author(s) setting a deadline for the modifications.

If the paper needs minor form modifications, the Editorial Committee reserves the right to make them.

Each author of a published paper will receive a hard copy of the journal through certified mail.

Yours faithfully,
Editorial Committee
Research Journal of The Catholic University of Manizales
revistaeducacion@ucm.edu.co
ISSN: 0121-067X
indexed under Category C in Publindex of Colciencias

POLÍTICAS ÉTICAS

REVISTA DE INVESTIGACIONES

La presente es una apuesta que se presenta por parte de la Revista de Investigaciones UCM para garantizar que los escritos postulados y posteriormente publicados, cuenten con criterios que permitan la transparencia y la oportunidad en la divulgación de resultados investigativos, revisiones o reflexiones derivadas de estos. A continuación se presentan los criterios:

Imparcialidad:

El comité editorial se compromete a no favorecer artículos propuestos, además, respetar la autoría y planteamientos de los autores en sus manuscritos, siempre y cuando, no vulnere los derechos humanos y constitucionales de los ciudadanos.

Confidencialidad:

El comité editorial se compromete a salvaguardar los nombres de los títulos y autores entre tanto, estos no sean publicados oficialmente por la revista. Así mismo, los autores a quienes les sea rechazado su manuscrito, serán comunicados personalmente a través de correo electrónico para notificarles la decisión. Los integrantes del comité editorial se abstendrán de usar información confidencial emanada de los artículos para sus propias producciones e investigaciones, a excepción de contar con un consentimiento informado por escrito de quienes hayan realizado la postulación del artículo.

Recepción de artículo:

Los artículos serán recibidos por medio del correo electrónico de la revista o las plataformas que puedan cumplir estos propósitos. Los autores envían el documento ajustado a los términos de referencia según la convocatoria de cada número. Toda vez los artículos son recepcionados, son revisados por parte del editor, quien valora la pertinencia del artículo y posteriormente, se

analiza el texto en el software Turnitin para verificar que efectivamente sea inédito.

Los autores pueden sugerir hasta tres evaluadores posibles para su artículo. El comité editorial se reserva el derecho de elegir los evaluadores sin que implique dar a conocer sus nombres a los autores.

Seguidamente, se buscan dos pares evaluadores expertos en la temática del artículo, ello se realiza mediante el procedimiento de doble ciego, el cual consiste en enviar a los pares el trabajo sin el nombre de los autores y en devolverlo con los comentarios y sugerencias por parte de estos a los autores sin los nombres de los pares. Esto garantiza que haya imparcialidad, confidencia y neutralidad en el proceso de evaluación.

Si en el arbitraje (evaluación de los artículos) uno de los pares aprueba y otro no, se buscará un tercer par experto que evalúe el artículo, cuyo objetivo será determinar la pertinencia de la aprobación o no en la revista.

El comité editorial valorará los artículos que sean entregados en los plazos establecidos según las convocatorias de cada número.

Aceptación o rechazo de los artículos:

El comité editorial será quien defina la aceptación o rechazo de los artículos. Para ello tomará en cuenta las valoraciones de los pares colaboradores que participan del número en cuestión.

Desautorización de artículos publicados:

El comité editorial tomará la decisión de desautorizar los artículos que después de publicados, presenten inconsistencias en su estructura, falta de fiabilidad, fraudes o prácticas

científicas dudosas como plagio, autoplagio, omisión de referencias a fuentes o publicación del escrito en otra revista o medio de divulgación. Cuando el artículo publicado presente errores menores, puede ser corregido por parte de la revista a través de una fe de erratas. De presentar un conflicto de intereses, la revista solicitará a los autores las evidencias necesarias para resolverlo y serán analizadas por el comité editorial.

La revista publicará las noticias referidas a la desautorización de un texto determinado.

Originalidad y plagio:

Los autores de los artículos postulados en la Revista de Investigaciones UCM garantizarán que los artículos son completamente inéditos, que no han sido puestos en consideración en ninguna otra revista, que los datos allí contenidos no han sido alterados y así mismo, que no vulneran la dignidad ni los derechos humanos.

Fuentes de información y financiación:

En el contenido del texto, los autores detallarán los aportes más significativos referenciados en la bibliografía según las normas de publicación de la Revista de Investigaciones UCM y en las citaciones de autores y textos relevantes. Los autores se comprometen a citar todas aquellas fuentes de financiación que hicieron posible la realización de la investigación en los casos que conciernan, los cuales serán publicados de manera precisa por parte de la revista.

