

REVISTA DE INVESTIGACIONES

Volumen 17 - Edición 30 - Septiembre de 2017

ISSN: 0121-067X (Impreso) · ISSN: 2539-5122 (en línea)



Universidad[®]
Católica
de Manizales

VIGILADA MINEDUCACIÓN



REVISTA No. 30

ISSN: 0121-067X (Impreso) · ISSN: 2539-5122 (en línea) Volumen 17 · Edición 30 · Sep. de 2017 · Manizales, Caldas - Colombia

Dirección general: Especialista Hermana Gloria Estela Rolón Díaz - *Vicerrectora Académica* · **Dirección ejecutiva:** Post Ph.D. Mayerly Zulay Ruiz Torres - *Dirección de Investigaciones y Posgrados* · **Coordinación ejecutiva:** Ph.D. Pbro. Luis Guillermo Restrepo Jaramillo - *Docente Facultad de Educación* · **Editor académico:** Ph.D. Jorge Alberto Forero Santos - *Centro Editorial 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 - *Publicista* · **Traducción:** Licenciada Adriana María Ramírez García - *Centro de Idiomas UCM* · **Canje:** Bibliotecóloga Grisel Ramos Pineda - *Biblioteca UCM*

Consejo de Rectoría: edición 30

Magistra Hermana María Elizabeth Caicedo Caicedo - Rectora · **Especialista Hermana Gloria Estela Rolón Díaz** - Vicerrectora Académica · **Magistra Hermana Ana Beatriz Patiño García** - Vicerrectoría de Bienestar y Pastoral Universitaria · **Magistra Hermana Blanca del Tránsito Segura Rodríguez** - Vicerrectora Administrativa y Financiera · **Magistra Carolina Olaya Alzate** - Directora de Planeación · **Especialista Rubén Darío Cardona Herrera** - Director Financiero · **Magistra Abogada Catalina Triana Navas** - Secretaria General · **Magister Cristian Camilo Gutiérrez** - Director de Aseguramiento de la Calidad

Pares evaluadores: edición 30

Mauricio Orozco Vallejo - UCM · **Edilberto Hernández** - Universidad San Buenaventura, Medellín · **Martha Liliana Marín** - UCM · **Jhon Fredy Orrego** - Cinde – Universidad de Manizales · **Nicolás Parra Bolaños** - IUMAFIS, Medellín · **Juliana Vásquez Mosquera** - Corporación Universitaria Minuto de Dios, Buga · **Jorge Alberto Forero** - UCM · **Faber Andrés Alzate Ortiz** - Universidad Minuto de Dios, Bello Antioquia · **Napoleón Murcia Peña** - Universidad de Caldas · **Juan Carlos Aguirre García** - Universidad del Cauca · **Leidy Tatiana Marín** - Universidad de Caldas · **Liliana Patricia Restrepo Valencia** - UCM · **Andrés Felipe Jiménez** - UCM · **Olga Elena Restrepo Pérez** - Secretaría de Educación Medellín · **Padre Luis Guillermo Restrepo Jaramillo** - UCM · **Julián Eduardo Betancur** - Universidad de Caldas · **Luz Stella Nieto** - Universidad de Caldas · **Jorge Iván Zuluaga Giraldo** - UCM · **Ronald Hernández** - Universidad San Ignacio de Loyola, Perú · **Yolanda López Herrera** - IUMAFIS, Medellín · **Hedilberto Granados** - UCM · **Rigoberto Martínez Escárcega** - Centro Latinoamericano de Pensamiento Crítico, México · **Jhon Edier Jaramillo** - UCM · **Luis Guillermo Jaramillo Echeverri** - Universidad del Cauca · **Yasaldez Elder Loaiza** - Universidad de Caldas · **Alma Rosa Sánchez** - Universidad Nacional Autónoma de México · **Aitor Martxueta Pérez** - Universidad del País Vasco, España · **Paula Andrea Duque** - UCM · **Diana Clemencia Sánchez** - UCM · **Elvia Patricia Arango Zuleta** - Universidad Católica de Oriente · **Lina Rosa Parra** - UCM · **William Orlando Arcila** - Universidad de Caldas · **Rodolfo Zona** - Universidad Tecnológica de Pereira

Comité editorial UCM

Magister Diego Armando Jaramillo Ocampo - Universidad Católica de Manizales · **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 Antonio Ortega Carrillo** - Universidad de Granada, España · **Ph.D. Carlos Calvo** - Universidad de la Serena, Chile · **Ph.D. Carlos Skliar** - Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO, Argentina

CONTENIDO

- 01 EL CONTEXTO EDUCATIVO Y SU RELACIÓN CON LOS SENTIMIENTOS SOBRE LA PROFESIÓN Y LA DOCENCIA EN PROFESORES DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA**
Francisco Hernando Gómez T.
Páginas No. 12-26
- 02 EL OTRO COMO POSIBILIDAD. UN IMAGINARIO DE ESPERANZA EN LA FORMACIÓN DE MAESTROS**
Napoleón Murcia Peña
Diego Armando Jaramillo O.
Páginas No. 27-41
- 03 TÍTULOS Y TEMÁTICAS DE LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA: UNA MIRADA CRÍTICA DESDE LA PAZ**
Mario Andrés Gómez Quintero
Juan Pablo Flórez Vargas
Páginas No. 42-53
- 04 ENSEÑANZA Y RESPONSABILIDAD IMPLICACIONES EPISTEMOLÓGICAS DEL CONSTRUCCIONISMO SOCIAL EN EDUCACIÓN**
Luis Guillermo Jaramillo E.
Páginas No. 56-67
- 05 EDUCACIÓN SOCIAL MEDIATIZADA CON TECNOLOGÍAS EN UNA RED VIRTUAL DE DESARROLLO**
William Enrique Mercado Borja
Guillermo Luján Rodríguez
Griselda Guarnieri
Páginas No. 68-82
- 06 COMUNICACIÓN Y AMBIENTES DE APRENDIZAJE "UNA ESTRATEGIA PARA MEJORAR LOS DESEMPEÑOS EN EL AULA"**
Claudia Yaneth Cruz
Pedro Reyes González
Nancy Barón Pereira
Páginas No. 83-99

EDITORIAL

BIENVENIDOS

Ph.D. Martha Liliana Marín Cano
Decana Facultad de Educación UCM

La trayectoria de la Revista de Investigaciones de la Universidad Católica de Manizales (2005-2018), denominada antes Revista Corporación Universitaria Católica (1988-1993), devela el liderazgo gerencial de las Hermanas de la Presentación de la Caridad de la Santísima Virgen de la Universidad Católica de Manizales, quienes han leído los signos de los tiempos presentes del contexto nacional y mundial para proponer, en esta dirección, un horizonte de conocimiento científico, abierto a diversas posturas teóricas y metodológicas. Es así cómo, la revista en clave de apertura y reconocimiento por la diversidad, se ha tejido a través de los discursos de los investigadores, quienes han recreado los trazos

escriturales con pensamientos de orden poético, social, cultural, educativo y pedagógico.

La Revista de la Universidad Católica de Manizales, en sintonía con el horizonte estratégico, el Plan de Desarrollo de la UCM y en correspondencia con los desafíos y los retos de la sociedad, la cultura y la educación, se expone y expone nuevas comprensiones de los problemas educativos y pedagógicos, los cuales están a la base de las movildades cognitivas de los sujetos en ámbitos particulares de actuación. En este sentido, democratizamos el conocimiento en perspectiva de aportar a las reflexiones que en la actualidad transitan por el mundo de la academia y por

aquellos escenarios que no poseen acceso a lo formal, pero sí el derecho a estar informados de los análisis y resultados de las investigaciones.

A través de la divulgación, la circulación y la apropiación del conocimiento, esta publicación se ha convertido en posibilidad para reconocernos en la diversidad y en la unidad. Han sido múltiples los investigadores que han dejado sus trazos epistemológicos, teóricos, conceptuales y metodológicos a lo largo del despliegue de la revista. Los problemas de conocimiento explícitos en los artículos develan las experiencias en asuntos convocantes para los investigadores, los grupos de investigación y aún las instituciones educativas. Estos, también han contribuido al diálogo entre pares y han incidido en los análisis que se realizan al interior de los programas. Asuntos como: la ecología, la paz, la gestión educativa, el mejoramiento continuo, la formación docente, el sentido de la formación universitaria, la violencia de género, el desarrollo profesional, la interacción docente- estudiante, entre otros, evidencian los intereses particulares y colectivos de los investigadores en los campos de las ciencias sociales y humanas.

En sintonía con lo anterior, la Revista de Investigaciones nos acerca a los problemas de orden educativo y pedagógico. Nos conduce a crear en medio de la incertidumbre un nuevo escenario deseado, en el cual el error se pedagogiza, la incertidumbre se asume como posibilidad, la pregunta media la reflexión, el entorno se

constituye en texto de lectura e interpretación, la autoorganización se convierte en constante de un pensamiento renovado y transformado, el diálogo religa lo simple y lo complejo en clave de complementariedad, se supera la disyunción sujeto - objeto y ciencias naturales - ciencias sociales.

La investigación como actividad humana inherente a la práctica pedagógica y educativa y propulsora del pensamiento crítico y complejo, le genera a la escuela un horizonte de sentido para enseñar a vivir. Serán los problemas planetarios y territoriales los que provocarán diseños de currículos pensados desde la transdisciplinariedad. Lo anterior, para la escuela de la posibilidad, la renovación y la transformación; el buen vivir en diálogo con la naturaleza y la implicación del sujeto en ella; el escenario vital en el cual confluye la unidad y la diversidad; la escuela del planeta, de la región y la localidad en sintonía con la incidencia de la cultura y la sociedad; la escuela de la creación, de la democracia, de la pluralidad y de la condición humana. En este orden de ideas, ofrecemos a través de los artículos que configuran este número, otras lecturas de la escuela en clave de apertura y de reconocimiento por el esfuerzo individual y colectivo de quienes se desplazan de una escritura íntima a una pública, en la cual la reacción de los lectores se presenta como oportunidad para continuar con la creación de una obra que no termina, porque es inherente al plan de vida de quien la configura.

Pensamientos desde las orillas

Willian Fredy Palta Velasco

Doctor en Educación con énfasis en Mediación Pedagógica de la Universidad de la Salle, Costa Rica. Magíster en Filosofía de la Universidad del Valle. Especialista en Derechos Humanos con énfasis en Currículo. Licenciado en Filosofía y Ciencias Religiosas de la Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium. Docente adscrito al Centro Interdisciplinario de Estudios Humanísticos (CIDEH) de la Universidad de San Buenaventura- Cali, Colombia. Profesor de Filosofía Latinoamericana en la Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium. Directivo -Docente de la Institución Educativa Absalón Torres Camacho del municipio de Florida, Valle del Cauca, Colombia.
willianpalta@gmail.com

ESPIRITUALIDAD, PROXIMIDAD Y EDUCACIÓN¹

Considero, (...) que la espiritualidad está relacionada con aquellas cualidades del espíritu humano, tales como el amor y la compasión, la paciencia y la tolerancia, la capacidad de perdonar, la alegría, las nociones de responsabilidad y de armonía..., que proporcionan felicidad tanto a la propia persona como a los demás. (Boff, 2002)

La educación es un asunto de relaciones en el que existe un compromiso con la vida como elemento central del proceso pedagógico. Esto implica movilizar el propio ser y quehacer, y la superación de los paradigmas basados en la visión moderna racionalista, rígida, capitalista y dominante, que ha limitado y, en ciertos casos, impedido el desarrollo de capacidades, habilidades, sueños e ilusiones; es decir, de sentidos de vida, porque se reduce al individualismo, la acumulación y la competencia.

¹Este texto es una reflexión que emerge de la tesis doctoral "La proximidad como ethos en los procesos de aprendizaje: un cambio en las relaciones pedagógicas", Universidad de la Salle, Costa Rica, 2017.

Estamos en un momento crucial de la historia, que exige del educador el despliegue de aquellas cualidades que configuran el sentido de humanidad, es urgente una mediación pedagógica desde la espiritualidad como desarrollo de aquellos valores fundamentales para el despliegue del amor.

El llamado (*vocare*) es entonces, a una apuesta desde una visión de humanidad en su sentido más sencillo, pero, a la vez, profundamente dignificado, reconocido y valorado, no en términos de status, raza, etnia, nacionalidad o género, tampoco por ideología política, religiosa o social, sino por aquello que embarga su ser en lo más profundo de humanidad (Meier, 2009). Esto implica una transformación existencial de la realidad vital como personas en el rol de padres, hijos, esposos, amigos, y el camino de este proceso de cambio es la *espiritualidad*. Es decir, la educación tiene como tarea fundamental la promoción de sentidos de humanidad en comunión, colaboración y compasión.

Este camino exige abrirse a los demás que caminan junto a mí: *proximidad*. Tanto la educación como la espiritualidad son imposibles en estado solipsista e individualista, como lo indica el pedagogo brasileño Paulo Freire (2005): "nadie educa a nadie, así como tampoco, nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión y el mundo es el mediador" (p. 92).

Esta experiencia educativa desde la espiritualidad es profundamente comunitaria, lo que significa pasar de una dinámica *maestro y estudiante* a una relación vinculante, afectiva y comunitaria de *maestro-estudiante*, que acontece en cualquier espacio, lugar, tiempo y circunstancia. Lo que implica que la educación trasciende lugares institucionales porque es la vida la que acontece y emerge en una trama vinculante de comunicación, solidaridad y comunión.

La proximidad, entonces, es esa actitud ética de salir al encuentro de quienes necesitan de mí. No basta con saber quién es mi prójimo, esto sería una espiritualidad teórica, fría y vacía; el llamado es asumir actitudes con el prójimo que sufre, clama y necesita de nosotros (Palta, 2015). En este sentido, la proximidad invita a la superación de la indiferencia, a trascender la rigidez epistemológica y a la apertura ante la inteligencia cordial que se conecta con el alma y el corazón de quienes más necesitan de nuestro amor. Se podría decir de la proximidad que es el despliegue concreto y real del amor, que cabe en cualquier espacio, y que es necesaria en cada ciencia y esencial en cada corazón, tal como lo recuerda Boff (2015):

Sin la sensibilidad, la operación de la tecnociencia será insuficiente. Pero una ciencia con conciencia y con sentido ético puede encontrar salidas liberadoras para nuestra crisis. Por eso es importante reinventar al ser humano integral, en el que se conjuntan cabeza y corazón, sentimiento y razón, música y trabajo, poesía y técnica. (p. 17)

Esto requiere transformar ciertos escenarios de la realidad propia en lo social, familiar, laboral, político, académico, con miras hacia la humanización a través del despliegue de aquello que aguarda nuestros corazones: el reconocimiento del otro como legítimo en la convivencia (Maturana, 1999). Así, es necesaria, entonces, una educación

exigente, pero no intransigente, en libertad, más no en permisividad; una educación de sentidos más que de contenidos, una educación de aprendizajes, pero también del sentir, de las vivencias y la sonrisa, porque "conocemos mejor cuando amamos" (Boff, 2015, p. 17).

La reflexión, en últimas, desea ser una provocación del despliegue del amor como expresión concreta de proximidad, es un llamado al cambio de paradigma, a transformar nuestras visiones de mundo y mirar el mundo con los ojos del *Principito* que ve lo esencial que es invisible a los ojos (De Saint Exupéry, 2009), aquellos ojos que permiten ver por encima de etiquetas, modelos, estructuras y modas, necesitamos un cambio desde el corazón. El cambio que necesitamos para vivir con sentido de humanidad solo es posible desde la espiritualidad.

Referencias

- Boff, L. (2002). *Espiritualidad: un camino de transformación*. Bilbao: Sal terrae.
- Boff, L. (2015). *Los derechos del Corazón. El rescate de la inteligencia cordial*. México: Ediciones Dabar.
- De Saint Exupéry, A. (2009). *El principito*. México: Leyendas S.A.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2011). *Pedagogía de la esperanza*. México: Siglo XXI.
- Maturana, H. (1999). *Transformación en la Convivencia*. Chile: Dolmen Ediciones.
- Meier, C. (2009). *La Educación a la Luz de la Pedagogía de Jesús de Nazaret*. Bogotá.
- Palta, W. (2015). La proximidad como praxis pedagógica. En VV.AA., *Dispositivos para el aprendizaje y formación*. (pp. 31-38). Colombia: REDIPE.



ARTÍCULOS DE

INVESTIGACIÓN

Fecha recibido: 08 de junio de 2017 · Fecha aprobado: 12 de febrero de 2018

El contexto educativo y su relación con los sentimientos sobre la profesión y la docencia en profesores de la educación secundaria

Francisco Hernando Gómez Torres¹

¹Psicólogo. Máster en Educación. Máster en Psicología de la Educación y Doctor en Psicología de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona. Docente del departamento de Filosofía, Corporación Universitaria Minuto de Dios, Bogotá, Colombia. fgomez@uniminuto.edu

Origen del artículo

Artículo derivado de la investigación concluida: "La identidad profesional de los profesores de matemáticas y ciencias sociales en la educación secundaria", llevada a cabo por el autor en la Universidad Autónoma de Barcelona. Finalizada en 2016.

Cómo citar este artículo

Gómez Torres, F. H. (2017). El contexto educativo y su relación con los sentimientos sobre la profesión y la docencia en profesores de la educación secundaria. *Revista de Investigaciones UCM*, 17(30), 12-26.



Revista de Investigaciones UCM · ISSN: 0121-067X (Impreso) ISSN: 2539-5122 (En línea)
· OCDE: 5C01 · DOI: <http://dx.doi.org/10.22383/ri.v17i30.95>



EL CONTEXTO EDUCATIVO Y SU RELACIÓN CON LOS SENTIMIENTOS SOBRE LA PROFESIÓN Y LA DOCENCIA EN PROFESORES DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

Objetivo: identificar los sentimientos y las condiciones asociadas a la profesión y la enseñanza en profesores de la educación secundaria. **Metodología:** se trabajó en el marco de la investigación fenomenográfica con 30 profesores; la información se obtuvo a partir de entrevista semiestructurada desarrollada en cuatro momentos y una observación de sesión de clase por profesor. **Hallazgos:** los resultados muestran que se encuentran sentimientos positivos y negativos vinculados a diez condiciones diferentes. **Conclusiones:** se pueden identificar las condiciones que producen satisfacción e insatisfacción de manera diferenciada, cuando se indaga sobre la docencia en general, en comparación con situaciones específicas de enseñanza, cuestión que permite comprender el lugar en el que ubica su afecto el profesor y trabajar en el sostenimiento o mejoramiento de las condiciones asociadas.

Palabras claves: docente de secundaria, enseñanza secundaria, sentimiento, contexto de aprendizaje.

EDUCATIONAL CONTEXT AND ITS RELATION WITH THE EMOTIONAL STATE REGARDING THE PROFESSION AND TEACHING OF HIGH SCHOOL TEACHERS

Objective: to identify the feelings and conditions associated with the profession and the teaching of high school teachers. **Methodology:** this study was carried out with 30 teachers under the frame of phenomenological research; the information was obtained from a semi-structured interview developed in four different moments along with an individual class observation. **Findings:** the results show that there are positive and negative feelings associated with ten different conditions. **Conclusions:** it is possible to identify the conditions that produce satisfaction and dissatisfaction in a differentiated way, when there are inquiries on the teaching in general compared with teaching specific situations, aspect that allows the understanding of the place the teacher gives to his care, and to work on the sustainability or enhancement of the associated conditions.

Key words: high school teacher, high school teaching, feelings, learning context.

Introducción

Esta investigación fue impulsada por la necesidad de explorar y describir la manera en que los profesores manifiestan su afecto en relación con su actividad profesional en el contexto de la educación secundaria. Generalmente, los estudios sobre el perfil profesional de los profesores se ocupan de aspectos que involucran la enseñanza o el aprendizaje, en términos que contribuyan a la instrucción. En este caso, abogamos por la profundización en los sentimientos, rescatando el papel que tienen en relación con el desempeño profesional y su vínculo con condiciones contextuales.

El afecto se conecta con el trabajo docente al menos de tres maneras: por una parte, da sentido a las situaciones y demandas de un contexto educativo; por otra, se vincula con la activación, curso y permanencia en la actividad profesional, por ende, con el gusto, la motivación y satisfacción hacia el trabajo; y finalmente, según se afecte el profesor, puede actuar como dispositivo para el cambio.

En cuanto al primer aspecto, las emociones pueden influir en la percepción y los juicios del profesor al interpretar las demandas institucionales y del aula, como han mostrado los trabajos de O'Connor (2008), Lasky (2005) y Hargreaves (2000), su efecto se evidencia en las decisiones tomadas frente a diversas demandas (Shapiro, 2010; Van Veen & Sleegers, 2006; Van Veen, Sleegers & Van de Ven, 2005). En este sentido, el ejercicio profesional implica al mismo tiempo, una disposición anímica para cautivar, motivar y acercar a los estudiantes, con una actuación apasionada y eficaz, y la regulación y control sobre la vida afectiva en condiciones complejas del trabajo en general y del aula en particular.