Errores significativos en los trabajos publicados:

Si un autor o autores encuentran luego de la publicación, errores relevantes, tienen la obligación de comunicarlos al comité editorial de la revista, para que estos tomen las decisiones respectivas con el fin de ajustar el artículo. Si el error no se expresa y es hallado por parte de los miembros del comité editorial, serán llamados los autores para justificar las inconsistencias que tengan lugar.

Evaluaciones de los artículos:

Los artículos serán evaluados por dos pares seleccionados por parte del comité editorial, atendiendo a criterios de idoneidad, responsabilidad y colaboración académica, con el propósito de contribuir al proceso de revisión y evaluación del artículo.

Confidencialidad:

Los pares colaboradores de la revista se comprometen a salvaguardar la información de los artículos hasta que sean parte del material publicado y de libre circulación. No se podrá sacar provecho de la información contenida en los artículos y salvo algunas excepciones, podrá compartir con otros expertos el artículo, previa notificación al comité editorial.

Objetividad:

Los pares colaboradores de la revista serán imparciales y revisarán objetivamente la estructura del artículo, tanto en su forma (aspectos de escritura, estilo y redacción) como en su fondo (coherencia, consistencia, rigurosidad, relaciones entre las categorías teóricas y las categorías empíricas, así como procesos de reflexión, crítica y análisis).

De igual manera, los comentarios y sugerencias se realizarán teniendo en cuenta lo ya expresado, sin imponer posturas epistemológicas, metodológicas o teóricas, reconociendo la posibilidad que tiene el otro (el auto o autores) de expresar sus ideas, desarrollarlas y asumirlas. Todas las críticas y comentarios buscarán aportar constructivamente en la escritura del artículo.

Prontitud de respuesta:

Los pares colaboradores de la revista responderán con la mayor prontitud al llamado de ser parte del proceso arbitrando un artículo encomendado, ello según los tiempos designados por el comité editorial. Si los pares consideran no cumplir con los tiempos o con la idoneidad dada la temática u otra especificación en la valoración del artículo, lo comunicarán en el menor tiempo posible al comité editorial.

Referencias

España. Consejo Superior de Investigaciones Científicas [CSIC]. (2016). Guía de buenas prácticas de las publicaciones periódicas y unitarias. Recuperado de http://revistas.csic.es/public/guia_buenas_practicas_CSIC.pdf



ETHICAL POLICIES OF THE REVISTA DE INVESTIGACIONES

The current paper presented by the UCM Research Journal is a proposal to guarantee that every submitted and published paper, are considered under criteria that allows the transparency and the opportunity in the disclosure of research findings, revisions and reflections arose from them.

The criteria aforementioned are presented as follows:

Impartiality:

The editorial committee commits not to foster proposed articles and furthermore, to respect the author's written rights and statements, provided that this fact does not violate citizens' human and constitutional rights.

Confidentiality:

The editorial committee commits to protect the titles and author's names provided that, these are not officially published by this Journal. Moreover, the authors whose manuscript is rejected, will receive a personal notification on the final decision via e-mail. The members of the editorial committee shall refrain from using any confidential information arising out of papers for their own productions and research projects, with exception of those, which have had a written consent given by those authors who have presented such paper.

Paper reception:

All papers will be received via this journal's e-mail, or the platforms that may meet these purposes. The authors shall send a paper that meets the terms of reference according to the published call for each issue. Upon receipt of the paper, the editor will review the relevance of the paper, and subsequently, the Turnitin software will analyze the text in order to verify that it has not been previously published.

The authors may suggest three possible examiners for their paper. The editorial committee reserves the right to choose the examiners without entailing the disclosure of the authors' identities.

Two pairs of examiners with experience on the paper subject are required afterwards. This process is done through a double-blind procedure, which consists on sending the paper to a pair of anonymous academic peers without disclosing the author's identity and turn it back with their comments and suggestions. This process guarantees impartiality, confidentiality and neutrality in the evaluation process.

If during the arbitration (paper evaluation) one of the peers approves and the other does not, a third expert will be required to examine the paper, whose aims will be to determine the pertinence of the approval or disapproval in the journal.

The editorial committee will judge the submitted papers within the deadlines according to the calls for each issue.

Acceptance or rejection of a paper:

The editorial committee will be the entity in charge of defining the acceptance or rejection of papers. For this issue, the assessments given by the cooperative peers who participate in the issue of concern.