En segundo lugar, en tanto forma de percepción de sí mismo (Shapiro, 2010) y como parte de la valoración de la actividad profesional (Kimura, 2010), las emociones se relacionan con la motivación hacia metas o fines determinados, incidiendo en la capacidad para dirigir y mantener el compromiso con la labor.

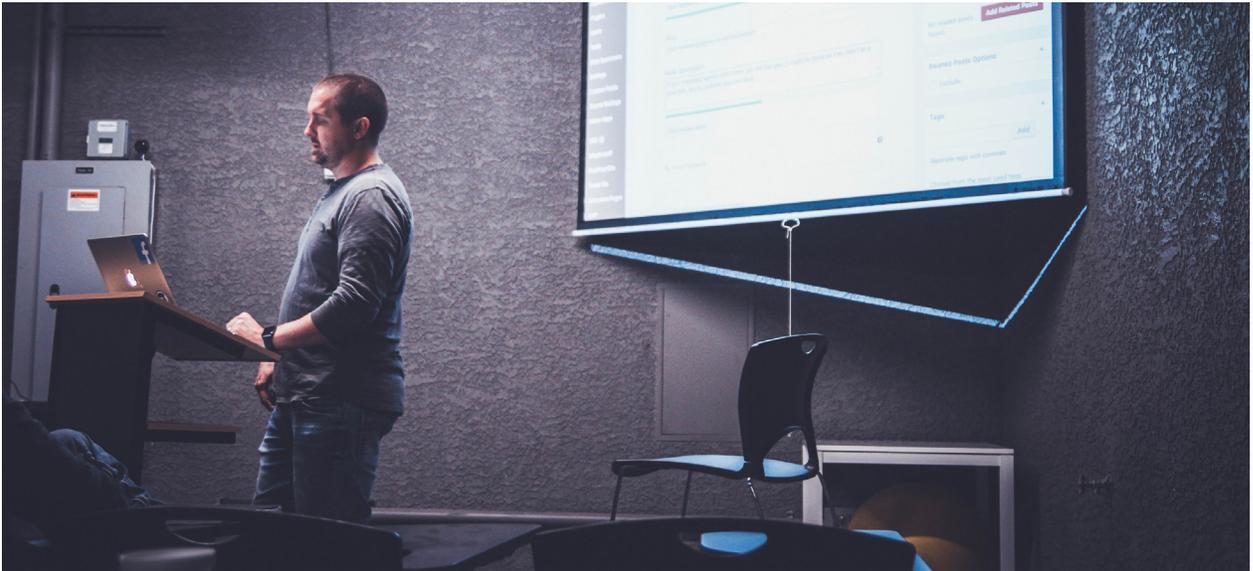
Finalmente, en relación con el tercer aspecto, las emociones pueden considerarse dispositivos para el cambio (Reio, 2005; Darby, 2008) o para limitarlo (Zembylas, 2003) porque son determinantes en la medición del impacto que tiene la actividad profesional, posibilitando o no transformaciones en la práctica. Es así que, ante determinadas situaciones, la valoración emocional acerca de la enseñanza y sus condiciones, actúa como indicador de la necesidad de transformar o mantener una práctica. En suma, en relación con este conjunto de investigaciones interesadas en comprender la manera en que el afecto se conecta con la profesión, en este estudio se trata de responder a: ¿Cuáles son los sentimientos y las condiciones asociadas que el profesor en la educación secundaria describe en relación con la profesión docente y la enseñanza?

Perspectivas en el estudio de las emociones y punto de partida

Encontramos cuatro perspectivas en el abordaje de las emociones del profesorado, pos-estructural, socio-construccionista, sociocultural, y socio-cognitiva. La pos-estructural, enfatiza el papel del lenguaje en la configuración del afecto, supone que las emociones no son estados privados, se generan en los discursos y las relaciones humanas de acuerdo con contextos que regulan cómo deben sentir y expresar las emociones los profesores (Zembylas, 2003).

En la segunda perspectiva, las emociones son construcciones sociales que emergen de las influencias y pautas culturales, configuradas por la interacción (Schmidt, 2000). En este sentido, se considera que la escuela condiciona y promueve las emociones. Denzin (1984, citado por Hargreaves, 2000) asume que en las instituciones escolares las emociones pueden ser valoradas, estimuladas o reprimidas, con lo cual se legitiman e imponen como patrones de conducta o sencillamente se rechazan.

En la perspectiva sociocultural desarrollada por autores como Darby (2008), Lasky (2005), Kelchtermans (2005) y Reio (2005), las emociones se generan en el plano social y posteriormente se internalizan mediante la actividad constructiva del sujeto, a través de la mediación que deviene



por el significado atribuido a las emociones en un contexto cultural. Las emociones así entendidas, son estados cambiantes que experimentan las personas en la medida que participan en diferentes contextos de prácticas (Lasky, 2005).

Según Kelchtermans (2005), las emociones no se pueden separar de las fuerzas sociales y culturales que ayudan a formarlas y que, a su vez, se forman por ellas. Están íntimamente ligadas a la visión de cada profesor sobre sí mismo y los demás, no son fenómenos estrictamente intrapersonales, resultan del arraigo de los profesores y de las interacciones con su entorno profesional, revelan lo que tiene sentido y está en juego para los profesores.

En la perspectiva sociocognitiva, las emociones se entienden de dos maneras, como reacciones asociadas a la evaluación de las vivencias del individuo en un entorno (Lazarus, 2000; Van Veen, Slegers & Van de Ven, 2005), conectadas con los pensamientos, los juicios, las creencias y las decisiones (Reio, 2005; Van Veen & Lasky, 2005) y a manera de proceso cognitivo: comienza como una valoración, se manifiesta como una experiencia o estado mental privado vinculado a cambios fisiológicos y expresiones no verbales y predispone la acción (Sutton & Wheatley, 2003).

Sobre la base de la consideración anterior, compartimos que una emoción se convierte en determinado tipo de sentimiento (Shapiro,

2010; Scott & Sutton 2009) debido a que en la valoración ocurre una representación sobre el estado emocional que se traduce en estado de ánimo, es decir, que las emociones se asumen como las experiencias primarias de las personas con relación a las vivencias, mientras que los sentimientos son los significados otorgados a las emociones, consensuados culturalmente y experimentados por las personas que comparten marcos de referencia en razón a sus roles, creencias, las situaciones que viven y la manera en que experimentan las condiciones del contexto.

Teniendo en cuenta lo expuesto, consideramos que la perspectiva sociocognitiva proporciona un marco que nos ubica para abordar la diversidad de representaciones del profesor con las cuales valora, en términos de satisfacción o insatisfacción, así como positiva o negativamente las condiciones del contexto, a las que podemos acceder a través de lo que narra al evocar su experiencia. Situados en este punto, privilegiamos para la exploración de los sentimientos, las representaciones o formas de gestión de la realidad del profesorado que se relacionan con su afecto. La perspectiva teórica asumida, corresponde al modelo propuesto por McAlpine et al. (2006), a través de las denominadas zonas de pensamiento.

McAlpine et al. (2006) utilizan el término zona de pensamiento para referirse al pensamiento que tiene un uso particular relacionado con diferentes

momentos de la actividad humana, y definen cuatro zonas: conceptual, estratégica, táctica y enactiva, conceptualmente son diferentes y están conectadas, no son compartimentos estancos. En nuestro caso, permiten identificar y diferenciar el influjo de condiciones y los sentimientos asociados que tienen importancia para el profesor en la docencia cuando la planea y en su gestión la lleva a cabo.

Según el modelo, la zona conceptual comprende principios personales y abstractos de valoración y compromiso con la actividad profesional. La zona estratégica supone pensamientos que interrelacionan teoría y práctica, pero aplicados a tiempos y contextos más amplios, por ejemplo, la enseñanza a impartir durante un periodo académico o secuencia didáctica. La zona táctica representa el pensamiento orientado a definir planes concretos de acción para una situación determinada, como la enseñanza a corto plazo en una clase. Finalmente, la zona enactiva y evocada ocurre dentro del pensamiento mientras está impartiendo docencia, a esta última aportamos la importancia de la reflexión sobre una acción realizada, razón por la cual hemos agregado al modelo la noción de evocación.

De tal manera que el “paso” de la zona conceptual a la zona enactiva y evocada, es equiparable a transitar desde el pensamiento a la acción, proceso en el que es posible identificar en cada zona los sentimientos percibidos antes, durante y después de la docencia. En suma, hemos diferenciado que existen representaciones del profesor que se vinculan de manera abstracta con su idea sobre la docencia, pero también con espacios y tiempos particulares, es decir, con su pensamiento en relación con experiencias específicas en aula. El tipo de sentimientos que abordamos mediante el modelo corresponde a los que se vinculan con emociones secundarias, según Hargreaves (2000), corresponden a satisfacción e insatisfacción o positivos y negativos.

Los sentimientos del profesorado en su relación con el contexto

Concebimos que hay correlación entre los sentimientos del profesorado y las condiciones que constituyen el contexto de su trabajo que

inciden en la denominada labor emocional (Schutz & Lee, 2014); concepciones como la vulnerabilidad ante el cambio (Lasky, 2005; Reio, 2005), asumida como la afectación emocional del profesor al tener o perder el control de una situación ante nuevos retos y la de geografías emocionales (Hargreaves, 2005), evidencian factores externos al aula, que pueden tener efecto en el desempeño. En el primer caso, se enuncian las políticas educacionales sobre orientaciones curriculares, sin concertación, como desencadenantes de tensión emocional. En el segundo, factores como la fragmentación del plan de estudios y la cantidad de temas impuestos a través de él, los horarios de gestión del profesor fuera de la docencia y los criterios de organización de la vida en las aulas, son considerados como amenazas que generan sentimientos negativos en la enseñanza (Naring et al., 2012). En ambos casos, las políticas educacionales y el manejo que se da en su gestión son generadores de tensión emocional.

De tal manera que la satisfacción o insatisfacción hacia la labor se supedita a la lectura de la situación y a sus influencias, que pueden ser diversas, como agotamiento emocional (Skaalvik & Skaalvik, 2011) en el que la presión laboral ejercida por la institución y la disciplina escolar pronostican agotamiento, o como condicionantes de la satisfacción laboral, que aumenta cuando es percibida mayor coherencia con los valores institucionales y se cuenta con el apoyo de la administración, además de relaciones positivas con los compañeros y padres de familia (Van Veen & Slegers, 2006).

En esta misma línea, Mahmood et al. (2011) muestran que el impacto de las condiciones contextuales puede ser percibido de manera diferente de acuerdo con los géneros, según ellos, las mujeres experimentan mayor satisfacción que los hombres en el trabajo, en su estudio, los profesores se encontraban menos satisfechos con las posibilidades de desarrollo profesional, la compensación laboral y las relaciones con sus supervisores.

Por otro lado, también es posible identificar tipos de sentimientos en relación con la docencia y sus condiciones, que incluyen no solo factores externos, sino también referidos al profesor. Evidencias proporcionadas por Sutton y Wheatley

(2003) muestran que hay emociones positivas hacia la docencia como: bienestar, cariño, amor, cuidado por los estudiantes y de malestar como frustración e ira. Van Veen, Slegers y Van de Ven (2005) evidencian emociones positivas como entusiasmo y felicidad, y negativas como la ansiedad, ira, culpa y vergüenza. Reio (2005) indica emociones como alegría, disfrute, sorpresa, tristeza y orgullo, aunque no diferencia emociones positivas y negativas. Shapiro (2010) identifica emociones positivas como afecto y amor, y negativas como ira, decepción, ansiedad y soledad. Kimura (2010) evidencia emociones negativas como ira, irritación, vergüenza y tristeza, y positivas como alegría, asombro y placer. Mientras que, en relación con condiciones propias del profesor, Lazarus (2000) identifica emociones positivas como agrado, gusto y complacencia, con relación al logro de objetivos personales, y negativas como frustración vinculada a la dificultad en la gestión y cumplimiento de los objetivos.

En lo expuesto corroboramos la interrelación entre las condiciones del contexto que pueden ser externas o propias del profesor, con los sentimientos. A través de esta interrelación podemos saber cuál es el sentido que asigna a su profesión, al delimitar las condiciones que generan tipos de afectos, este es un aspecto que no se ha trabajado ampliamente en el contexto colombiano y puede facilitar el desarrollo profesoral. Compartimos con Schmidt y Datnow (2005) que los sentimientos están influidos por los propósitos, la interacción social y por el lugar que ocupan las personas en la organización de la escuela, así que el objetivo general que nos hemos propuesto es identificar los sentimientos y las condiciones asociadas a la profesión y la enseñanza en profesores de la educación secundaria. Para lograr este objetivo, buscamos los siguientes objetivos específicos:

1. Identificar los sentimientos y las condiciones que define el profesor en relación con la profesión docente.
2. Discriminar los sentimientos y las condiciones vinculadas al planear la docencia para una secuencia didáctica.
3. Describir los sentimientos y las condiciones asociadas que están implicados en la planeación de la enseñanza en una sesión de clase.
4. Identificar los sentimientos y las condiciones relacionadas a una situación específica de enseñanza y su evocación.

Metodología

El trabajo se lleva a cabo en el marco de la investigación fenomenográfica (Marton, 1994); nos interesamos por las variaciones manifiestas en el pensamiento de los profesores que guardan relación con su experiencia en tanto docentes y en particular con los sentimientos acerca de la profesión y la enseñanza. En la fenomenografía se considera que existe un número finito de concepciones sobre la comprensión de un fenómeno, al que se le llama espacio de resultado (Marton & Pang, 1999), identificamos este espacio en el grupo de profesores participantes, describimos las categorías con las cuales representan lo que sienten sobre su profesión y la enseñanza en una situación específica.

El grupo de participantes fue de 30 profesores, de dos campos de formación, ciencias sociales y matemáticas, si bien son de áreas distintas, nos centramos en los aspectos comunes que emergen en el espacio de resultado. La selección de los profesores obedece a: contar con una carrera profesional con tres o más años de experiencia y su pertenencia a la educación secundaria. El criterio de muestreo fue por conveniencia.

Tabla 1.
Distribución de los participantes

No	Sexo		Edad		Experiencia docente				
	M	F	Menos 35	Entre 36-55	Más de 56	3 a 10 años	11 a 20 años	21 a 30 años	Más de 30
30	18	12	19	7	4	16	3	3	2

Fuente: elaboración propia.

El procedimiento se llevó a cabo siguiendo la propuesta de McAlpine et al. (2006) en cuatro fases (tabla 2). En la primera, se exploran los sentimientos y las condiciones asociadas a la docencia en general, concierne a la zona abstracta o conceptual. La segunda fase corresponde a la zona estratégica, da inicio a la exploración de sentimientos y condiciones del contexto para una situación de enseñanza futura, incluye representaciones del profesor en relación con periodos más o menos amplios de tiempo,

equivalentes a la unidad didáctica, que en el caso de los profesores seleccionados es de dos meses. La tercera fase es equivalente a la zona táctica, indica los sentimientos y las condiciones del contexto asociadas al plan para una sesión de clase. La cuarta fase corresponde a la zona enactiva o del pensamiento vinculado a la acción que se ejecuta en una clase y la evocación de la situación de enseñanza, reflexionando en relación con los sentimientos y las condiciones de acuerdo con el contexto en que se lleva a cabo una sesión.

Tabla 2.
Síntesis del procedimiento

Objetivos específicos de la investigación	Unidad de análisis	Fase del proceso de recolección	Técnicas e instrumentos de recolección de información
Objetivo 1	Identificación de aspectos discursivos que develan los sentimientos del profesor en relación con la profesión docente.	1. Zona conceptual o abstracta.	Entrevista semiestructurada
Objetivo 2	Aspectos discursivos que implican sentimientos al planear la docencia para una secuencia didáctica.	2. Zona estratégica	Entrevista semiestructurada
Objetivo 3	Aspectos discursivos que implican sentimientos al planear la docencia para una sesión.	3. Zona táctica	Entrevista semiestructurada
Objetivo 4	Identificación de sentimientos en relación con una situación específica de enseñanza. Análisis de la situación vivenciada y los sentimientos explorados.	4. Zona enactiva y evocada	Observación-videograbación Entrevista semiestructurada

Fuente: elaboración propia

Las técnicas e instrumentos empleados por fase se pueden ver en la tabla 2. La decisión sobre el tipo de entrevista a utilizar se ha tomado teniendo en cuenta las sugerencias propias del enfoque fenomenográfico; Marton & Pang (1999) y Säljö, (1988) advierten que no es recomendable realizar entrevistas cerradas, más bien, es conveniente la entrevista semiestructurada. En esta investigación la entrevista está dividida en dos partes, la primera reúne aspectos sociodemográficos, y la segunda contiene la guía de preguntas que se gestionan por cada fase o zona de pensamiento.

La entrevista fue sometida a proceso de validación por jueces con profesores de educación secundaria, quienes recomendaron ajustes de forma y contenido; posteriormente, se hizo una prueba piloto con un grupo focal conformado por dos profesores de ciencias sociales y dos de matemáticas, obteniendo la guía definitiva. Para el caso de la fase de observación en zona enactiva, se recurrió a la videograbación de la sesión de clase por cada profesor, apoyados además en un formato guía de observación. La sesión grabada es la primera de la secuencia didáctica o del periodo analizado.

Tabla 3.
Cuestionario de la entrevista semiestructurada

CUESTIONARIO SOBRE LOS SENTIMIENTOS DEL PROFESOR Y LA DOCENCIA
<p>PARTE 1. Perfil Profesional Edad. Título profesional. Formación posgradual. Tiempo de experiencia laboral docente. Tiempo de experiencia específica en la institución. Tiempo de experiencia docente en el área. Áreas/cursos en los que imparte formación.</p>
<p>PARTE 2. Sentimientos del profesorado según zonas de pensamiento.</p> <p>2.1 Sentimientos y emociones asociados a la profesión docente: zona conceptual</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué aspectos asociados a la actividad del profesor son satisfactorios? 2. ¿Qué es lo insatisfactorio de la actividad docente? 3. ¿Qué sentimientos positivos experimenta con respecto a la docencia? 4. ¿Qué sentimientos negativos experimenta con respecto a la docencia? 5. ¿Qué circunstancias afectan emocionalmente al profesor? 6. ¿Podría decir que actualmente está motivado (a) hacia la enseñanza? <ul style="list-style-type: none"> • Sentimientos vinculados a situaciones concretas de enseñanza <p>2.2 Sentimientos sobre la docencia: zona estratégica.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Existen preocupaciones con relación al desarrollo de la secuencia didáctica? 2. ¿Hay situaciones que puedan generar tensión? 3. ¿Qué sentimientos positivos o negativos pueden existir con relación al desarrollo de la SD? 4. ¿Qué condiciones generan satisfacción o insatisfacción con relación al desarrollo de este periodo académico? <p>2.3 Sentimientos sobre la docencia: zona táctica.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué le preocupa antes de la sesión con este curso? 2. ¿Qué condiciones pueden generar satisfacción o insatisfacción con relación a la docencia en esta sesión? 3. ¿En qué condiciones durante la sesión cree que se sentirá más cómodo/incómodo y por qué? 4. ¿Qué emociones positivas o negativas pueden estar vinculadas al desarrollo de esta clase? 5. ¿Piensa en las situaciones intensas que se pueden vivir en ese curso? ¿las hay? ¿cómo cree que reaccionará y por qué? 6. ¿De qué manera se debe actuar al impartir la clase con este grupo de estudiantes? <p>2.4 Sentimientos sobre la docencia, zona enactiva y evocada</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿A veces quedan algunas sensaciones después de una sesión, de las cuales uno reflexiona, como...? 2. ¿Qué le preocupó después de la sesión? 3. ¿Recuerda haber sentido incomodidad en la sesión? 4. ¿Hubo situaciones incómodas?, Si es afirmativo, ¿cree que reaccionó bien ante ellas? 5. Después de esa sesión ¿Considera que se deben hacer algunos cambios en la forma de llevar a cabo la enseñanza?

Fuente: elaboración propia

La unidad de análisis es la representación del profesor acerca de su actividad profesional que refleja sentimientos de satisfacción e insatisfacción y positivos y negativos en relación con la profesión docente y las condiciones en que se lleva a cabo según las zonas de pensamiento. En el segundo caso, nos concentramos en los sentimientos particulares expresados con relación

a las situaciones educativas, además en las preocupaciones expresadas vinculadas a cada una de las zonas. De esta manera, en la zona estratégica, se abordan las representaciones sobre sentimientos involucrados en el diseño de la secuencia didáctica, en la táctica con relación a la planeación de clase, en la zona enactiva las que están asociadas a las actuaciones en una

sesión de clase y finalmente, las representaciones en relación con los sentimientos que dimanaban al observar en retrospectiva, después de la sesión, las decisiones tomadas.