Disavowal of published papers:

The editorial committee will take the decision to disavow the papers which, after being published, present inconsistencies in structure, lack of reliability, fraud or doubtful scientific practices as plagiarism, self-plagiarism, removal of source references, or paper publication in a different journal or mass media. When the published paper

presents minor mistakes, it can be corrected by this journal by means of a statement of errors. In case of presenting a conflict of interests, this journal will require the authors the essential evidence to solve it; this evidence will be analyzed by the editorial committee.

The journal will publish news related to the disavowal of a determined text.

Originality and plagiarism:

The authors of the articles submitted for publication in the Research Journal of the UCM will guarantee that the articles are completely unpublished, they have not been submitted for publication elsewhere and that the information included in the article has not been altered and likewise they do not violate human dignity or rights.

Information and funding sources:

In the content of the text, the authors will include in detail the most significant contributions in literature under the rules of publication of the UCM Research Journal and citations of authors and relevant texts. The authors commit to cite all the sources of funding that made possible the completion of the research when it applies. This information will be published precisely by the journal.

Significant errors in published works:

If an author or authors find relevant errors after the publication, they are required to communicate to the editorial board of the journal, so they can make the respective decisions in order to adjust the article. If the error is not communicated by the authors and it is found by members of the editorial committee, authors will be called to justify the inconsistencies found in the article.

Evaluation of articles:

Articles will be evaluated by two peers selected by the editorial committee, according to criteria of suitability, responsibility and academic collaboration, with the aim of contributing to the process of review and evaluation of the article.

Confidentiality:

The peer collaborators of the journal are committed to safeguarding the information of the articles until they are part of the published material and free movement. They cannot take advantage of

the information contained in the articles and with some exceptions, can share the article with other experts, after notifying the editorial board.

Impartiality:

The peer collaborators of the journal will be impartial and will review the structure of the article objectively, both in form (aspects of writing and style) and content (coherence, consistency, accuracy, relationships between theoretical and empirical categories, as well as processes of reflection, criticism and analysis).

Similarly, comments and suggestions will be made taking into account what has already been expressed, without imposing epistemological, methodological or theoretical positions, recognizing the possibility that the other (the author or authors) has to express his/her ideas, develop them and assume them. All reviews and comments will seek to contribute constructively in the article writing.

Promptness of response:

The peer collaborators of the journal will respond with promptitude to the call to be part of the refereeing process of a commissioned article, according to the time designated by the editorial committee. If peers consider they will not be able to meet the times or the suitability given the subject matter or other specification in the valuation of the article, they will communicate it to the editorial board it as soon as possible.

References

España. Consejo Superior de Investigaciones Científicas [CSIC]. (2016). *Guía de buenas prácticas de las publicaciones periódicas y unitarias*. Recuperado de http://revistas.csic.es/public/guia_buenas_practicas_CSIC.pdf

© Copyright 2016
Universidad Católica de Manizales

Todos los derechos reservados por la Universidad Católica de Manizales. No se permite reproducir, almacenar en sistemas de reproducción de la información ni transmitir parcial o totalmente esta producción, incluido el diseño, cualquiera que sea el medio empleado: electrónico, mecánico, fotocopia, grabación, etc., sin el permiso del titular de los derechos de propiedad intelectual.



Atribución – No comercial – Sin Derivar: Esta licencia es la más restrictiva de las seis licencias principales, sólo permite que otros puedan descargar las obras y compartirlas con otras personas, siempre que se reconozca su autoría, pero no se pueden cambiar de ninguna manera ni se pueden utilizar comercialmente.

Los trabajos suscritos por funcionarios, docentes y estudiantes son parte de las investigaciones realizadas por la Universidad Católica de Manizales. Sin embargo, tanto en este caso como en el de personas no pertenecientes a la Universidad, las ideas emitidas por los autores son de su exclusiva responsabilidad y no expresan necesariamente las opiniones de la Universidad Católica de Manizales y da cumplimiento al Depósito Legal según lo establecido en la Ley 44 de 1993, los Decretos 460 del 16 de marzo de 1995, el 2150 de 1995, el 358 de 2000 y la Ley 1379 de 2010.



Universidad Católica de Manizales

Carrera 23 No. 60- 63 Manizales, Caldas - Colombia

PBX: +57 (6) 893 30 50 FAX: +57 (6) 878 29 35

www.ucm.edu.co



ISSN 0121-067X