El análisis de datos se llevó a cabo comenzando con la transcripción de toda la información y las lecturas preliminares para identificar temas, este primer análisis implica en la fenomenografía desagregar la información buscando sus dimensiones, lo que posteriormente permite la definición de las categorías iniciales, que devienen de las unidades de análisis (tabla 4). El análisis se hace caso por caso, buscando las regularidades o repeticiones en el conjunto de profesores a partir de los enunciados o citas expresadas mediante su discurso, análisis realizado línea por línea a la transcripción. Posteriormente, se efectuó una relectura del material y se reformularon las categorías a partir de la agrupación temática de los enunciados, además se identificaron los temas emergentes. Una vez obtenidas las categorías, se procedió a realizar la evaluación de fiabilidad a través de un estudio de concordancias por porcentajes. En todas las categorías se alcanzó un nivel superior al 70%.

Tabla 4. Síntesis del proceso de análisis de información para la entrevista

Etapa	Descripción de los momentos de desarrollo
Análisis preliminar	Transcripción. Exploración y verificación.
Microanálisis	Obtención de categorías iniciales por codificación abierta. Relectura del material y nueva organización, con temas emergentes. Definición previa de categorías. Estudio de concordancia por porcentajes
Análisis en profundidad	Última definición de categorías.

Fuente: elaboración propia

Para la observación se realizó la grabación de las 30 sesiones en video, una por profesor, se transcribieron en su totalidad y se segmentaron obteniendo trozos significativos de información (MalMBER et al., 2012) que denominamos episodios de actividad, para los cuales se mantuvieron los nombres de las categorías encontradas en el análisis a la entrevista con el fin de contar con un criterio comparativo. Posteriormente, se realiza un análisis por conjueces para determinar la clasificación de los episodios según las categorías definidas.

Resultados y discusión

Los resultados se muestran teniendo en cuenta los objetivos y etapas llevadas a cabo según las zonas de pensamiento para el grupo total de profesores (tabla 5). Seguimos el orden expresado a continuación: primero, la frecuencia relativa según la categoría y segundo, se indican los aspectos que constituyen la categoría y reflejan los sentimientos del profesorado en términos de satisfacción e insatisfacción y las condiciones asociadas.

1. Sentimientos vinculados a la zona abstracta o conceptual: en cuanto a sentimientos del profesorado, se exploran en relación con las condiciones que generan satisfacción o insatisfacción. Los presentamos en la tabla 5. Los aspectos satisfactorios o positivos se vinculan al impacto que tiene la enseñanza en el proyecto de vida de los estudiantes (47%), seguido por la interacción con los estudiantes (30%) y el reconocimiento a la labor del profesor (27%). En cuanto a lo insatisfactorio, en primer lugar, se encuentran las condiciones escolares y de la gestión educativa (37%), posteriormente la ineficacia de la docencia (33%) y por último, la falta de compromiso del docente (7%).

Tabla 5.
Sentimientos y condiciones según las zonas de pensamiento

Sentimientos y condiciones asociadas (Números en frecuencia relativa)	Zona conceptual	Zona estratégica	Zona táctica	Zona enactiva y evocada
Satisfacción por el impacto de la enseñanza en el proyecto de vida del estudiante.	47			
Satisfacción por la interacción con los estudiantes	30			
Satisfacción con el reconocimiento a la labor del profesor	27			
Satisfacción por el desempeño de los estudiantes		40	23	43
Satisfacción por el desempeño de los profesores en relación con las condiciones de la enseñanza		10		
Insatisfacción con las condiciones escolares y de la gestión educativa	37			
Insatisfacción por la ineficacia de la docencia	33			
Insatisfacción con el compromiso del docente.	7			
Insatisfacción por el desempeño de los estudiantes		23	30	46
Insatisfacción por el desempeño de los profesores en relación con las condiciones de la enseñanza		23	37	

Fuente: elaboración propia

Las categorías se explican de la siguiente manera en relación con los sentimientos positivos o de satisfacción. Se denominó *el impacto de la enseñanza en el proyecto de vida del estudiante* a la satisfacción expresada acerca de la influencia del profesor en la decisión del estudiante sobre la elección profesional y en el gusto por la disciplina que el profesor enseña, además tiene que ver con manifestaciones positivas asociadas a la adecuada apropiación de contenidos y

el rendimiento académico. Por otro lado, *la satisfacción en la interacción con los estudiantes* se refiere a la satisfacción expresada por las relaciones establecidas en el sentido de generar un intercambio que permite "situarse en el mundo del estudiante", aspecto vital para tener influencia. Se trata, en este sentido, de la importancia que otorgan los profesores a establecer vínculos significativos con los educandos.

El *reconocimiento a la labor realizada por el profesor* se refiere a la satisfacción por las manifestaciones positivas de los estudiantes, los padres de familia o de diferentes actores en relación con el ejercicio profesional del profesor. Puede notarse que los sentimientos positivos se vinculan sobre todo al impacto que pueda tener el profesor en el estudiante, más allá del aprendizaje de contenidos, incluso esperan que su enseñanza repercuta en decisiones profesionales a largo plazo. Por otra parte, en cuanto a los aspectos insatisfactorios, los que guardan relación con las *condiciones escolares y de la gestión educativa* corresponden a sentimientos de insatisfacción por la organización y gestión institucional y las políticas educativas.

La *ineficacia de la docencia*, se refiere a la insatisfacción expresada con relación al efecto que produce la influencia del profesor en el proyecto de vida del estudiante, cuando no genera procesos de cambio. Es fuente de insatisfacción no impactar mediante la enseñanza en el rendimiento del estudiante durante un curso o a más largo plazo en su proyecto de vida. Finalmente, en relación con el *compromiso del docente* se refiere a sentimientos de los profesores expresados en relación con la falta de compromiso y responsabilidad de algunos de ellos en la docencia.

2. Sentimientos vinculados a la zona estratégica: los resultados en relación con la zona estratégica asociados a la planeación educativa para una secuencia didáctica nos mostraron, en cuanto a los aspectos satisfactorios o positivos, que están relacionados con el desempeño de los estudiantes en un 40%, seguidos del desempeño de los profesores en relación con las condiciones de la enseñanza en un 10%. Por otro lado, la insatisfacción se entiende vinculada a condiciones del desempeño de los estudiantes en un 23% y en la misma proporción al desempeño de los profesores.

Las categorías definidas nos mostraron que la *satisfacción en relación con el desempeño del estudiante*, se refiere a sentimientos positivos vinculados a la disposición, el compromiso y la realización de las actividades por parte del estudiante que permitan el logro de los objetivos de la docencia. Se caracteriza por indicadores del rendimiento académico positivo del estudiante, como la apropiación de los temas

y el cambio conceptual, los buenos resultados en las actividades de clase y las evaluaciones y por aspectos asociados a la disposición hacia el aprendizaje y la propuesta formativa como la participación, la actitud hacia la clase, el gusto por la materia y la motivación hacia la docencia.

La *satisfacción con el desempeño del profesor en relación con las condiciones de la enseñanza* tiene que ver con sentimientos que devienen por la capacidad del profesor para desenvolverse gestionando la unidad académica, sujeta además a las condiciones impuestas por el contexto en el que se desempeña. Se caracteriza por la satisfacción en las condiciones identificadas para el ejercicio profesional, en términos de la confianza y autonomía para llevar a cabo el trabajo y la planeación y las reglas claras del juego, aspectos que tienen que ver con la valoración de su propio desempeño.

En cuanto a la insatisfacción expresada por los profesores, la *insatisfacción en relación con el desempeño de los estudiantes*, se expresa en preocupaciones por no contar con la disposición y el compromiso del estudiante. Se caracteriza por la falta de responsabilidad de los estudiantes hacia la propuesta docente, la manifestación de problemas en la convivencia y de disciplina, además de no contar con las habilidades suficientes para lograr lo que se ha propuesto mediante la docencia. Son características que pueden impactar en el cumplimiento o no de los objetivos propuestos para la unidad didáctica.

Finalmente, la *insatisfacción por el desempeño de los profesores y las condiciones de la enseñanza*, se ha expresado partir de tres condiciones que caracterizan las preocupaciones en este sentido: las características del grupo al que se imparte la formación, contar con el diseño adecuado para llegar a todos los estudiantes y lograr buena participación y rendimiento que se refleje en las evaluaciones y por último, el tiempo disponible sumado a las dinámicas institucionales que pueden afectar el normal desarrollo de las clases o los procesos educativos llevados a cabo con los estudiantes.

Como puede verse, en la zona estratégica los sentimientos guardan mayor relación con preocupaciones asociadas al compromiso del

estudiante con la propuesta formativa y con la disponibilidad de los recursos que puedan facilitar la docencia. Estos son dos factores contextuales que pueden impactar positiva o negativamente en la obtención de los objetivos esperados mediante la formación y que aquí se muestran como aspectos positivos o negativos

3. Sentimientos vinculados a la zona táctica: implica sentimientos y preocupaciones asociadas a la planeación de una sesión de clase. En cuanto a los sentimientos de satisfacción o positivos, se relacionan con el desempeño de los estudiantes en un 23%, mientras que los de insatisfacción o negativos en un 37%, tienen que ver con el desempeño del propio profesor y un 30% con el de los estudiantes, a continuación, mostramos los aspectos que constituyen las categorías.

La satisfacción en relación con el desempeño del estudiante se vincula a preocupaciones sobre la disposición hacia el aprendizaje en la clase por parte del estudiante, en términos de la apropiación y aplicación de los temas, la participación y los resultados positivos en las actividades desarrolladas mediante diferentes estrategias.

Por otro lado, los negativos en este nivel se manifiestan como *insatisfacción en relación con el desempeño de los estudiantes* o preocupación por el incumplimiento en los objetivos propuestos, la falta de compromiso de los estudiantes hacia la propuesta docente y lidiar con problemas de convivencia al enfrentar el grupo.

Por último, la *Insatisfacción por el desempeño de los profesores en relación con las condiciones de la enseñanza* tiene que ver con preocupaciones vinculadas a cómo se debe enfrentar a los grupos para llevar a cabo la docencia, lo que puede ser determinante para impactar a más o menos estudiantes, lograr control sobre las situaciones en aula y el manejo de tiempo, de tal manera que se llegue a los objetivos propuestos para la sesión.

4. Sentimientos vinculados a la zona enactiva y la evocación sobre la acción: en la visibilización de los videos de las clases llevadas a cabo por los profesores, se encontró solamente un episodio de actividad asociado a la expresión de sentimientos del profesorado, el episodio se denominó: *Control al comportamiento de los estudiantes,*

que se equipara a *La insatisfacción en relación con el desempeño de los estudiantes*, se observa en episodios que implican aumentar el control del profesor sobre el comportamiento de los estudiantes, cuando es necesario gritar o mostrar enojo e ira para hacer que se puedan comprometer con la propuesta formativa en la sesión.

En cuanto a la evocación o reflexión sobre la acción después de la situación de clase, se evidencian sentimientos de satisfacción o positivos e insatisfacción o negativos hacia dos tipos de condiciones: el desempeño de los estudiantes y el desempeño de los profesores en relación con las condiciones de la enseñanza. Los sentimientos de satisfacción o positivos, relacionados con el desempeño de los estudiantes se ubican en el 43%, mientras que los negativos en este sentido se sitúan en el 46% para el grupo total de profesores.

La satisfacción con el desempeño de los estudiantes la expresan los profesores en relación con la respuesta de los estudiantes ante la propuesta formativa. Hay valoraciones positivas en relación con la participación, el cumplimiento de las tareas, el desarrollo de las actividades previstas para la clase y por el impacto generado en el rendimiento de pocos estudiantes.

La satisfacción con el desempeño de los profesores son valoraciones positivas en relación con el ejercicio docente llevado a cabo en la sesión. Se revelan en relación con el trabajo llevado a cabo por el docente, que el profesor logra percibir por la participación de los estudiantes en la clase, el cumplimiento de los objetivos, el desarrollo y consecución de lo esperado a través de la propuesta formativa.

La insatisfacción por el desempeño de los estudiantes corresponde a la manifestación de sensaciones negativas vinculadas a la respuesta de los estudiantes ante la propuesta formativa. Los profesores se refieren a incomodidad, molestia o frustración por el comportamiento de los estudiantes, el incumplimiento en la realización de las tareas, la falta de participación y compromiso con las actividades en clase.

La insatisfacción en el desempeño de los profesores se relaciona con cuestionamientos de los profesores sobre lo que hacen en la sesión, como el

tipo de organización llevada a cabo, la instrucción, las falencias en la preparación de clases y las estrategias empleadas para comprometer a los estudiantes con la propuesta formativa y lograr su participación.

Hasta aquí presentamos los resultados y la discusión para cada uno de los campos de acción. A continuación, presentamos las conclusiones al respecto.

Conclusiones

Abordar los sentimientos y su asociación con las condiciones de la enseñanza mediante la propuesta de las zonas de pensamiento nos ha permitido distinguir el lugar en que ponen su afecto los profesores. En la zona abstracta o conceptual, los sentimientos positivos más relevantes están relacionados con la satisfacción por el impacto de la enseñanza en el proyecto de vida del estudiante, y los sentimientos negativos se refieren a la insatisfacción con las condiciones escolares y de la gestión educativa.

Estos tipos de sentimientos han aparecido de manera similar en otras investigaciones: la satisfacción por la interacción social y el desempeño de los estudiantes (Kimura, 2010; Shapiro, 2010), la insatisfacción con las condiciones escolares y de la gestión educativa (Hargreaves, 2005; Van Veen & Sleegers, 2006) y la insatisfacción con el compromiso del docente (Sutton & Wheatley, 2003). Algunos estudios relevantes (Shapiro, 2010; Hargreaves, 2000) ponen de manifiesto que la relación con los estudiantes es la fuente de la mayoría de emociones positivas o negativas que puede experimentar el profesor. En nuestro estudio también se indica la existencia de otras categorías para identificar el impacto de dimensiones contextuales sobre la vida afectiva, como la satisfacción o insatisfacción por el reconocimiento a la labor del profesor y por el desempeño del profesor en las condiciones de la enseñanza.

Con respecto a los sentimientos docentes expresados en las demás zonas, enfocados a la acción y en la acción, la satisfacción e insatisfacción se vinculan principalmente al desempeño de los estudiantes para todas las zonas, mientras que en la zona enactiva y evocada, la insatisfacción por el

desempeño de los profesores emergió como una fuente de preocupación. Este resultado corrobora lo que mencionamos anteriormente con base en los estudios de Shapiro (2010) y Kimura (2010) en correspondencia con la experiencia emocional de los profesores y vinculada a la interacción con los estudiantes. Además, este resultado también amplía los estudios que se han centrado en la relación entre el contexto y la satisfacción laboral (Skaalvik & Skaalvik, 2011; Mahmood et al., 2011), sobre todo por la incorporación de los sentimientos asociados a la satisfacción e insatisfacción por el desempeño del profesor que pueden ser tenidos en cuenta como una dimensión de agotamiento emocional.

En conjunto, los resultados sobre los sentimientos docentes ponen en evidencia que la docencia tiene una carga afectiva y que es posible establecer relaciones entre las condiciones instruccionales en que desarrollan la docencia y la generación de determinados afectos, los cuales pueden impactar en su motivación hacia el desempeño docente. Además el estudio muestra que en la acción los profesores deben regular sus emociones a pesar de las condiciones de la docencia, solo un episodio de actividad se manifestó al respecto en desarrollo de las sesiones. Llamó la atención que los profesores no manifestaron sentimientos asociados a las condiciones propias del régimen laboral al que pertenecen, sobresaliendo más la preocupación por los aspectos propios de su gestión, en términos del impacto de su trabajo en los estudiantes.

El estudio nos muestra que para mejorar la docencia necesitamos saber del número y tipo de condiciones que los profesores sienten como amenazas que pueden afectar la enseñanza y orientar en esta dirección el asesoramiento y fortalecimiento, en suma, para mejorar como maestros, podemos explorar lo que sentimos en relación con las condiciones que influyen en la práctica e intervenir en ello. Esta investigación enriquece las perspectivas acerca del estudio de los sentimientos del profesorado al mostrar la diversidad de condiciones que pueden hacer parte de la enseñanza, amplía la perspectiva de aspectos que constituyen una explicación sobre la satisfacción laboral y ofrece una aplicación concreta para analizar y comprender su trabajo en la educación secundaria.

Referencias

- Darby, A. (2008). Teacher's emotions in the reconstruction of professional self-understanding. *Teaching and Teacher Education*, 25, 1160-1172. Doi: 10.1016/j.tate.2007.02.001
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16, 811-826.
- Hargreaves, A. (2005). Educational change takes ages: Life, career and generational factors in teachers' emotional responses to educational change. *Teaching and teacher education*, 21, 967- 983. Doi: 10.1016/j.tate.2005.06.007
- Kelchtermans, G. (2005). Teachers' emotions in educational reforms: Self-understanding, vulnerable commitment and micropolitical literacy. *Teaching and Teacher Education*. 21, 95-1006. Doi: 10.1016/j.tate.2005.06.009
- Kimura, Y. (2010). Expressing emotions in teaching: Inducement, suppression, and disclosure as caring profession. *Educational Studies in Japan: International Yearbook*, 5, 63-78.
- Lasky, S. (2005). A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and Teacher Education*, 21, 899-916. Doi: 10.1016/j.tate.2005.06.003
- Lazarus, R. (2000) *Estrés y Emoción. Manejo e implicaciones en nuestra salud*. España: Descleé de Brouwer.
- Mahmood, A. Nudrat, S., Musaud, M., Nawaz, A. & Haider, N. (2011). Job satisfaction of secondary school teachers: A comparative analysis of gender, urban and rural schools. *Asian Social Science*, 7(8), 203-209. Doi:10.5539/ass.v7n8p203
- McAlpine, L., Weston, C., Timmermans, J., Berthiaume, D. & Fairbank-Roch, G. (2006). Zones Reconceptualizing Teacher Thinking in Relation to Action. *Studies in Higher Education*, 31(5), 601-615.
- Malmberg, L., Hagger, H., Burn, K., Mutton, T. & Colls, H. (2012). Observed classroom quality during teacher education and two years of professional practice. *Journal of Educational Psychology*, 102(4), 916-932. <http://dx.doi.org/10.1037/a0020920>
- Marton, F. (1994). Phenomenography. In T. Husén & T.N. Postlethwaite (Eds.), *The International Encyclopedia of Education*, 2(8), 4424-4429. Oxford: Pergamon Press.
- Marton, F. & Pang, M.F. (1999). Two Faces of Variation. Paper presented at the 8th European Conference for Learning and instruction. Goteborg, Sweden.
- Säljö, R. (1988). Learning in Educational Settings: Methods of Inquiry. In P. Ramsden (Ed.) *Improving Learning: New Perceptions*. London: Kogan Page.
- Näring, G. Vlerick, P. & Van de Ven, B. (2012). Emotion work and emotional exhaustion in teachers: the job and individual perspective. *Educational Studies*, 38(1), 63-72. Doi:10.1080/03055698.2011.567026
- O'Connor, K. (2008) "You Choose to care": Teachers emotions and professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 24, 117-126. Doi: 101016/j.tate.2006.11.008
- Reio, G.T. (2005) Emotions as a lens to explore teacher identity and change: A commentary. *Teaching and Teacher Education*, 21, 985-993. Doi: 10.1016/j.tate.2005.06.008
- Schmidt, M. (2000). Role theory, emotions, and identity in the department headship of secondary schooling. *Teaching and Teacher Education*, 16, 877-842.
- Scott, C. & Sutton, R. E. (2009). Emotions and change during professional development for teachers a mixed methods study. *Journal of Mixed Methods Research*, 3(2), 151-171.

- Shapiro, S. (2010). Revisiting the teachers' lounge: Reflections on emotional experience and teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 26, 616-621. Doi: 10.1016/j.tate.2009.09.009
- Schutz, P. A. & Lee, M. (2014). Teacher emotion, emotional labor and teacher identity. In J. Martínez Agudo (Dir.), *English as a Foreign Language Teacher Education: Current Perspectives and Challenges*. (pp.169-186). Amsterdam & New York: Rodopi.
- Skaalvik, E. & Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 27, 1029-1038. Doi: 10.1016/j.tate.2011.04.001
- Sutton, R.E. & Wheatley, K. (2003). Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15(4), 327-355.
- Van Veen, K. & Lasky, S. (2005). Emotions as a lens to explore teacher identity and change: Different theoretical approaches. *Teaching and Teacher Education*, 21, 895-898 Doi: 10.1016/j.tate.2005.06.002
- Van Veen, K., Slegers, P. & Van de Ven P-H. (2005). One teacher's identity, emotions, and commitment to change: A case study into the cognitive-affective processes of a secondary school teacher in the context of reform. *Teaching and Teacher Education*, 21, 917-934 Doi: 10.1016/j.tate.2005.06.004
- Van Veen, K. & Slegers, P. (2006). How does it feel? Teachers' emotions in a context of change. *Journal of Curriculum Studies*, 38(1), 85-111. Doi:10.1080/00220270500109304
- Zembylas, M. (2003) Emotions and teacher identity: A poststructural perspective. *Teaching and Teacher Education*, 9(3), 213- 238. Doi 10.1080/13540600309378

Fecha recibido: 16 de junio de 2017 · Fecha aprobado: 14 de febrero de 2018

El otro como posibilidad: un imaginario de esperanza en la formación de maestros

Napoleón Murcia Peña¹
Diego Armando Jaramillo Ocampo²

¹Ph.D. en Ciencias Sociales Niñez y Juventud, CINDE-Universidad de Manizales; Pos doctor en Narrativa y Ciencia, Universidad Santo Tomás-Universidad de Córdoba. Líder Grupo Mundos Simbólicos: Estudios en Motricidad y Educación; Líder de la Línea Educación y Vida Cotidiana, Doctorado en Educación, Maestría en Educación, Universidad Javeriana, Universidad de Caldas. Profesor Titular Universidad de Caldas, Manizales, Colombia. napo2308@gmail.com

²Magíster en Educación, Universidad de Caldas. Joven Investigador Colciencias – Universidad de Caldas 2010. Integrante grupos de investigación EFE (Educación y Formación de Educadores), Universidad Católica de Manizales y Mundos Simbólicos: Estudios en Educación y Vida Cotidiana, Universidad de Caldas. dajo2810@gmail.com, djaramillo@ucm.edu.co

Origen del artículo

El artículo es producto de la investigación "la Educabilidad del sujeto: una aproximación desde los imaginarios sociales de maestros en formación" realizada mediante convenio número 706 de 2012 entre el Ministerio de Educación Nacional y la Universidad Católica de Manizales en alianza con la Universidad de Caldas. El trabajo fue dirigido por Napoleón Murcia Peña y Diego Armando Jaramillo Ocampo. Equipo Investigador: Hernán Humberto Vargas, Elsa Victoria Mazonett y Asistentes de Investigación: Natalia Guacaneme, William Orlando Arcila, Paula Tatiana Barbosa y Julián Andrés Bonilla. Fecha de inicio 26 de septiembre de 2012. Fecha de terminación 30 de julio de 2013.

Cómo citar este artículo

Murcia Peña, N. y Ocampo Jaramillo, D. (2017). El otro como posibilidad. Un imaginario de esperanza en la formación de maestros. *Revista de Investigaciones UCM*, 17(30), 27-41.



Revista de Investigaciones UCM · ISSN: 0121-067X (Impreso) ISSN: 2539-5122 (En línea)
· OCDE: 5C01 · DOI: <http://dx.doi.org/10.22383/ri.v17i30.96>



EL OTRO COMO POSIBILIDAD. UN IMAGINARIO DE ESPERANZA EN LA FORMACIÓN DE MAESTROS

Objetivo: comprender la dinámica de los imaginarios sociales de maestros en formación sobre la educabilidad. **Metodología:** se tomó como referencia la teoría de los imaginarios sociales y sus aplicaciones en la Educación. El enfoque y diseño se desarrolló desde la complementariedad, apoyándose en los análisis del discurso desde sus funciones principales y sus relaciones con las dimensiones del imaginario social (referencial: imaginario social instituido; expresiva y pragmática: imaginario social radical/instituyente). El análisis se realizó desde la lógica de las coordenadas sociales. **Hallazgos:** el estudio muestra que, pese a que la dinámica de los imaginarios sociales que configuran los maestros en formación se define desde lo acordado y validado socialmente anclado en las formas de control, emerge un imaginario radical esperanzador que busca romper con estas tradiciones hacia el reconocimiento del otro como posibilidad. **Conclusión:** es necesario que las instituciones y los programas permitan el desplazamiento de estos imaginarios totalmente creativos y re-signifiquen los ya institucionalizados.

Palabras clave: imaginario social, reconocimiento, recreo, educabilidad, formación.

THE OTHER AS A POSSIBILITY: AN IMAGINARY OF HOPE IN THE TEACHING FORMATION

Objective: to understand the dynamics of the social imaginary regarding the educability by teachers in formation. **Methodology:** as reference, the theory of social imaginaries and its applications in education was taken. The emphasis and design was developed from the complementarity, supported on the discourse analysis considering its main functions and its relation with the social imaginary dimensions (referential: instituted social imaginary; expressive and pragmatic: radical/instituting social imaginary). The analysis was made from the logics of the social coordinates. **Findings:** This study shows that despite the dynamics

of the social imaginaries that teachers in formation establish, it is defined upon what is socially agreed and validated, which anchored in the forms of control, develops a hopeful, radical imaginary seeking for breaking with this traditions towards the recognition of the other as a possibility. **Conclusion:** It is essential that the institutions and the programs allow the relocation of these strictly creative imaginaries and the resignification of the ones already institutionalized.

Key words: social imaginary, recognition, recreation, educability, formation.

Introducción

Las preguntas por la educación del ser humano acompañan todo el recorrido de la historia de la humanidad, un recorrido que ha estado envuelto en la cultura, esa que define el contexto y las prácticas sociales en los que se dan las relaciones entre unos y otros; un ejemplo de ello se evidencia en la Paideia griega, en la cual la relación educación – cultura constituye la razón de ser de la vida humana (Jaeger, 1995).

Desde esta lógica, cada cultura ha establecido y trazado lo que es o debe ser la educación, ha realizado una serie de acuerdos sociales frente a lo que es o no es la educación del ser humano. En estos acuerdos, se han definido dos atributos centrales: uno es el referido a la naturaleza propia de lo humano, a su condición de posibilidad en la vida social de educarse y ser educados, entendida como educabilidad; otro está articulado a los procesos propiamente de la enseñanza de los saberes y las disciplinas del conocimiento, asumido como enseñabilidad.

Apostar por la educabilidad es considerarla como una relación tejida entre lo que es y lo que ha sido, sobre todo, proyectarla hacia lo que puede ser; es decir, reconocer que el ser que se educa está siempre impregnado de su historia vivida en tiempos de ayer y de ahora; sin embargo, ello es lo que también posiciona su capacidad de hacerse y re-hacerse en la vida cotidiana¹.

¹En otros lugares hemos expuesto la necesidad de pensar la educabilidad desde dos dimensiones, como proceso y condición, reconociendo en la primera las múltiples dimensiones de lo humano y en la segunda, esa capacidad de no estar completo y definido del todo. Ver Murcia y Jaramillo (2014) y Jaramillo, Murcia y Mazonett (2014).

El ser que se educa lo hace siempre en relación con el otro y con el mundo, estas relaciones se matizan desde múltiples perspectivas que hacen que el ser humano sea considerado como un ser definido por su capacidad de aprender (Baquero, 2002); un aprendizaje referido desde los estímulos y las respuestas condicionadas (Skinner y Pavlov) o desde procesos meramente cognitivos (Piaget, Bruner); aunque podría asumirse también desde su relación y asociación con la cultura (Vygotsky en Arancibia, Herrera y Strasser, 1999).

Evidentemente, otras posturas muestran cómo el ser que se educa lo hace desde todo lo que es, sus disposiciones, limitaciones, condiciones propias y del contexto, en fin, diversas perspectivas hacen que se hayan construido imaginarios alrededor de lo que es y lo que puede, incluso de lo que no puede; estas posturas definidas por los constructos sociales que configuran la idea misma de ser humano puesto en un contexto determinado².

Al estudiar los imaginarios sociales³ sobre educabilidad, la pregunta central es por la

²En los ya referenciados escritos (Murcia y Jaramillo (2014) y Jaramillo, Murcia y Mazonett (2014)), entre otros, se muestra un rastreo y una situación general del estado del problema, es decir, de las posturas pedagógicas, antropológicas y sociológicas más relevantes que podrían dar cuenta de lo que implica la educabilidad en los procesos de formación del ser humano.

³Según lo expuesto por Murcia y Jaramillo (2017) sobre los imaginarios sociales, estos son "concebidos como ese conjunto de motivaciones, creencias y convicciones que permiten que las personas sean de una manera en lo particular y colectivo; es decir, los imaginarios sociales movilizan las formas de existir en la escuela o bien para acoger al otro como diverso o bien para discriminarlo y excluirlo; movilizan las formas de conocer en la escuela, bien para esquematizar ese conocimiento en inamovibles estructuras conceptuales o bien para re-conocer de forma reflexiva y crítica el mundo desde sus diferentes perspectivas (sean ellas científicas, substanciales o simbólicas)" (p. 81).

condición educable del ser humano, una condición qué como se ha expresado, está articulada de manera magmática a lo que es el mismo proceso de educarse. Estas preguntas se hallan en las profundas convicciones y creencias que las personas constituyen de sí mismos, del otro y del mundo; es decir, preguntas ancladas en fuertes imaginarios que son los que definen las formas de expresarse (Castoriadis, 2007), pero ellos solo son posibles en la medida en que pueden ser expresados y visibilizados mediante esquemas de acuerdo social o representaciones sociales en términos de Moscovici (1979) o representaciones simbólicas; en consideración a que existen diferentes formas de representación, no todas ellas son generadas con una base imaginaria social (Murcia, 2011, 2012).

En este sentido, el propósito general buscó comprender la dinámica de los imaginarios sociales que los maestros en formación configuran sobre la educabilidad del sujeto. Para hacerlos realizables, se definió el esquema de inteligibilidad que configuran los maestros en formación acerca de la educabilidad del sujeto, se analizaron las convicciones y creencias fuerza sobre las categorías centrales del esquema de inteligibilidad considerado anteriormente y se establecieron los *ethos* de fondo de estas representaciones (la dinámica de sus imaginarios sociales). Para lograr estos propósitos, se siguió el diseño de complementariedad planteado por Murcia y Jaramillo (2000, 2001 y 2008), acudiendo para el procesamiento e interpretación a las lógicas del análisis holístico del discurso y sus funciones (Wodak y Meyer, 2003; Iñaquez, 2006).

Metodología

Enfoque

El enfoque que guió el estudio fue el de la complementariedad propuesto por Murcia y Jaramillo (2008), toda vez que en su esencia considera la complejidad de las realidades sociales y humanas y la articulación reflexionada de teorías y métodos en la búsqueda de soluciones también complejas que den cuenta de las dimensiones de los objetos y problemas considerados. En el proceso, el diseño corresponde estrictamente a la

naturaleza del objeto y dimensiones del problema, en consideración a lo cual, se siguió el diseño propuesto por Murcia (2010) para el estudio de los imaginarios sociales.

Diseño de investigación

Primer momento: Búsqueda de categorías foco u observables. Este es un momento de aproximación a las realidades desde su sustantividad. Un momento que pretendió generar categorías que dieran una idea inicial del esquema de inteligibilidad desde el cual los educadores en formación organizan sus vidas académicas respecto del educando.

La unidad de análisis para este momento, estuvo constituida por los relatos de los maestros en formación, buscando en ellos las representaciones sociales que tienen sobre la educabilidad.

La unidad de trabajo para el primer momento, estuvo constituida por 10 programas (8 de pregrado y 2 de posgrado), de cada programa se seleccionaron dos estudiantes teniendo en cuenta el género y que estuvieran cursando los dos últimos semestres, para un total de 20 actores sociales tomados como referencia para la información, con quienes se desarrolló entrevista en profundidad. El procedimiento para la recolección de la información se realizó mediante el desarrollo de entrevistas en profundidad a cada uno de los actores seleccionados.

El procesamiento de la información se realizó utilizando el software Atlas Ti, creando como categorías libres la dimensión referencial, expresiva y pragmática (Wodak y Meyer, 2003). El procesamiento siguió la racionalidad de categorización simple, axial y selectiva expuesta por Murcia y Jaramillo (2008, p. 138 - 143), para lo cual, se tomó en consideración la teoría de análisis del discurso siguiendo a Iñaquez (2006) en lo relacionado con las fuerzas intencionadas del lenguaje y el análisis holístico.

Desde las dimensiones del discurso se tomaron como base la función expresiva y pragmática, las cuales se relacionan con la dimensión del decir/representar social, y la función referencial del discurso, en tanto se relaciona con el ser/hacer, en la



teoría de los imaginarios sociales⁴. En la lógica de los imaginarios sociales, las relaciones entre estas dos dimensiones refieren un imaginario configurado, sea este instituido o radical/instituyente. Mientras que el peso de la práctica social dado en los discursos desde la función referencial constituye el nivel de institucionalización del imaginario, la visibilidad que tengan las representaciones se aprecia a partir de la función expresiva y la función pragmática del discurso. La primera ubicando los sentimientos y sueños de los actores sociales y la segunda ubicando las transformaciones logradas en los procesos (Murcia, 2011).

Segundo momento: Trabajo de campo en profundidad. Definidas las categorías foco desde las cuales los maestros y maestras en formación representan las realidades, se generó un esquema de inteligibilidad desde el cual se desarrolló la búsqueda de información en profundidad.

Tercer momento: Definición de coordenadas sociales. Fundamentados en la información recolectada, se definieron las coordenadas sociales buscando en ellas la dinámica de los imaginarios vistos, tomando como eje sus configuraciones y

⁴En la teoría de los imaginarios sociales, el ser/hacer se asocia con la dimensión instituida, con las prácticas dominantes y hegemónicas. El decir/representar tiene mucha más cercanía con aquellas expresiones discursivas que se proyectan como posibilidad de realización en la práctica y que aún no han logrado cierto nivel de anclaje y objetivación en una práctica social.

desplazamientos. Este proceso de interpretación se realizó desde el análisis holístico del discurso. Como los imaginarios sociales no son entidades objetivas, en consideración a lo cual no se pueden sustantivar; se ha de considerar que existen en los acuerdos sociales, pero su naturaleza no permite visibilidad alguna; por tanto, acuden a las representaciones simbólicas para mostrarse (Castoriadis, 1983; Murcia, 2011). Esta particularidad hace que no sea posible hablar de poner en evidencia los imaginarios sociales, pues tal y como lo afirma Pintos (2004), no se trata de objetivar algo que no es objetivable; en tal sentido, lo que se muestra son sus coordenadas sociales, como esas configuraciones que definen la dinámica visible de los imaginarios y que están, a la vez, constituidas por categorías que se movilizan en el marco de las fuerzas que tienen en las significaciones imaginarias sociales. Así, una coordenada se mueve entre lo instituido, lo instituyente y lo radical, según el peso que cobre en cada una de las representaciones y prácticas sociales.

Cuarto momento: Comprensión. Como ejercicio comprensivo, emergen las categorías que dan cuenta de los desplazamientos y tránsitos de los imaginarios sociales a través de las representaciones logradas anteriormente.

Hallazgos

A continuación, se harán visibles las categorías expresadas por los maestros en formación desde tres ámbitos. El primero mostrará el peso dominante, instituido de sus prácticas y hegemónico de sus maneras de hacer en la Escuela con mayúscula⁵, asumido como formas de control; el segundo, hará visible la participación e incorporación de un escenario escolar que funge como obstáculo y oportunidad en el encuentro con los otros (recreo); y finalmente, se expondrá una categoría reclamada en las voces y discursos que se proyecta como anhelo de realización (reconocimiento).

Las anteriores categorías emergen del estudio ya mencionado, dado que al indagar con los actores sociales (maestros en formación), estos refieren dos escenarios de actuación. Uno está asociado con su particular proceso de formación (en la universidad) y el otro, tiene su campo de intervención en los lugares de su práctica educativa y práctica pedagógica. Razón por la cual, surgen espacios tales como el recreo, que significa para ellos no solo un momento de descanso y vigilancia, sino que implica momento de encuentro, reconocimiento y desconocimiento del otro.

A continuación, se presentan las categorías con sus respectivos matices y rasgos definidos por las voces de los maestros en formación.

⁵Esta idea ha sido expresada y desarrollada en otro lugar por los autores Murcia y Jaramillo (2017), en la cual, se asume la Escuela con mayúscula como "un constructo social definido en el marco de las aspiraciones sociales para formar a sus generaciones. Como escenario simbólico, es configurado por la sociedad, atendiendo a sus más profundas convicciones y creencias sobre lo que debe ser el ser humano y el mundo" (Murcia y Jaramillo, 2017, p. 17). Por tal motivo, la Escuela tratada en este texto no se reduce a un concepto institucionalizado solamente, sino que busca en los linderos y desplazamientos de sus mismas significaciones, oportunidades de nombrar y ser nombrada como lugar de encuentro y relacionamiento.

Formas de control: dispositivos que reproducen el dominio sobre el otro

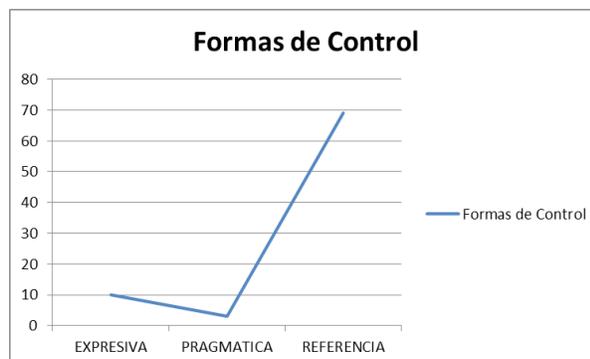


Figura 1. Mapa de coordenada formas de control

En el mapa general de las coordenadas de educabilidad resalta las formas de control como una de las coordenadas que domina las prácticas pedagógicas de los maestros en formación. La dinámica expresada en la figura anterior muestra, en primer lugar, que hay un predominio de la función referencial, esto significa que los discursos de los maestros en formación se orientan fundamentalmente hacia las cuestiones referidas a las prácticas sociales; o sea, aquellos procesos naturalizados en la cotidianidad de la Escuela. En segundo lugar, la función pragmática, o sea aquella referida a las transformaciones sustantivas de las prácticas sociales, muestra una escasa movilidad.

Lo anterior quiere decir que las prácticas referidas al control tienen muy pocas transformaciones en los procesos que los maestros en formación desarrollan; y, en tercer lugar, la función expresiva, o sea aquella función donde se precisan los procesos de reflexión sobre las realidades, muestra un leve desplazamiento hacia arriba en la coordenada. Lo dicho ya, está relacionado con que se han comenzado a generar algunas reflexiones en torno a las prácticas de control, las cuales aun no logran dinamizar procesos de transformación.

En el marco de estas consideraciones, existen en los maestros en formación, convicciones y creencias/fuerza que tienden a la naturalización de sus prácticas; esto legitima y reproduce los saberes, formas y dispositivos mediante los cuales el poder aparece en el contexto educativo. Ante esta hegemonía y resistiendo al peso de estos esquemas, emergen formas de nombrar diferentes, que generan procesos de reflexión ante las formas

comunes de control; sin embargo, estos nuevos decires no alcanzan a movilizar los esquemas fijados en los propósitos convencionales de mantener los órdenes preestablecidos en el aula. En síntesis, en términos de los imaginarios sociales, las prácticas del control que los maestros en formación utilizan, se apoyan en imaginarios fuertemente instituidos, que dificultan el surgimiento de nuevas convicciones - creencias que transformen las prácticas pedagógicas hacia relaciones horizontales de reconocimiento y responsabilidad.

Si bien en la práctica pedagógica que desarrollan los maestros en formación, la categoría preponderante son las formas de control, emerge una categoría alternativa que, aunque no se inserta en el escenario propiamente de lo pedagógico, aparece como escenario importante en la formación de los actores sociales. Y lo hace visibilizando la educabilidad y la condición misma de ser educados más allá de lo que ocurre en el aula de clase. Por tal motivo, el recreo emerge permanentemente en los relatos de los maestros en formación y se ubica como una de las categorías relevantes del estudio que será desarrollada a continuación, junto con el reconocimiento del otro, que aparece con poca visibilidad social en la voz de los actores.

El Recreo: escenario relevante para la educabilidad en el contexto pedagógico

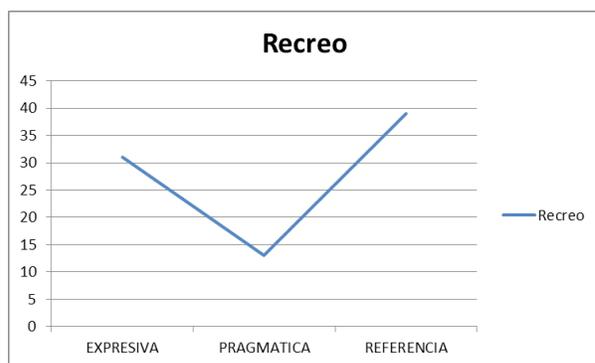


Figura 2. El recreo desarrollo de la práctica



Figura 3. El Descanso. Proceso de formación

El recreo emerge como coordinada que hace presencia en los dos escenarios de indagación: el desarrollo de la práctica pedagógica y los procesos de formación; presentándose en el primero de ellos como el más relevante y en el segundo con un peso intermedio según la cantidad de recurrencias y de relatos con que se presenta. Pese a tener algunas similitudes en estos escenarios, tanto en la educación básica como en la superior, el recreo se nombra y se vive de diferente manera; por ejemplo, en la escuela se denomina recreo, en la universidad se nombra descanso, cada una con sus particularidades en las dinámicas y configuraciones sociales.

Desde una perspectiva imaginaria social, los actores sociales referencian el recreo en el marco del ser/hacer de la escuela como posibilidad de libertad, expresión, sentimiento, emoción; pero no como escenario de relación directa con los procesos pedagógicos. El recreo se muestra con un peso social altamente instituido en las prácticas sociales; ello se manifiesta en el hecho de que la coordinada referencial es la que ocupa un mayor peso social. Esto quiere decir que el maestro ve en el recreo las estrategias naturalizadas en la escuela, como escenario de descanso, interacción, aprendizaje, comunicación, pero fuera de lo "realmente serio" que se da en el aula de clase. En la figura se muestra, además, que existe un desplazamiento importante tanto en la reflexión como en la transformación de las formas como el maestro en formación asume el recreo, las cuales se manifiestan en el peso social que tienen las funciones expresivas y pragmáticas. Sin embargo, pese a que se generan reflexiones en torno a este, las transformaciones definidas por estos actores sociales son aun tímidas frente a las formas de ser/hacer hegemónicas.

Esto quiere decir que, aunque las personas están hablando y mencionando constantemente el escenario del recreo, los cambios que se dan en este aun no tienen esa fuerza social instituyente para anclarse en las prácticas y acuerdos de la vida académica y considerarse como opción de mutación o de dinamismo en la escuela (Jaramillo y Murcia, 2013). En términos de la dinámica de esta coordenada, significa una relativa movilidad descendente de los imaginarios instituidos que comienzan a ceder espacio a los imaginarios radical/instituyentes, pese a la fuerza relativa de las prácticas convencionales de la educación y la pedagogía frente al recreo.

En el proceso de formación, ya no el recreo sino el descanso, presenta un movimiento diferente; de manera general, las prácticas institucionalizadas tienen un alto peso; sin embargo, las reflexiones generadas en la universidad sobre el mismo no son muchas y, por ende, las transformaciones que se dan no son significativas; lo cual equivale a decir, que el descanso en la universidad tiene una hegemonía naturalizada y normalizada en la vida de los maestros en formación.

Como se puede apreciar en el análisis de esta coordenada en los dos escenarios de acción (proceso de formación y práctica pedagógica), mientras que en los procesos de práctica pedagógica se nota claramente la movilidad hacia la emergencia de nuevas configuraciones en los imaginarios sociales del recreo, en los procesos de formación el desplazamiento es muy tenue, presentando solamente algunas transformaciones con pocos procesos de reflexión.

En la universidad el descanso no se está considerando como un escenario valioso de formación; pese a ello, los maestros en formación cuando llegan a sus procesos de práctica pedagógica relevan este escenario como posibilidad. Lo anterior, estaría contradiciendo la lógica reproductiva de los procesos educativos, en la cual lo que el estudiante vive en sus procesos de formación los reproduce en los procesos de práctica pedagógica. Lo que se desarrollará a continuación, es la dinámica de la coordenada recreo desde la práctica pedagógica (no en el escenario universitario), dado el interés del presente artículo.

Pese a la relevancia de la reflexión y la transformación que se comienza a generar en la práctica pedagógica, se presenta un problema situado en la lógica desde la cual se están generando estas movilidades y transformaciones, pues como se expresará posteriormente, la categoría con mayor relevancia social en el recreo es el *cuidado desde la función docente*, lo cual asocia las transformaciones con un imaginario central que se juega entre el control y la responsabilidad frente al otro.

La sustantividad en el recreo: la función docente del cuidar

A continuación, se mostrará esta coordenada desde la categoría en las prácticas pedagógicas con mayor peso social en las acciones institucionalizadas: "*cuidado desde la función docente*" y una de las que tiene menor peso social en las transformaciones y cambios: "*acercarse más al estudiante en vez de alejarse*".

El cuidado, categoría que evoca en sí misma una "normalidad" natural de la especie, cualquiera que sea, por ejemplo: el cuidado de la madre a su hijo, el cuidado de los mayores a los menores, el cuidado del más experimentado hacia el grupo, son atributos de una ontogenia que implica protección. Sin embargo, esa protección puede camuflar al menos dos formas de proceder, una de ellas relacionada con el reconocimiento y el acompañamiento efectivo y la otra, con el dominio y control.

Estas dos direcciones del cuidado están configuradas desde las significaciones imaginarias sociales que las personas tienen sobre el otro, lo otro, el mundo y la vida y convergen a dos procesos centrales en la dinámica social; el primero relacionado con la discriminación, el dominio y la exclusión, y el segundo, referido al cuidado y la protección, podríamos asociarlo con la acogida. De acuerdo con estos imaginarios, se definen las funciones de los actores sociales y se generan las herramientas requeridas para que estas funciones sean posibles. En esta racionalidad, si el predominio del imaginario es hacia la discriminación, el dominio y el control, las disposiciones normativas de la institución y los recursos didácticos del maestro se orientarán a perfeccionar los dispositivos de vigilancia que le

permitan la ejecución del control; si la tendencia del imaginario social es hacia el cuidado, las disposiciones normativas y los recursos didácticos estarán orientados hacia el reconocimiento⁶ de los actores sociales de la educación.

Para el maestro en formación, el cuidado es su responsabilidad, no solo en el recreo, sino en la escuela; es un compromiso ineludible en todo proceso educativo, una actitud que atiende el ser del otro, que da la primacía a ese del cual se es responsable. Algunos relatos dejan entrever las significaciones de estos maestros en formación para reconocer el cuidado. [...] *se cuida mucho el bienestar del estudiante, que él se sienta cómodo, a gusto, mantenemos muy pendientes de ese proceso, del estudiante [...] (P2:25 T1)*. En este fragmento, el interés del maestro en formación es por el bienestar de su estudiante, una tendencia derivada de la herencia ontogenética que implica en nuestra especie el cuidado por el otro, pero que trasciende esta herencia hacia las construcciones socioculturales y simbólicas que implican el gusto, la comodidad, categorías muy ubicadas en las perspectivas sociales contemporáneas. Esta perspectiva muestra configuraciones imaginarias orientadas hacia el reconocimiento del otro "estudiante" en su necesidad fundamental "la comodidad y el gusto", lo cual implica preocupación por el estado del estudiante: ponerse al lado del otro. Pese a ello, no todos los maestros en formación asumen esta perspectiva del cuidado; algunos, como los que se muestran a continuación, consideran el cuidado desde las funciones de la organización incorporadas para vigilar; unas funciones del cuidado que se camuflan hacia la vigilancia y el control, próximas a las reflexiones desarrolladas por Foucault en *Vigilar y Castigar* (2004).

(...) es estar en el parqueadero del colegio y estar pendientes de que no vayan a ir muchachos a pelear o a consumir de pronto algunas sustancias o hacer algún daño porque no falta el que quiera

⁶El reconocimiento aquí se plantea en línea con lo expuesto por Ricoeur (2006), quien hace un esbozo del concepto y sus implicaciones y significaciones. Siguiendo esta propuesta, Murcia y Jaramillo (2017, p. 23) proponen que "pudiera entenderse en este trabajo el reconocer como gratitud, como deuda hacia el otro, como deber para con el otro, donde la respuesta, la palabra y el gesto puedan ser formas comunes de entrega en una Escuela como escenario social que atiende la vida del Otro".

rayar un carro, pero realmente nunca nos ha pasado alguna situación de esas, pero igual nos ponen allá a vigilar (P1:37BQ).

Estas dimensiones son características de imaginarios impositivos, verticales que fomentan una idea arbitraria de dominio y control, en la cual se estratifican y someten las personas; imaginarios propios de los organismos funcionales, cuya dinámica se estructura desde afuera de las significaciones imaginarias sociales, y que asumen a los individuos que participan en ella como miembros de esa organización en tanto cumplidores de funciones (Castoriadis, 1983). En este tipo de significaciones imaginarias sociales, tal como lo muestra el relato, el otro debe ser objeto de control y dominio, se desconoce su particularidad, se captura en generalidad y "normalidad", buscando sobre todo la uniformidad de los comportamientos de los niños y niñas que están en el proceso educativo, esto contradice cualquier lógica que asuma el reconocimiento como reciprocidad o más aun, como un don gratuito (Ricoeur, 2006).

Estas dos perspectivas de cuidado son dos posturas claramente identificadas sobre la condición y los procesos de educabilidad del sujeto, dos imaginarios sobre el sujeto y su humanidad, pues el docente que cuida lo hace con la pretensión de reconocer y acompañar el proceso del otro, de completarlo (Skliar, 2007); pero también de vigilarlo y castigarlo (Foucault, 2004).

La coordenada de menor peso social, es la del "acercamiento al estudiante en vez del alejamiento". Pese a que esta categoría se presenta con muy poco peso social, es un llamado de los maestros en formación hacia el reconocimiento de la palabra y la mirada, pues es desde ellas donde se puede lograr conmover la educación hacia un trato más fraterno entre los actores sociales de la educación. El nacimiento radical⁷ de esta coordenada es un "grito" de los sujetos de carne y hueso a las instituciones sociales de la educación sobre la necesidad de tomar en serio el reconocimiento del otro, esto es, asumir al otro con todo lo que

⁷Dado el peso social que esta coordenada presenta, en la lógica del imaginario social se puede considerar como una coordenada radical/instituyente puesto que, surge como entidad psicosomática y se comienza a proyectar de forma importante en lo social (Castoriadis, 1997; Murcia 2011).

es como posibilidad; es decir, “pensar” el otro desde su ser socio-histórico y apertura hacia el ser proyecto como creación. Los planteamientos anteriores, coinciden con el siguiente relato:

(...) yo soy de mucha relación con los estudiantes, entonces, en este momento suena el timbre y puedo estar en mi clase o en mis cosas, o estoy en la sala de profesores y salgo al patio, a hablar con los estudiantes a reírme con ellos, a hablar de lo que les pasa, (...) yo creo que sería un espacio propicio, no tanto para alejarse tanto de la escuela, del colegio, de lo académico, sino para interactuar, interactuar en todo, saber qué le pasa al estudiante porque es que regularmente en los bloques de clase no hay tiempo para individualizar problemas, entonces se podría dar de que uno de esos veinte minutos de su tiempo para solucionar conflictos, para solucionar asperezas, para animar asperezas, para saber un estudiante qué piensa de uno y de su clase para uno mejorar, porque en definitiva pues ellos son los que dan la valoración. (P3: 37 F)

Como se aprecia en el relato, sobresale la conversación como categoría de reconocimiento; conversar con el otro, conversar desde el otro, conversar para el otro, son formas de decir “el otro” está presente y “debo” reconocerlo y acogerlo, “debo” dar respuesta a su llamado en una actitud de acompañamiento y no de imposición o vigilancia; así se habla con el otro y no se habla solamente de él (Jaramillo y Orozco, 2015).

La conversación asumida desde unos imaginarios de reconocimiento asume al otro en actitud de solución de conflictos, pero también de generación de confianza y cercanía; un otro que se presenta como particular no sesgado a universales que estratifiquen en lo naturalmente definido “el otro”. Es este el llamado de algunos relatos expuestos por los maestros en formación, que comienzan a ser importantes en la vida académica de la escuela. Es un reclamo por la institución de imaginarios que reconozcan la educación como acogida, reconocimiento y recibimiento, tal y como lo propondría Lévinas (1977) y la perspectiva de alteridad y rostro, “la presentación del rostro me pone en relación con el ser” (p. 225), o como lo sostendrá Mèlich (1994, p. 137), “la complicidad exige una responsabilidad y un respeto para con el rostro del otro”.

En este tipo de perspectivas, el otro recobra valor para resolver los problemas de convivencia y de aprendizaje que la cultura académica tradicional de la escuela no resuelve: en los imaginarios hegemónicos de la escuela, no hay tiempo para tales acontecimientos, o mejor, este tipo de situaciones no merecen ser consideradas como acontecimientos a ser tratados en el tiempo escolar, pues el tiempo en la escuela debe ser canalizado en otras cuestiones de “supuesta” importancia para la formación de ese quien está “deforme” o quien necesita ser “completado”. Justamente, la escuela en unos imaginarios de arbitrariedad diferente a la planteada por el relato y muy fuertemente instituida en las prácticas cotidianas, debe normalizar a quien es “anormal” y para eso es el tiempo que se dedica en la escuela.

En síntesis, la dinámica interna de la coordinada recreo en la práctica pedagógica, muestra desde sus funciones (referenciales, pragmáticas y expresivas) del discurso, una cantidad de acciones e interacciones que se apoyan en lo normalizado del recreo: la vigilancia y el control; pese a esto, aunque muy débiles, comienzan a desplazarse por los bordes de estas prácticas convencionales: el cuidado como opción de reconocimiento, el recreo como espacio de libertad y diálogo para afianzar los lazos de confianza entre profesores y estudiantes. Estos imaginarios radicales/instituyentes se abren paso frente a los imaginarios sociales de control y vigilancia que históricamente se han venido asumiendo en la escuela en relación al recreo.

Esta movilidad de la categoría nos insinúa que el recreo se proyecta como un escenario de gran importancia en los procesos de reconfiguración educativa, pues los imaginarios de educabilidad de los maestros en formación no solo lo reconocen como la coordinada con mayor peso, sino que esa movilidad se orienta a considerar el sujeto educable como un actor social que se configura en el recreo y a la vez lo configura, mostrando así una posible dinámica innovadora de la escuela. Estos hallazgos coinciden con los resultados logrados por Jaramillo y Dávila (2013), en los cuales se muestra que el recreo emerge como posibilidad de formación al interior de las instituciones sociales por cuanto en el se configuran subjetividades de reconocimiento y de identidad. Así mismo, coinciden estos hallazgos con los encontrados por Jaramillo y Murcia (2012, 2013), en donde

el recreo muta y da otra vida a la dinámica de la escuela; una vida donde el cuerpo y el patio son avivados por la señal simbólica de la campana o el timbre, la cual tiene el poder de dar vida al patio o de suspenderla; de colorear el patio con sabores, olores, formas, sonidos, comunicaciones; no obstante, como por arte de magia, la campana y el timbre suspenden del patio esa polifonía hasta convertirlo en un escenario inhabitado e inerte.

El Reconocimiento del otro: una posibilidad para llegar a ser

El reconocimiento del otro es una coordenada de las que tiene menor peso social tanto en el escenario de la práctica pedagógica, como en los procesos de formación. El comportamiento en ambos escenarios presenta exactamente la misma dinámica, solo se refieren a él desde las formas de decir/representar en la función pragmática, evidenciándose mayor referencia en la práctica pedagógica que en los procesos de formación; la función referencial referida a la descripción de las prácticas sociales muestra en la gráfica inmovilidad, al igual que la función expresiva referida a los procesos de reflexión.

Lo anterior, permite configurar un planteamiento desde la perspectiva imaginaria social, en donde no existe coherencia entre lo que los maestros y las maestras en formación dicen sobre los cambios y las transformaciones en cuanto al reconocimiento del otro y la evidencia de prácticas o de reflexiones que dejen claro esta intencionalidad, lo cual se relaciona con una de las características del imaginario radical, que implica una nascente fuerza psicosomática (singular, particular), en este caso, referida a la transformación de las prácticas sociales sobre el reconocimiento del otro. Esto es, que las voces de los actores sociales visibilizan imaginarios que pueden "llegar a ser" en las realidades educativas de los maestros en formación, tanto desde su quehacer en la práctica pedagógica como en su proceso de formación; pues a pesar que solo se presentan esporádicamente en algunos relatos, en términos de los imaginarios sociales es una ebullición que comienza a proyectarse en el magma de las significaciones imaginarias sociales de los maestros en formación como posibilidad.

A continuación, se presentan los mapas de coordenadas donde se evidencia este comportamiento de la dinámica social.

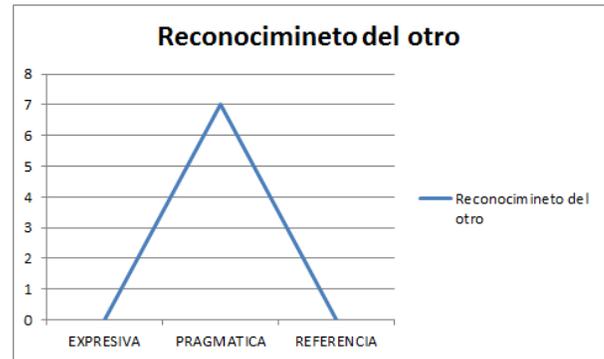


Figura 4. Reconocimiento del Otro. Desarrollo de la práctica



Figura 5. Reconocimiento del Otro. Proceso de formación

El reconocimiento del otro como elemento fundamental en la construcción de cualquier tipo de relación social, sugiere la valoración de los demás a partir de sus particularidades y la comprensión de la constitución del sí mismo por la irrupción del otro. La figura muestra un severo declive de esta coordenada fundamental tanto en las formas de ser/hacer de la práctica pedagógica, como en sus formas de decir/representar, lo cual proyecta su contrario, un imaginario fuertemente instituido de desconocimiento de la presencia del otro, de la importancia del otro en el escenario de la vida académica. En esta dinámica el otro funge solamente como un "captador" de información, generada desde las clásicas prácticas heteroestructurantes del conocimiento como lo expone Luis Not (1983); un imaginario que opaca y desconoce en el proceso de formación

del maestro, y que muestra su repercusión en la práctica pedagógica.

Pese a esta institucionalización que opaca el reconocimiento del otro, pareciera que los maestros en formación quisieran fracturar su legitimidad, y expandir nuevas voces hacia nuevas posibilidades de la vida escolar; surge entonces, de manera incipiente en algunas prácticas, un imaginario radical que busca transformar esa "estructura" anquilosada de las prácticas cotidianas hacia formas que tomen al otro como opción real de educación y formación.

Las categorías que manifiestan la inconformidad del imaginario de algunos maestros en formación, se evidencian en las formas de decir/representar de la práctica pedagógica así: la importancia de las lecturas al nuevo contexto y al nuevo estudiante, sensibilidades del docente frente a la vida del estudiante, la participación de los estudiantes, entre otras. En el proceso de formación, al igual que en la práctica pedagógica, solo desde las formas de decir/representar se muestran relatos referidos a la coordinada, allí aparece constituido por el entorno social que le asigna un estatus a la labor docente.

Como se dijo anteriormente, esta coordinada tiene muy poco peso social tanto en la práctica pedagógica como en los procesos de formación; esto significa que solo en algunos maestros en formación se comienza a despertar la posibilidad para reconocer en el otro una apertura que oriente el desarrollo de procesos educativos en la institución social Escuela.

Una de las categorías que muestra esta coordinada es "*sensibilidades del docente frente a la vida del estudiante*", la cual implica un alterar-se y conmoverse con y por el otro, esto es, la actitud del maestro para reconocer al estudiante como un sujeto socio-histórico que se presenta a la escuela pregnado de historias, de herencias, potencialidades y vivencias, que reclama porque estas sean asumidas desde el encuentro y la relación pedagógica. Relatos como los que se presentan a continuación, reclaman esta sensibilidad:

Primero trato de no discriminarlo, por X o Y motivo, muchos estudiantes llegan y le dicen a uno, profe

es que yo consumo droga hace mucho tiempo, yo soy esto, yo soy homosexual, soy lesbiana, y pues lo primero es que ellos no se desanimen por ninguna situación, en este momento estamos luchando contra la deserción escolar, (...) y esto se lo permite a uno simplemente la confianza, eso no lo puede hacer ni el director de grupo, que muchas veces está enterado de todos los problemas, pero no les brinda como un cariño, como un respeto, como una valoración a los problemas del estudiante. (P3: 40 F)

La confianza, el cariño y la disposición para la escucha expresan la proyección de un maestro hacia el reconocimiento, hacia la posibilidad no solo que tiene el maestro con el estudiante, sino la esperanza del estudiante hacia el maestro. En el primer caso, el maestro encuentra un pretexto afectivo y cercano para llegar al ser del estudiante, es mediante su cercanía y proximidad que se pueden generar espacios para la escucha y la atención, un imaginario que busca entender el ser del otro, su humana condición y compleja realidad. En el segundo caso, el estudiante no pierde la esperanza en el maestro al sentir que es tratado con cariño, con afecto, con confianza y, sobre todo, sentir que es un interlocutor válido en el proceso pedagógico, sentir que es tenido en cuenta como ese otro importante que puede llegar a ser sin perder lo que es.

Ese reconocimiento y sensibilidad es el que permite ofrecer al otro de su mundo, es dar de su hospitalidad, ofrecer su cariño, su comprensión, conmover y donar su humanidad para la del otro y por la del otro, ganar su confianza y entrar en ese mundo existencial del otro, con sus angustias, alegrías y tristezas, todas ellas llevadas a la vida académica, transportadas con la total humanidad, con todo lo que se es, con una responsabilidad sin por qué (Zielinski, 2011).

Es gracias a que la educabilidad se considera como posibilidad de llegar a ser, que se aúnan esfuerzos colectivos para reconocer lo que el otro es, lo que el otro está siendo y lo que el otro puede llegar ser; valores destacados en el relato y que proyectan una nueva forma de ser de la educabilidad, una forma centrada no solamente en lo que se sabe, sino, y, sobre todo, en lo que se es. El anterior planteamiento concuerda con lo desarrollado por Larrosa (en Skliar 2009, p. 65) "Si la instrucción

tiene que ver con lo que se sabe, la formación tiene que ver con lo que se es (...)."

En síntesis, aunque desde las teorías educativas, filosóficas, antropológicas, sociológicas, entre otras, que soportan las perspectivas pedagógicas de la educación, hacen mención al reconocimiento del otro, es decir, existe instituidamente con un alto peso desde los imaginarios teóricos (Tylor, 2006); en las prácticas sociales y cotidianas de la escuela y de la universidad, es una categoría que no tiene mayor relevancia, incluso es una de las que tiene menor peso social, pese a ser fundamental para cualquier proceso educativo y formativo.

Como se puede apreciar, cabe pensar y preguntarse al interior de los programas de formación de maestros: si la relación educativa es básicamente un encuentro, un reconocimiento del otro ¿por qué no existe referencia ni en las prácticas ni en las reflexiones de los maestros en formación sobre esta importante categoría?; si los procesos que "forman" maestros, o por lo menos contribuyen con este propósito, deben pensar la educación del otro ¿por qué no retornan la mirada hacia el otro?, ¿por qué no reconocer el otro como cómplice en una formación totalizante?

Otra cuestión que preocupa es la no correspondencia entre lo que se enseña en la universidad (que es mínimo en cuanto a esta coordenada de reconocimiento del otro) y lo que los maestros en su práctica pedagógica están transformando; pues las transformaciones se están generando desde la escuela sin ningún proceso previo de "formación" en la universidad. Lo anterior, quiere decir que en los imaginarios de algunos maestros en formación se está proyectando un imaginario radical que fractura lo naturalizado tanto en los procesos de formación, como en la vida cotidiana de la escuela. Pese a que no se reconocen en sus procesos de formación dinámicas que tomen al otro en serio, los maestros en formación, al llegar al escenario de práctica, asumen su papel hospitalario y acogedor buscando con ello transformar la escuela y las realidades de esta vida académica.

Algunas aperturas

En los análisis presentados sobre las formas de control, se evidencia el peso social de esta

coordenada que se desplaza por todos los programas académicos analizados naturalizando y normalizando mecanismos o dispositivos de diferentes tipos como la evaluación, los recursos didácticos y formas convencionales de control (la amenaza, el decomiso y la sanción). Estas formas convencionales se configuran en un imaginario central que atraviesa las prácticas pedagógicas de los docentes en formación; estos imaginarios son subsidiarios de las clásicas prácticas de control y dominio que se ejercían en la escuela. La escuela violenta denunciada por Parra Sandoval y otros (1992), donde señalan el perfeccionamiento de algunas herramientas de castigo en la escuela (tal como lo expresa Foucault, 2004) no parece haber superado esta racionalidad, pues los resultados aquí presentados, coinciden con algunos estudios realizados por el grupo de investigación Mundos Simbólicos, donde se evidencia la predominancia de este tipo de imaginarios centrales (Murcia y Melo, 2011; Murcia y Betancur, 2013).

Otra coordenada que sobresale en los imaginarios sobre educabilidad de los maestros en formación, es el recreo, altamente nombrado tanto en los procesos de formación como en las prácticas pedagógicas, en los primeros como descanso y en los segundos como recreo. El descanso se nombra como ese salir de la rutina de las clases en la universidad; el recreo como escenario de intercambio, interacción y encuentro, pero alejado de lo que es asumido como formativo en la escuela. El imaginario central de control atraviesa también el recreo en la escuela; los supuestos sobre los cuales opinan la mayoría de los maestros en formación se dinamizan en medio de la tensión del cuidar y vigilar, configurando unos imaginarios de segundo nivel que esconden dos formas de proceder, una de ellas relacionada con el reconocimiento y el acompañamiento efectivo y la otra, con el dominio y el control.

Pese a que el imaginario que implica ver el recreo desde una perspectiva de dominio y control es preponderante en las referencias de los actores sociales; sin embargo, emergen con esperanza algunos imaginarios radicales que quieren ver el recreo como acogida en tanto aproximación al otro y a su reconocimiento.

Justamente, articulada a este imaginario radical surge una coordenada que, aunque presente

poco peso social, muestra el deseo naciente de algunos maestros en formación por transformar las realidades de la escuela: "el reconocimiento del otro". Reconocimiento como proximidad de cuerpos, proximidad de miradas, proximidad de palabras; como apertura a las historias que se cuentan los niños y las niñas en el recreo, como escenario de vida en el cual se comparte la tristeza, la alegría, pero también, la merienda y el juego; escenario en el que se construye identidad en el marco de lo que el otro significa para esa identidad. Quizá es el paraíso reclamado por el niño frente a la fuerza del encierro que ha denunciado Bocanegra (2007) en su estudio, "Del encierro al paraíso", en donde los niños y las niñas de la escuela reclaman por una institución social sin esos muros simbólicos que no les permite ser sí mismos ni encontrarse con el otro como posibilidad de formación.

Se requiere entonces, potenciar y desplegar este tipo de imaginarios sociales que asuman como posibilidad al otro, que se siga mencionando y hablando (Shotter, 2001), para que se pueda fijar en la vida social; al mismo tiempo, es necesario que las instituciones y los programas permitan el desplazamiento de estos imaginarios totalmente creativos y re-signifiquen los ya institucionalizados, pero que no tienen nicho social ni tampoco funcionalidad en el ejercicio docente.

Referencias

- Arancibia, V., Herrera, P. y Strasser, K. (1999). *Psicología de la Educación*. México: Alfaomega.
- Baquero, R. (2002). La educabilidad como problema político. Una mirada desde la psicología educacional. Conferencia pronunciada el 23 de marzo de 2002 en el ámbito del seminario permanente de investigación de la Maestría en Educación de la UdeSA. Buenos Aires. Recuperado de: <http://www.udes.edu.ar/files/EscEdu/DT/DT9-BAQUERO.PDF>.
- Bocanegra, E. M. (2007). Del encierro al "paraíso" imaginarios dominantes en la escuela colombiana contemporánea: una mirada desde las escuelas de Bogotá. Tesis de Doctorado, CINDE-Universidad de Manizales, Manizales, Colombia.
- Castoriadis, C. (1983). *La institución imaginaria de la sociedad*. Vol.1. Marxismo y teoría revolucionaria. Barcelona: Tus Quets Editores.
- Castoriadis, C. (1989). *La institución imaginaria de la sociedad. El imaginario social y la institución*. Barcelona: Tus Quets Editores.
- Castoriadis, C. (1997). *Ontología de la creación*. Bogotá: Colección pensamiento crítico contemporáneo, Ensayo y error.
- Castoriadis, C. (2007). *La institución imaginaria de la sociedad*. Buenos Aires: Tus Quets Editores.
- Foucault, M. (2004). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Iñaquez, L. (2006). *Análisis del discurso. Manual para las ciencias sociales*. Barcelona: Editorial UOC.
- Werner, J. (1995). *Paideia: los ideales de la cultura griega*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Jaramillo-Echeverri, L. G. y Dávila-Córdoba, E. E. (2013). La identidad como categoría relacional en el tiempo-lugar de recreo. *Pedagogía y Saberes*, (37), 191-200. doi:<http://dx.doi.org/10.17227/01212494.37pys191.200>
- Jaramillo-Ocampo, D. A. y Murcia-Peña, N. (2013). Los mutantes de la escuela. *Entramado*, 9(2) 162-174. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=265429948011>
- Jaramillo, D.A., Murcia, N. y Mazenet, E.V. (2014). *La formación de maestros: trazos desde las fronteras de lo imaginario*. Manizales: Editorial Universidad Católica de Manizales.
- Jaramillo, D.A. y Orozco, M. (2015). ¿Hablar del otro o hablar con el otro en educación? *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 11(2), 47-68.
- Lévinas, E. (1977). *Totalidad e infinito: ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca: Ediciones Sígueme.

- Mélich, J. C. (1994). *Del extraño al Cómplice, la educación en la vida cotidiana*. Barcelona: Editorial Anthropos.
- Moscovici, S. (1979). *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona: Paidós.
- Murcia, N. (2010). Los imaginarios sociales: alternativa de investigación en educación y vida cotidiana. I Congreso Latinoamericano de Investigación educativa. XXI Encuentro del Estado de la Investigación. Córdoba: 22, 23 y 24 de septiembre de 2010.
- Murcia, N. (2011). *Los imaginarios sociales. Preludios para realizar estudios sobre universidad*. Alemania: Eae editores.
- Murcia, N. (2012). *Universidad y Vida cotidiana. Etnografía de un proceso*. Alemania: Eae editores.
- Murcia, N. y Jaramillo Echeverri, L. G. (2000). *Investigación cualitativa: La complementariedad etnográfica, una guía para abordar los estudios sociales*. Armenia: Kinesis.
- Murcia, N. y Jaramillo Echeverri, L. G. (2001). *Seis experiencias de investigación desde la complementariedad*. Armenia: Kinesis.
- Murcia, N. y Jaramillo Echeverri, L. G. (2008). *Investigación cualitativa, la complementariedad*. Armenia: Kinesis.
- Murcia, N. y Melo Betancur, L. G. (2011). Sentidos del perder y ganar. Selección y discriminación en juegos inter-colegiados. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2(9), 669-682.
- Murcia, N. y Betancur, J. E. (2013). Escuelas de formación deportiva: conflicto y hegemonía instrumental. *Revista Impetus*, 78, 25-37.
- Murcia, N. y Jaramillo Ocampo, D. A. (2013). La Educabilidad en voz de los maestros en formación. *Revista de Investigaciones UCM*, 12(21), 34-52.
- Murcia, N. y Jaramillo Ocampo, D. A. (2014). Educabilidad y normalidad. Imaginarios de maestros en formación. *Sophia*, 10(2), 9-22.
- Murcia, N. y Jaramillo Ocampo, D. A. (2017). *La escuela con mayúscula: configurando una escuela para el re-conocimiento*. Manizales: Centro editorial Universidad Católica de Manizales.
- Not, L. (1983). *Las pedagogías del conocimiento*. (Trad. Sergio René Madero Báez) México: Fondo de Cultura Económica.
- Parra, R., González, A., Moritz, O., Blandon, A. y Bustamante, R. (1992). *La Escuela Violenta*. Bogotá: Fundación FES y Tercer Mundo Editores.
- Pintos, J. L. (2004). Inclusión / exclusión. Los Imaginarios Sociales de un proceso de construcción social. *Semata: Ciencias sociales y humanidades*, 16, 17-52. Recuperado de: <http://www.usc.es/cpoliticas/mod/book/view.php?id=778>
- Ricoeur, P. (2006). *Caminos del reconocimiento. Tres estudios*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Skliar, C. (2007). *La educación (que es) del otro: argumentos y desiertos de argumentos pedagógicos*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Shotter, J. (2001). *Realidades conversacionales, la construcción de la vida a través del lenguaje*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Tylor, Ch. (2006). *Imaginarios sociales modernos*. Barcelona: Paidós.
- Wodak, R. y Meyer, M. (2003). *Métodos de Análisis Crítico del Discurso*. Barcelona: Gedisa.
- Zielinski, A. (2011). *Lévinas: la Responsabilidad es sin Porqué*. (Trad. Alberto Supelano). Bogotá: Universidad Externado de Colombia.

Fecha recibido: 22 de mayo de 2017 · Fecha aprobado: 09 de marzo de 2018

Títulos y temáticas de la investigación en Educación y Pedagogía: una mirada crítica desde la paz

Mario Andrés Gómez Quintero¹
Juan Pablo Flórez Vargas²

¹Magíster en Educación, Universidad de Caldas. Integrante del grupo de investigación Mundos Simbólicos: Estudios en Educación y Vida Cotidiana, Universidad de Caldas. Profesor Ocasional Tiempo Completo, Universidad de la Amazonía, Leticia, Colombia. andres.gomez.8@hotmail.com

²Magíster en Educación, Universidad de Caldas. Integrante del grupo de investigación Mundos Simbólicos: Estudios en Educación y Vida Cotidiana, Universidad de Caldas. Profesor Ocasional Tiempo Completo, Universidad de Caldas, Manizales, Colombia. juan.florez@ucaldas.edu.co

Origen del artículo

El presente artículo parte del estudio titulado "Estado de la investigación en Educación y Pedagogía. La investigación en voz de los investigadores", realizado por los grupos de investigación ALFA, Maestría en Educación de la Universidad Católica de Manizales, en la zona Pacífica (específicamente el valle del Cauca), con acuerdo No. 024 del 16 de junio de 2014, y Mundos Simbólicos: estudios en educación y vida cotidiana, de la Universidad de Caldas, en la zona Eje Cafetero, con código de proyecto número 1428314 de 2015.

Cómo citar este artículo

Gómez Quintero, M. A. y Flórez Vargas, J. P. (2017). Títulos y temáticas de la investigación en educación y pedagogía: una mirada crítica desde la paz. *Revista de Investigaciones UCM*, 17(30), 42-XX.



Revista de Investigaciones UCM · ISSN: 0121-067X (Impreso) ISSN: 2539-5122 (En línea)
· OCDE: 5C01 · DOI: <http://dx.doi.org/10.22383/ri.v17i30.97>



TÍTULOS Y TEMÁTICAS DE LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA: UNA MIRADA CRÍTICA DESDE LA PAZ

Objetivo: definir los esquemas de inteligibilidad desde los cuales se realiza la investigación educativa y pedagógica a partir de unos focos de análisis (títulos y temáticas), buscando relaciones con la categoría paz. **Metodología:** el método empleado fue de carácter documental sustentado en lo logrado por Ospina y Murcia (2012) en lo referente a las regiones investigativas, con el apoyo de las matrices de orden doxográfico, donde se analizaron 64 estudios en bases de datos. **Hallazgos:** se evidencian los saberes y las prácticas pedagógicas y la paz como categorías con mayor presencia y la evaluación educativa y el currículo con menor abordaje en los estudios tomados como referencia.

Palabras clave: investigación, investigación en educación y pedagogía, paz, imaginarios sociales, complementariedad, hermenéutica del discurso.

TITLES AND TOPICS OF RESEARCH IN EDUCATION AND PEDAGOGY: A CRITICAL VIEW FROM THE CONCEPT OF PEACE

Objective: to define the schemes of intelligibility from which a pedagogical and educational research is done as of the focal points analysis (titles and topics) seeking to establish relations with the category of peace. **Methodology:** documentary type method supported on what was achieved by Ospina and Murcia (2012) in reference to research regions, with the support of the Doxographic matrices, where 64 studies were analyzed in databases. **Findings:** there is evidence of the knowledge, the pedagogical practices and the peace as categories with a major presence, whereas the educational evaluation and the curriculum show a minor approach in the studies taken as a reference.

Key words: research, research on education and pedagogy, peace, social imaginaries, complementarity, hermeneutic discourse.

Introducción

El presente trabajo surge como una propuesta de investigación en la Universidad de Caldas, adscrita al grupo de investigación "Mundos Simbólicos: estudios en Educación y Vida Cotidiana"; a la par, como continuación y ampliación de una investigación realizada por el grupo en colaboración con otras instituciones de educación superior de orden nacional titulada "*Regiones investigativas en educación y pedagogía en Colombia : construcción de un mapa de la actividad investigativa de tesis de Maestría y Doctorados en el período 2000-2010*", liderada por Ospina y Murcia (2012).

La investigación en educación y pedagogía en los últimos años ha sido abordada con determinación por grupos, institutos y facultades que han accedido a ella desde sus múltiples manifestaciones en la cultura y las prácticas sociales. Es destacable cómo la investigación sobre la educación y la pedagogía presenta notables abordajes tanto a nivel local, como nacional e internacional, lo cual hace que la llamada "meta investigación" adquiera un papel importante en estos campos del saber. En este sentido, si bien es importante investigar la educación y sus múltiples expresiones y manifestaciones en la vida social, también lo es investigar acerca de lo que "se investiga", ello para ver los intereses de los investigadores y sus respectivas formas de tratarlo, además de sus aportes en la construcción del conocimiento y del posible impacto social.

Precisamente, el escrito pretende mostrar algunos resultados del proyecto referido, concretamente desde la revisión documental y la construcción de estados del arte que aportan: por un lado, a la comprensión de la problemática con mayor profundidad para reconocer en las teorías, los modos y las formas de hacer investigación por parte de los investigadores; y, por otro, para justificar la pertinencia y el aporte del presente trabajo en la temática en cuestión.

Para algunos autores, los estados del arte son formas de hacer investigación que recuperan el conocimiento acumulado en un campo específico de conocimiento, este es el caso de Londoño, Maldonado y Calderón (2014), para quienes el estado del arte se puede definir como

una modalidad de la investigación documental que permite el estudio del conocimiento acumulado escrito dentro de un área específica; su finalidad es dar cuenta del sentido del material documental sometido a análisis, con el fin de revisar de manera detallada y cuidadosa los documentos que tratan sobre un tema específico. (p. 6)

Es de gran importancia tener en cuenta que la revisión que se desarrolló, parte de una mirada crítica en la que el investigador asume una posición al encontrarse con el material recopilado, no solo para referirlo, sino, y, sobre todo, para ponerlo en tensión con sus tesis y con los contextos de realidad a indagar. La aproximación desde las formas documentales de la investigación educativa y pedagógica permiten más allá de leer el texto, tener una comprensión y una idea cercana del contexto en el que se escribió, de los logros y las limitaciones que tuvieron los investigadores y de las posibilidades para incorporar al trabajo desarrollado por quienes realizan la búsqueda. "Es desde estas formas que las personas solucionan sus problemas, claro está acudiendo a las herramientas del conocimiento a mano y de la acumulación histórica" (Schutz, 2003, p. 115).

Al transitar por estas aproximaciones tomando como referencia la categoría de la paz, vale la pena situar la comprensión que se tiene de ella y las relaciones establecidas con los documentos revisados.

La paz es una construcción social generada y generadora de acuerdos sociales, o sea, de imaginarios¹ (Murcia, 2011, p. 34 y 85), que devienen

¹Los imaginarios son ese conjunto de **creencias y convicciones**



tanto de lo que es como de lo que puede ser, esto quiere decir que es un concepto móvil y dinámico, no definido naturalmente ni a priori, sino en la racionalidad que implica justamente la presencia/ausencia de Otros. Con esta premisa, se considera que la paz lejos de ser un concepto abstracto, una idea remota, inalcanzable o idealizada, es un asunto de sujetos concretos de carne y hueso, de historias vividas, sufridas y padecidas; la paz es un lugar donde las experiencias habitadas marcan los procesos de encuentro no solo para legitimarlos, sino y sobre todo para transformarlos, así cada acontecimiento único por demás, potencializará o restringirá los procesos de relación con el Otro. Entonces, la paz se asumió en este trabajo como un constructo simbólico (Cassirer 1979, p. 51), que toma significado según la dinámica social de la comunidad en donde circule, para unos grupos sociales tiene una definición particular permeada por el contexto, que puede tener acercamiento con otras significaciones; sin embargo, su particularidad prevalece.

Precisamente, en esas "ideas" asumidas como paz, ha dejado de ser un constructo simbólicamente

que, al proyectarse como fuerzas de realización social, **permiten formas de representación** desde las cuales las personas organizan sus acciones e interacciones. Por tanto, son esas entidades políticas, las que posibilitan realidades y realizaciones en el mundo social. Desde ellas, **se configura** la realidad de las instituciones y de las personas en particular. El imaginario es lo que asumo como realidad, mi realidad... pese a su relativa particularidad, se constituye en el marco de otros imaginarios sociales (Murcia, 2011, p. 34 y 85).

construido para pasar a ser una forma de nombrar diferente u opuesta a la violencia (sean estas acciones o manifestaciones), incluso, el tema conflicto se ha tematizado también como contrario a la paz. "Cada hombre debe procurar la paz hasta donde tenga esperanza de lograrla, y cuando no puede conseguirla, entonces puede buscar y usar todas las ventajas y ayudas de la guerra" (Hobbes, 2003, p. 120). En esos desplazamientos del lenguaje y claro, del mundo propiamente construido, se ha referido a los sujetos como víctimas, desplazados, poblaciones vulnerables, sobrevivientes, categorizando de alguna manera su dolor y su experiencia, reduciendo su alteridad radical a un concepto, a una clasificación socialmente otorgada. Pese a esta identificación de lo que "socialmente" se considera que es o puede ser la paz o la no "paz", es necesario el asumir al Otro como legítimo y absoluto y el tránsito de la autonomía (centrada en el sujeto) hacia la heteronomía (volcada hacia al otro) para que la paz sea más que una firma de un documento o un tratado impuesto o acordado por algunos, una experiencia (otra forma en que la racionalidad se teje con la sensibilidad) y que se reanuda permanentemente en los discursos y maneras de nombrar-me y en las prácticas y formas de comportar-me; lo que equivale a pensar/sentir que la paz se "da" en el encuentro con el otro, en su aparición como extraño y extranjero, en el recibimiento y la hospitalidad (Bárcena y Mélich, 2000, 2014) que tengo para con el otro.

Recorrido metodológico: aproximación a la información documental

Para ello, se movilizó la recolección, el procesamiento y la interpretación de la información documental. La recolección de la información se realizó en tres momentos:

En el primero, se diseñó el instrumento para recopilar la información general de las bases de datos, cuyo tema de indagación fue la investigación en educación y pedagogía, a su vez, se trató de relacionar en la búsqueda con la categoría paz, lo anterior con la intención de acopiar información respecto al tema y se tuvo en cuenta bases de datos de habla hispana de las regiones Suramérica, Centro América, Europa y Colombia, con la finalidad de construir un archivo de 64 antecedentes 16 por cada región. Los antecedentes que se consultaron y sirvieron de apoyo documental fueron alrededor de 64 estudios, basados en una ficha doxográfica (referida a una matriz donde se recoge la información objeto de análisis) con el apoyo de una matriz de acopio y análisis documental que tenía implícito el enlace para acceder al documento.

El segundo momento consistió en un rastreo intencionado teniendo en cuenta las categorías "investigación en educación", "pedagogía" y "paz", para la construcción del archivo para ser interpretado, el cual generó la selección de los textos que serían tomados como referencia. La lectura de dicha selección, se realizó basada en algunos focos de análisis considerados por los investigadores: títulos y temáticas, fuentes de recolección de la información, objetivos y propósitos, opciones metodológicas y perspectivas teóricas. Estos focos fueron considerados desde el contexto europeo, suramericano, centroamericano y colombiano.

El procesamiento se realizó mediante el Atlas t_i y permitió la construcción de una gran unidad hermenéutica que vinculó 16 estudios por contexto, ello para facilitar el posterior proceso de interpretación, así como la igualdad en la representatividad de los contextos.

El tercer momento fue interpretativo, consistió en un análisis inductivo de discurso; también dicha interpretación se tuvo en cuenta desde las perspectivas de Ricoeur (2002, p. 99), "cada

interpretación es un nuevo acontecimiento de lectura que intenta desentrañar la significación de un texto; la interpretación es este encuentro entre el mundo del texto y el mundo del lector". Aquí se atendió a la narración general propuesta por cada autor para retomar las categorías que aparecen como emergencias discursivas y que van definiendo los imaginarios desde los cuales los autores abordan los estados de la investigación en educación y pedagogía; por lo cual, en cada uno de los ítems anteriores, se realizó un procesamiento categorial que se inició con las agrupaciones de categorías simples en categorías más amplias que las contenían –nivel de categorización axial.

A partir de tales agrupaciones se constituyeron las "perspectivas"; estas, al ser agrupadas entre sí según afinidades, permitieron conformar unas "categorías más amplias que en el documento referimos como "tendencias", o sea, el nivel de categorización selectiva" (Ospina y Murcia, 2012, p. 83).

Resultados

Tomando como base estas realidades sociales que han sido descritas en los trabajos de los investigadores, la aproximación buscó mostrar la situación de la educación y la pedagogía, qué caminos se han recorrido, qué intereses se han movilizado, cuáles han sido las categorías tenidas en cuenta por ellos a partir de los títulos, además qué temáticas dinamizaron sus intereses en el campo de la educación y la pedagogía.

Las búsquedas se realizaron de manera intencionada en bases de datos teniendo presente algunas categorías focalizadas, entre ellas: investigación en educación y prácticas de paz, equidad y reconciliación, ello para dar continuidad al trabajo realizado por Ospina y Murcia (2012) y profundizar los rastreos con las miradas sobre la paz, la equidad y la reconciliación como focos de interés del equipo de investigación. Se presenta a continuación, las diferentes "tendencias" que recorren los estados de la investigación en educación y pedagogía, sus principales categorías de abordaje y otras que apenas asoman en los discursos y las prácticas de los investigadores desde el foco títulos y temáticas.

Tensiones y desarrollos

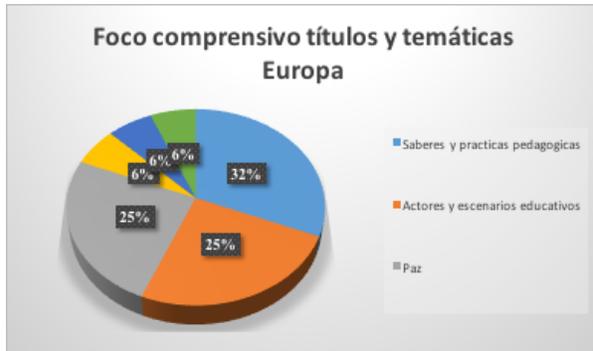


Figura 1. Foco de comprensión títulos y temáticas en Europa

Elaborada por Mario Andrés Gómez Quintero

En la figura anterior, se encuentra en el rastreo realizado en las bases de datos, que los títulos y temáticas tienen un porcentaje considerable en lo referido a los saberes y prácticas pedagógicas (32%), seguido de la categoría de paz y actores y escenarios educativos con un 25% y al final con un 6% evaluación educativa, las tics y prácticas innovadoras en educación y pedagogía y organización y gestión de calidad respectivamente.

En el foco de comprensión mencionado, se gira en torno a tres categorías relevantes: primera, saberes y prácticas pedagógicas; segunda, la paz y actores; y tercera, los escenarios educativos. La primera muestra un interés hacia la investigación en el aula desde la perspectiva de los saberes propios del quehacer pedagógico en el entorno educativo; la segunda tiene una preocupación por los procesos de convivencia, opuestos a la guerra y a la resolución de conflictos de manera violenta, está relacionado a una nueva cultura que resuelva los problemas sociales, culturales y políticos que Europa ha vivido a lo largo de los últimos tiempos, es decir, la solución de conflictos por medios pacíficos "la paz desde la paz misma" (Galtung 2003, p. 129); finalmente, en la tercera, se encuentra unos intereses que van hacia esos espacios de encuentro con el otro evidenciando una paz a partir de diálogos constantes en esos encuentros entre los actores sociales, una postura de paz cercana a "la paz neutra o paz del diálogo hacia un paradigma pacífico: la paz neutra" (Jiménez 2009, p.141), además, espacios donde intervienen los actores sociales en los contextos escolares y en las comunidades educativas.

Esto evidencia que la categoría paz, a pesar de las dinámicas sociales en Europa, toma fuerza por la posibilidad de formación en el aula de seres que solucionen los problemas pacíficamente, que debería ser el foco a tener en cuenta porque con esa formación de seres críticos pero que, a la vez, reconozcan la diversidad, se puede humanizar nuevamente la educación en tiempos acelerados de progresos de deshumanización.

Con poca recurrencia aparecen estudios que tienen en cuenta las temáticas en relación a: la evaluación educativa, las Tics y las prácticas innovadoras en educación y pedagogía y la organización y gestión de la calidad. Uno de los temas más álgidos en las discusiones actuales sobre la llamada "calidad de la educación" es el que se relaciona con la evaluación, unos procesos que atienden principalmente a la lógica del mercado antes que a la formación del ser humano que se educa, lo que coincide con los planteamientos de Rivero (2000) al preguntarse por la equidad en educación; este tema de la equidad fue abordado por Sánchez y Manzanares (2014), quienes también se interesan por las reformas educativas y su afectación en los procesos educativos y con ellos, los de la evaluación.

Otra de las temáticas que tiene presencia en el contexto europeo, son las Tics y las prácticas innovadoras en educación y pedagogía, ellas se presentan con muy poca recurrencia, pero como posibilidad de contribuir al desarrollo investigativo del campo a partir de las tecnologías de la comunicación y la información; Cabero (1996) lo sustenta en el siguiente apartado:

Es importante que las Tics en un espacio físico, pero no real, en el cual se tienden a desarrollar interacciones comunicativas mediáticas. De tal forma que emisores y receptores, establecerán en todas, pero en ninguna parte, espacios de encuentros para la comunicación superando las limitaciones espacio-temporales que la realidad física nos impone. Ello implicará que podremos interactuar con otras personas ubicadas dentro de la red global de comunicaciones independientemente del lugar donde se ubique, facilitándose de esta forma el acercamiento entre las personas, y haciendo viable la idea global que formuló en su momento el filósofo de la comunicación McLuhan. (p.79)

Con base en lo anterior, si se reduce o se limita la relación educativa en el proceso de enseñanza – aprendizaje a lo técnico y lo instrumental, el devenir del otro (su proceso de formación) se deforma y se insensibiliza acabando con las interacciones que implican el desencuentro y la perpetuidad de poderes, dándole fin a la esperanza de un mundo de diálogos en paz, pues tal como lo justifica Mèlich (2006):

La razón instrumental es excluyente, excluye todo aquello que no forma parte del supuesto mundo objetivo (...) la razón instrumental no se conmueve ante el dolor, el sufrimiento o la muerte (...) la razón instrumental es incapaz de pensar el singular (...) esto todavía resulta más relevante con la aparición de la moderna ciencia económica que, junto a su principal instrumento técnico, la estadística, se convirtió en la ciencia social por excelencia. (p. 30)

Si bien se goza en la actualidad de las bondades de las Tics y los medios virtuales, es importante reconocer y recuperar el encuentro humano mediado por la relación cara a cara, cuerpo a cuerpo, ese encuentro humano en que las presencias inquietan y se conmueven con la existencia del otro, exaltar el papel de la relacionalidad en el que confluyen las palabras que se lanzan al otro, los silencios que son su condición de posibilidad para que las conversaciones se sostengan entre el uno y el otro; esto para que la indiferencia amparada en la ausencia no tenga la última palabra, para que los datos estadísticos no muestren las realidades experimentadas y creadas por las personas y los grupos sociales en cuadros y esquemas homegenizantes desprovistos de contextos, de palabras, de lenguajes de otros que no posibilitan la construcción de paz en los distintos contextos educativos.

Justamente, porque la explicación de la estadística no puede expresar el caos y el magma de nuestras vidas, ese bullicio de lo cotidiano (Shotter 2001, p. 110), en el cual nada está definido ni determinado para nosotros o para los otros, o sencillamente porque las experiencias de la vida y lo que ocurre en ellas (los acontecimientos) cambian y se transforman permanentemente, es más, digámoslo más claramente, nos cambian y nos transforman, nos crean y nos re-crean, en la condición de libertad

que se debe generar en los actos pedagógicos que permiten tocar con nuestro ser la paz; en palabras de Mèlich (2006)

Lo que resulta perverso en el universo tecnológico no es ni el ordenador, ni el móvil, ni la televisión... lo que es perverso es la *lógica* del sistema, una lógica que no puede tolerar lo incierto, que no puede aceptar los auténticos acontecimientos. (p. 31)

El sistema quiere regular todo, intenta controlar por múltiples medios, maneras y formas la vida de los otros, no es suficiente generar los dispositivos físicos y simbólicos para la alineación del sujeto a lo social, el sistema busca disciplinar el cuerpo y hacer que él mismo se autorregule, se autosancione (Foucault, 1995, p. 148) y con ello, poco a poco se vaya “normalizando” en el quehacer de lo social, esa normalización que está en contra de seres libres para trasegar sus mundos, para que desarrollen su bien estar pleno y su paz interior.

Finalmente, la organización y gestión de calidad, son intereses investigativos que buscan el mejoramiento de la “calidad educativa”, como ya se mencionó, hay que poner en cuestión los discursos modernos que pretenden mejorarlo e intervenirlo todo, en este caso, que pretende convertirlo todo en un asunto de “calidad” incluso por encima de las condiciones de humanidad. En este sentido, Bárcena, Larrosa y Mélich (2006) manifiestan

En la calidad de la educación (...) todos los miembros de la sociedad educativa han de actuar pensando de modo idéntico y único, han de ser buenos ciudadanos de la comunidad cognitiva a la que pertenecen (no se insistirá bastante en que cognición y pensamiento son la misma cosa, pero esta diferencia también la hemos olvidado). (p. 236)

La unicidad busca uniformidad y eso justamente es lo que la calidad educativa desde los discursos hegemónicos pretende; procesos de formación centrados en aprendizajes meramente técnicos y funcionales propios y adecuados para las sociedades del consumo, del mercado y de la productividad, ciudadanos que sean capaces de hacer en contexto, que puedan desempeñar “la tarea” asignada o la “orden emitida” sin

cuestionamientos, reflexiones o críticas, una educación de la obediencia de seguir los ideales de otros y no los propios.

Ante la realización de estudios que, aunque con poca relevancia social se preocupan por la calidad de la educación, vale la pena pensarla no como el cumplimiento de unos indicadores o estándares que generalizan los procesos particulares, sino como una posibilidad de construir y acordar socialmente lo que tiene funcionalidad (Searle, 1997, p. 20) en un contexto determinado, lo que cobra valor para las comunidades educativas, lo que tiene sentido y da sentido a sus prácticas y a sus discursos para la construcción de sociedades pacíficas, cimentadas en acuerdos sociales que impliquen el reconocimiento de sí mismo, del otro y lo que rodea a la realidad.

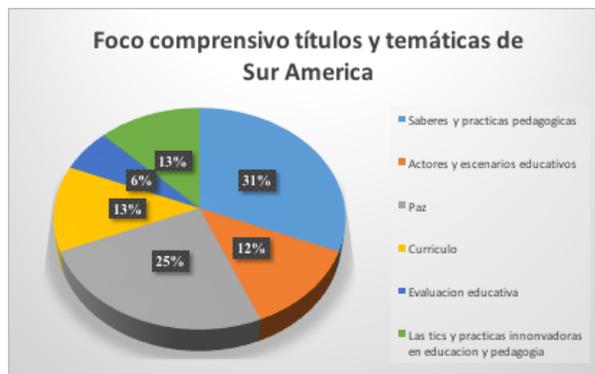


Figura 2. Foco de comprensión títulos y temáticas Sur América
Elaborada por Mario Andrés Gómez Quintero

En la figura anterior analizamos el contexto suramericano, vemos que la tendencia principal es saberes y prácticas pedagógicas con un 31%; al igual que el europeo, en el contexto suramericano se han privilegiado estudios que se acercan a temáticas de paz (ambas con el 25%); seguido en Suramérica en un mismo nivel de recurrencia el currículo, las tics y las prácticas innovadoras en educación y pedagogía con un 13% respectivamente, los actores y escenarios educativos con 12% y cerrando los estudios que abordan la evaluación educativa con el 6%.

Lo anterior indica que esas dos primeras categorías: paz y saberes y prácticas pedagógicas, son las más relevantes en los estudios investigativos en

Sur América, la primera transita por el posible reconocimiento del otro, la solución de los conflictos y la "inclusión" del otro en esos espacios de encuentro; y la segunda circula en el ámbito de la transformaciones pedagógicas y educativas que realiza el docente en el contexto escolar. Se muestran también categorías que, aunque con poca recurrencia, tienen un interés común por parte de los investigadores tanto en las Tics, como en el currículo y los actores y los escenarios educativos; sin duda, la primera (las Tics) vienen tomando fuerza y práctica social en el quehacer tanto de la investigación como de los ejercicios propiamente de aula. Finalmente, con baja recurrencia se ubica la evaluación educativa, la cual se refiere a las formas "adecuadas o inadecuadas" con las que el docente está afrontando los procesos formativos. Con base en lo anterior, en el panorama de los estudios suramericanos se observa una similitud con la Europea, sin embargo, se evidencia la preocupación de ser un territorio desigual. Educativamente los países tienen diferencias a la hora de asumir la educación, la preocupación es en torno a lo que ocurre en los actos pedagógicos, en los cuales no solo se debe privilegiar la construcción y dinamización de saberes, porque se debe también fortalecer entornos pacíficos donde resuenen las voces de todos, pero lamentablemente miradas educativas tienen una tendencia creciente tecnificadora y robotizadora de los seres humanos que propicia el desencuentro en el aula y el no reconocimiento de los actores y sus realidades.



Figura 3. Foco de comprensión títulos y temáticas Centro América
Elaborada por Mario Andrés Gómez Quintero

En la figura anterior, se evidencia que los títulos y temáticas en Centro América transitan por: saberes y prácticas pedagógicas 37%, seguido de las tics y prácticas innovadoras en educación y pedagogía

con un 25%, y cerrando la región con una igualdad de porcentajes en organización y gestión de la calidad y paz con 19% respectivamente.

A partir de la configuración que se ha presentado en las investigaciones en educación y pedagogía, específicamente en el foco títulos y temáticas de esta región, se evidencia con mayor relevancia dos categorías: saberes y prácticas pedagógicas y las Tics y prácticas innovadoras en educación y pedagogía; de la primera, se puede ver que los procesos formativos buscan transformar el quehacer docente, a través del diálogo entre los participantes; y de la segunda, se destaca esta nueva alternativa o nueva forma de abordar los procesos de enseñanza - aprendizaje en dicho contexto centroamericano. Finalmente, con poca relevancia aparecen también dos tendencias: organización y gestión de la calidad y paz; la primera, surge con el propósito de ayudar a mejorar aspectos educativos desde la escuela y desde los docentes; mientras que, en la segunda, se agrupan todos aquellos intereses en los cuales se pretende la resolución de los conflictos, la convivencia y el reconocimiento.

Lo anterior evidencia no solo que en Suramérica está creciendo la tendencia tecnificadora de la educación porque en Centroamérica se deja ver con más fuerza, nuevamente se vislumbra la preocupación de la transformación de las interacciones, cuerpo a cuerpo, cara a cara en el encuentro educativo o tal vez el aniquilamiento, supliendo lo humanizante de la educación, acrecentando cada vez más espacios de silencio y represión, coartando la libertad de leer el mundo con los otros en comunidad, por el contrario, generando competitividad entre los humanos que posteriormente generará momentos de hostilidad social y de confrontación tratando de prevalecer ante al otro por medio de enfrentamientos.

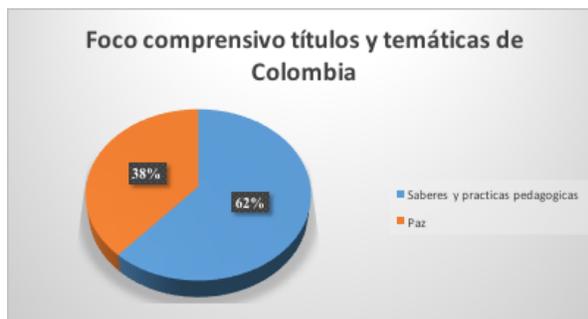


Figura 4. Foco comprensivo títulos y temáticas de Región de Colombia
Elaborada por Mario Andrés Gómez Quintero

En la figura anterior, se muestra el escenario colombiano, los focos de comprensión en lo que concierne a títulos y temáticas, y se logra evidenciar: saberes y prácticas pedagógicas con un 62% y la paz con un 38%.

Aquí se aprecia una fuerte preocupación por las prácticas de los maestros en el aula, esto es, con su desempeño y el ejercicio de su saber pedagógico en la escuela expresado en las prácticas pedagógicas propiamente; y por el lado menos recurrente, pero no con poca preocupación, con aquellos procesos que implican solución de conflicto, convivencia y encuentro. Sin duda, esta tendencia hacia la paz moviliza todas las apuestas colectivas en torno a la construcción de otras perspectivas posibles de educación y "desarrollo humano" de cara a la realidad social, política y económica que afronta nuestro territorio nacional.

La paz en este caso, se muestra como una perspectiva con fuerza social instituyente, es decir, con muchas pretensiones de legitimarse en los acuerdos sociales de las personas y las comunidades en este estudio académicas, lo cual la sitúa como un horizonte hacia donde transitar en los procesos de investigación en educación y pedagogía en el país que deben potenciar el asunto de la paz, pero no una paz en el papel, una paz que se viva en el aula donde los maestros generen espacios para la diversidad de pensamiento, creencias, contextos, etnias, razas, condiciones sociales, entre otros.

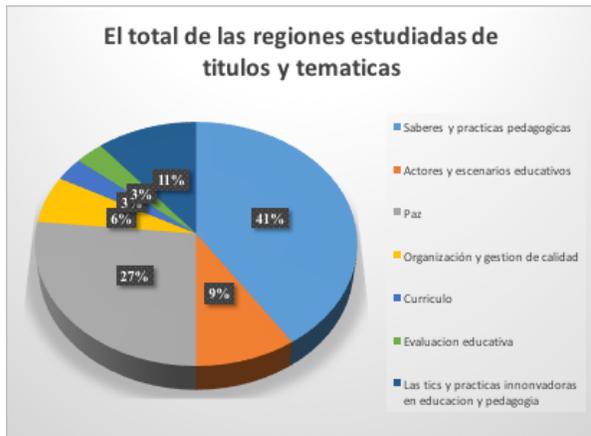


Figura 5. Foco de títulos y temáticas todas las regiones

Elabora por Mario Andrés Gómez Quintero

En la figura anterior, se evidencian las tendencias de todas las regiones, con una inclinación de 41%, hacia la categoría saberes y prácticas pedagógicas encabezando el listado del foco títulos y temáticas, seguida de una categoría que emergió en los estudios analizados denominada paz con un 27%; continua las Tics y prácticas innovadoras en educación y pedagogía con un 11%, luego aparece actores y escenarios educativos con un 9% y al final, con poca recurrencia aparecen: organización y gestión de la calidad (6%) y evaluación educativa y currículo con similar recurrencia (3%).

En los estudios se muestra una preocupación importante por los saberes y las prácticas pedagógicas, así como por la paz, lo cual estaría indicando una orientación por parte de los investigadores hacia el saber propio del maestro y los procesos de convivencia y ciudadanía, necesarios en estos escenarios de "reconciliación, pos-conflicto y posacuerdo", en donde la investigación se convierte en un pretexto para aportar al cambio social y cultural de las instituciones y las sociedades. Se deja entrever también en los estudios analizados, que, pese a que en la actualidad se reflexiona constantemente sobre los procesos y las prácticas evaluativas y curriculares, estos no tienen mucho peso social al momento de ser considerados en los procesos de investigación, lo cual haría pensar que mucho se habla sobre la evaluación, pero poco se practica y se transforma sobre la misma en los escenarios educativos.

Conclusiones

Haciendo un análisis de la información considerada respecto a los títulos y temáticas, es evidente en los contextos de Europa y Suramérica que la categoría de paz presenta una relevancia significativa (29%) en ambas regiones; mientras que, en los contextos de Centroamérica y Colombia, la categoría más relevante es la que tiene que ver con los saberes y las prácticas pedagógicas (43% y 62% respectivamente). Estas relevancias hacen visibles las preocupaciones centrales de los investigadores por los procesos desarrollados en sus prácticas pedagógicas, por los procesos de formación llevados a cabo en el aula de clase en los diferentes niveles de la educación, una preocupación que busca tanto la formación para la vida, como la formación para atender la lógica del mercado, esta última propia de las sociedades modernas.

Lo anterior coincide con lo expuesto por Martínez (2016), al considerar que

De ahora en adelante mundializar la educación significaría convertirla en objetivo estratégico central de los mercados. Sin dejar de ser mercancía, la educación ingresa a un nuevo modo de ser que he denominado "edu-capital", entendido como una manera de ser de la educación en la que su función principal se define en función de la capitalización, por lo tanto, se ubica en el orden empresarial y está ligado a los propósitos de aumento de la eficacia y el incremento de la ganancia. (p.307)

Este interés eminentemente técnico e instrumental que se subordina a las intenciones empresariales y de mercantilización del saber y del conocimiento, incluso, hasta sobreponerlos por encima de la misma condición de humanidad, ha hecho que los procesos de formación (materializados en las prácticas pedagógicas que los maestros realizan) se vean influenciados por la oferta y la demanda, por la eficiencia y la eficacia, pues la prioridad es atender lo que se entiende como calidad educativa, esta tendencia evidencia una necesidad en relación a estudios que se centren en la construcción de paz en el aula, para la formación de los actores sociales, que estén en comunidad, que crezcan reconociendo la diferencias y las diversidades,

además que propendan por la preservación de ambientes vitales diversos, donde los centros educativos y los actos pedagógicos se conviertan en escenarios de acogida, conversación con cabida para los mundos que traen consigo todos en los actos pedagógicos, generando una paz compartida y propia, cimentando la educación para la vida de un mundo en comunidad.

A diferencia de Centroamérica y Colombia, donde la tendencia es la de saberes y prácticas pedagógicas, se destaca otro hallazgo importante, la categoría de las Tics y prácticas innovadoras en educación y pedagogía, que tuvo una gran significación en todas las regiones, lo que deja entrever que los intereses investigativos se están centrando principalmente en la aceleración de las tecnologías permeadas por el capitalismo; también la evaluación educativa aparece en Europa y Suramérica, mostrando el interés por una evaluación desde un punto de vista meramente cognitivo, y no en una evaluación integral, basada en los procesos humanizantes de la educación; además, la organización y gestión de calidad educativa son muy opacas en el contexto colombiano, lo que demuestra que la lucha por la calidad en los procesos educativos para que la realidad de los educandos mejore en sus condiciones de equidad, no se está dinamizando.

Sin embargo, en Colombia ha emergido la categoría de paz por la realidad que se vive, que la convierte en una necesidad prioritaria para la transformación social educativa, pero a pesar de esta emergencia, se sigue enfatizando en darle mayor trascendencia a temas relacionados con saberes y prácticas pedagógicas, los cuales deberían estar asociados a la construcción de paz, teniendo en cuenta que desde las aulas se pueden dinamizar procesos de reconocimiento de la diversidad y la diferencia, convirtiéndose en territorios de acogida, conversación, posibilitando un escenario para la formación de personas que cambien la forma de ver el mundo, asumiendo al otro como posibilidad y con el ideal de la preservación de lo otro, es decir, los ambientes vitales diversos que posibilitarán la subsistencia de nuestra generación y que las próximas tengan la posibilidad de encontrarse con el regalo que nos da el mundo.

Referencias

- Bárcena, F. y Mélich, J (2014). *La educación como acontecimiento ético: natalidad, narración y hospitalidad*. (2ª. Ed. revisada y aumentada). Buenos Aires: Miño y Dávila editores.
- Bárcena, F., Larrosa, J. y Mélich, J. (2006). Pensar la educación desde la experiencia. *Revista portuguesa de pedagogía*, 40(1), 233-259.
- Bárcena, F. y Mélich, J. (2000). *La educación como acontecimiento ético*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Cabero, J. (1996). Organizar los recursos tecnológicos. Centros de recursos. En Gallego, D. y otros. (Coords). *Integración curricular de los recursos tecnológicos*. (pp.403-425). Barcelona: Oikos-Tau.
- Cassirer, E. (1998). *Filosofía de las formas simbólicas II*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (1995). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. 1a ed. - Buenos Aires: Paidós.
- Galtung, J. (2003). *Centro documentación estudios para la paz*. España: Bakeaz.
- Hobbes, T. (2003). *Leviatán*. Buenos Aires: Losada.
- Jiménez, F. (2009). Hacia un paradigma pacífico: la paz neutra. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 16, 141-189.
- Londoño, O, Maldonado, L. y Calderón, L. (2014). *Guía para construir estados del arte*. Bogotá: International Corporation of Networks of Knowledge.
- Martínez, A. (2016). Formación y experiencia en la Universidad. *Revista Colombiana de Educación*, (70), 305-317.
- Mélich, J. (2006). *Transformaciones, tres ensayos de filosofía de la educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Murcia, N. (2011). *Imaginario sociales: preludios sobre universidad*. Imaginario,

imaginación, representación y simbólico: complementariedad y operacionalización de un diseño. España: EAE editores.

Ospina, H. y Murcia, N. (2012). *Regiones investigativas en educación y pedagogía en Colombia. Construcción de un mapa de la actividad investigativa de tesis de maestrías y doctorados en el periodo 2000-2010.* Manizales: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud (Cinde-Universidad de Manizales).

Ricoeur, P. (2002). *Del texto a la acción ensayos de hermenéutica II.* Segunda edición México: Fondo de Cultura Económica.

Rivero, J. (2000). ¿Equidad en la educación? *Revista Iberoamericana de Educación*, (23), 135-163.

Sánchez, J. y Manzanares, A. (2014). Tendencias internacionales sobre equidad educativa desde la perspectiva del cambio educativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(1). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol16no1/contenido-sanchez-manzanares.html>

Searle, J. (1997). *La construcción de la realidad social.* Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.

Shotter, J. (2001). *Realidades conversacionales, la construcción de la vida a través del lenguaje.* Buenos Aires: Amorrortu.

Schutz, A. (2003). *El Problema de la Realidad Social.* Buenos Aires: Amorrortu.



ARTÍCULOS DE

REFLEXIÓN

Fecha recibido: 24 de agosto de 2017 · Fecha aprobado: 09 de marzo de 2018

Enseñanza y responsabilidad: implicaciones epistemológicas del construccionismo social en educación

Luis Guillermo Jaramillo Echeverri¹

¹Licenciado en Educación Física y Recreación, Universidad de Caldas. Magíster en Educación y Desarrollo Humano, CINDE-Universidad de Manizales. Doctor en Ciencias Humanas y Sociales-Educación, Universidad de Tras-os-Montes e Alto Douro. Profesor Titular, Universidad del Cauca, Popayán, Colombia. ljaramillo@unicauca.edu.co

Origen del artículo

Artículo escrito con base en una ponencia presentada por el autor en el III encuentro de Pedagogía y Ciencia: Constructivismo, Competencias y Escuela. El enfoque por competencias y el constructivismo como posibilidad en la formación científica del sujeto cognoscente. La ponencia se tituló Conocimiento escolar para una vida social ¿Qué tipo de vida social? Escuela Normal de Almaguer. Octubre, 2014. El artículo es parte de las reflexiones de la Línea de Investigación Motricidad y Desarrollo Humano. Maestría en Educación de la Universidad del Cauca. Grupo de investigación Konmoción.

Cómo citar este artículo

Jaramillo Echeverri, L. G. (2017). Enseñanza y responsabilidad. Implicaciones epistemológicas del construccionismo social en educación. *Revista de Investigaciones UCM*, 17(30), 56-67.



Revista de Investigaciones UCM · ISSN: 0121-067X (Impreso) ISSN: 2539-5122 (En línea)
· OCDE: 5C01 · DOI: <http://dx.doi.org/10.22383/ri.v17i30.98>



ENSEÑANZA Y RESPONSABILIDAD: IMPLICACIONES EPISTEMOLÓGICAS DEL CONSTRUCCIONISMO SOCIAL EN EDUCACIÓN

El presente artículo de reflexión expone, inicialmente, la manera como un discurso socio-construccionista debilita la Sociología del Conocimiento en general y la Sociología de la Educación en particular. Como propuesta, se presenta la postura social-realista del sociólogo de la educación Michael Young (2008). Seguidamente, se despliegan algunos alcances pedagógicos del realismo social en la escuela. Por último, se propone la enseñanza como un desafío pedagógico que demanda responsabilidad por parte del maestro frente al aprendizaje de sus estudiantes.

Palabras clave: Sociología del conocimiento, educación, escuela, responsabilidad.

TEACHING AND RESPONSIBILITY: EPISTEMOLOGICAL IMPLICATIONS OF SOCIAL CONSTRUCTIONISM IN EDUCATION

This reflection paper initially presents the way on how a socio-constructionist speech weakens the Sociology of Knowledge in general, and the Sociology of Education in a particular way. As a proposal, the social-realistic posture of the educational sociologist Michael Young (2008) is presented. In a continued manner, some of the pedagogical scopes of the social realism at school are displayed. Finally, the teaching process as a pedagogical challenge and which demands responsibility by the teacher when addressing the learning of their students is proposed.

Key words: Sociology of knowledge, education, school, responsibility.

Introducción

En 1987, Boaventura de Sousa Santos escribe el libro *Um discurso sobre as ciencias*, el título avizora su contenido: la ciencia es un discurso en medio de otros, como lo es la novela, el cuento o el sentido común; relatos que hacen parte del conocimiento humano. El tratado critica a la ciencia moderna por su abandono al saber cotidiano. Para este sociólogo portugués, los científicos han negado los saberes que provienen de la experiencia, así como desacreditado los conocimientos que son fruto de las sensaciones y sentimientos del hombre. El texto que para el año 2008 contaba con trece ediciones en Portugal y en Brasil va por su quinta edición ha sido recomendado para los cursos de Filosofía de la Educación tanto en la Básica Secundaria, como en Educación Superior; su planteamiento central es proponer una ciencia posmoderna que surja de un conocimiento social, que tenga en cuenta las experiencias de las personas; además, que sea un conocimiento que esté en igualdad al *discurso de la ciencia moderna* que ha dominado por décadas a las ciencias sociales.

En sus aseveraciones, el autor cuestiona el concepto de *causalidad* como columna vertebral en el avance de la ciencia; para él, la causalidad

se explica menos por razones ontológicas o metodológicas que por razones pragmáticas. Un concepto de causalidad se adecua bien a una ciencia que puede intervenir lo real y medir su éxito por el ámbito de su intervención. Al final, causa es todo aquello sobre lo que se puede actuar. (Santos, 2008, p.52)

Siendo así, la causalidad está más relacionada con un modo de actuar, que en conceptos y teorías que orientan las acciones de las personas; esto, en tanto estas actúan según el contexto al que pertenecen, así como a su clase social, etnia y demás variables que marcan un modo distinto de ser y de existir. Boaventura llega a la conclusión de que todo conocimiento es construido por las personas, y que el conocimiento, producto de la ciencia, ha operado más por clases dominantes que niegan otras formas de ser y existir en el mundo.

Con base en lo anterior, se plantea un cambio de paradigma que Boaventura denomina *emergente*, el cual se presenta como una revolución científica

frente a la ciencia occidental: *conocimiento prudente para una vida decente*. Apuesta sugestiva como la mayoría de los discursos posmodernos donde

la revolución científica no ocurre solo en la ciencia sino en la misma sociedad, pero a su vez, ella es revolucionada por la misma ciencia; por tanto, es un paradigma que no puede afincarse en un modelo científico o paradigma prudente; este tiene que ser un conocimiento que emerge de lo social o paradigma de vida decente, en tanto la sociedad participa activamente de la ciencia. (Santos, 2008, p.60)

No obstante, en su paradigma no es visible una articulación de los desarrollos científicos y los conocimientos sociales que emergen de experiencias específicas; según él, el conocimiento emergente (decente) debe tener preponderancia sobre el conocimiento de la ciencia (prudente). Por consiguiente, expone cuatro tesis de un conocimiento *emergente* (que también denomina posmoderno), que hace de la ciencia un relato más en concordancia con los saberes de las comunidades. De manera resumida, estas afirman lo siguiente:

- a) *Todo conocimiento científico-natural es científico social*. La distinción entre ciencias naturales y ciencias sociales ya no tiene sentido y utilidad. Ahora está emergiendo un nuevo naturalismo que privilegia los presupuestos biológicos del comportamiento humano. Las ciencias naturales cada vez avanzan hacia las ciencias sociales; a su vez, las ciencias sociales avanzan hacia a las humanidades (p. 65).
- b) *Todo conocimiento es local y total*. Una fragmentación posmoderna no puede ser disciplinar sino temática. Los temas son galerías por donde los conocimientos prosiguen a un encuentro con los otros. Al ser el conocimiento local, también es total, ya que constituye proyectos cognitivos locales; por tanto, una trasgresión metodológica repercute en los estilos y géneros literarios que presiden a un escrito científico (p. 76).
- c) *Todo conocimiento es auto-conocimiento*: la ciencia moderna consagró al hombre en cuanto sujeto epistémico, más expulsó al sujeto empírico. La mecánica cuántica demuestra que los actos de conocimiento y los productos



del conocimiento son inseparables (p. 81). Un objeto es una continuación del sujeto por otros medios. Por ello, todo conocimiento científico es auto-conocimiento. Los presupuestos metafísicos, los sistemas de creencias y los juicios de valor no están ni antes ni después de la explicación científica de la naturaleza y de la sociedad; estos son parte de la misma explicación (p. 83). Una ciencia con estas características es autobiográfica. Hoy no se trata tanto de sobrevivir, como de saber vivir; por ello, es necesario otra forma de conocimiento, un conocimiento comprensivo e íntimo que no nos separe, un conocimiento que nos una a lo que estudiamos (p. 85).

- d) *Todo conocimiento científico puede constituirse en sentido común*: un estatuto privilegiado de racionalidad científica no es en sí mismo científico (...). La ciencia moderna nos enseña poco de nuestra manera de estar en el mundo (...), una ciencia moderna produce conocimiento y desconocimiento. Se hace del cientista un ignorante especializado que hace del ciudadano común un ignorante generalizado (p. 88). Lo importante es el conocimiento del sentido común: el conocimiento vulgar y práctico que orienta nuestras acciones y da sentido a nuestras vidas. El sentido común acepta lo que existe tal y como existe, privilegia la acción que no

produce rupturas significativas con lo real. El sentido común es retórico y metafórico; no enseña, persuade (p.90).

Las tesis a) y b) tienen que ver con el estatuto de la ciencia y su distinción entre lo natural y lo social; lo que Von Wright denominó *Ciencias de la Explicación Vs Ciencias de la Comprensión*¹. Para Boaventura, la distinción entre lo social y lo natural es un discurso ya superado, así como sus pretensiones de generalidad y particularidad. Los procesos sociales de *relacionalidad* serían de ahora en adelante los más importantes en el estatuto de la ciencia; con ello se lograría dignificar los modos de vida de los hombres y mujeres en sus contextos locales. No obstante, lograr una síntesis de ambas ciencias no parece tan sencillo como lo plantea el sociólogo portugués, en tanto los filósofos de la ciencia han criticado epistemológicamente estas tesis frente a lo que se ha llamado desde los años noventa la *Guerra de las Ciencias*, como una pugna entre el realismo y el construccionismo (Aguirre y Jaramillo, 2010).

¹Según Von Wright, en la historia de las ideas cabe distinguir dos tradiciones importantes que difieren en el planteamiento de las condiciones a satisfacer por una explicación científicamente respetable. Una de ellas es la aristotélica, la otra galileana "[...] en contraste, ambas tradiciones son caracterizadas habitualmente en términos de explicación causal *versus* explicación teleológica. Mecanicista al primer tipo de explicación, finalista al segundo" (1987, p.19).

Las dos últimas tesis c) y d), son a mi juicio las más problemáticas, dado que acarrear profundas consecuencias para la formación de maestros respecto a cómo enseñar el mundo, sea este natural o social. ¿Por qué? Nótese que la tesis c) expone que *todo conocimiento es auto-conocimiento*; por consiguiente, este no es exterior al sujeto, sino que procede de su interioridad. El conocimiento que se construye en medio de las relaciones humanas, de modo que la realidad pasa a ser una conversación respecto a quien nos la cuente; dice Boaventura: "una ciencia posmoderna no sigue un estilo unidimensional, fácilmente identificable, su estilo es una configuración construida al estilo de la imaginación personal del cientista" (p.78). Por ello, es necesario estudiar cómo las personas aprenden el mundo, lo que en *Sociología de la Educación* se denomina constructivismo. Esta corriente proclama que el conocimiento es el

resultado de un observador que opera sobre sus observaciones constituidas auto-referencialmente; el observador es una parte del sistema capaz de observarse a sí mismo y auto-organizar su observación de forma consistente con su estructura y con el medio en que subsiste. (Jubés, Lazo y Ponce, 2000, p.5)

Desde esta visión, la Educación se ha concentrado más en la manera cómo aprende el estudiante que en la enseñanza que imparte el maestro.

Con relación a la tesis d), *todo conocimiento científico puede constituirse en sentido común*, se observa el privilegio por un conocimiento que no pasa por un proceso causal (justificación) o finalista (descubrimiento), sino que se acepta como un modo de proceder de las personas. Conocimiento valioso en sí mismo, que debe estar en igual importancia a un conocimiento demostrable. Para Boaventura, el *sentido común* es retórico y metafórico; este no enseña, *persuade*. Esta afirmación tiene dos implicaciones en los procesos de enseñanza y en la forma como se organizan los currículos en la escuela. La primera implicación, en la autoridad del maestro frente a qué enseñar y cómo enseñarlo (dado que la relación pedagógica ya no se centra en un contenido disciplinar, sino en la manera como el estudiante aprende); el *sentido común* del estudiante es más significativo que el conocimiento curricular que da el maestro; en consecuencia, se subvalora el contenido formal de la enseñanza y se

otorga más importancia al conocimiento cotidiano, lo que conlleva problemas al momento de evaluar el conocimiento impartido. La segunda implicación tiene que ver con asumir que el *sentido común* no enseña, sino que *persuade*; una dificultad más que tiene el maestro al presentar un conocimiento válido y demostrable a sus estudiantes. Si este ya no se enseña, sino que *persuade*, su orientación se reduce a la pericia y erudición del maestro para contar experiencias que emergen de la intuición o sentido común de los estudiantes. La enseñanza se constriñe a meras vivencias, lo que en principio puede ser valioso; sin embargo, será lo anecdótico lo que determine la validez de los contenidos en clase.

El paradigma *emergente*, propuesto por Boaventura, nos lanza a preguntas que tienen hondas consecuencias para la Educación: 1. ¿Qué tan decente puede ser un *sentido común* que *persuade* y no *enseña*? 2. ¿Qué tan decente puede llegar a ser un conocimiento que exalte la experiencia y reste importancia a los conocimientos que han pasado por la criba de la indagación y la objetividad? Es importante aclarar que el propósito de este escrito no es hacer desdeño del *sentido común*, me parece que sin este no sería posible un conocimiento más elaborado, ni la manera como este hace parte de los procesos pedagógicos y didácticos de la escuela (Aguirre y Jaramillo, 2010). El propósito es cuestionar la preponderancia que el *sentido común* ha tenido en la escuela por la influencia de un construccionismo social, o como lo denomina Michael Young (2008), socio-constructivismo. Lo que se propone es reivindicar la responsabilidad que asiste al maestro al momento de enseñar un conocimiento fiable desde la ciencia y no solo desde la persuasión del *sentido común*. De la postura paradigmática que el maestro adopte, se puede abogar por una sociedad más justa y democrática, sobre todo, más crítica del tipo de conocimiento que se enseña en las escuelas.

Socio-construccionismo y Educación

Moore y Muller (1999) hacen una crítica al construccionismo social en su artículo *The discourse of "voice" and the problem of knowledge and identity in the sociology of education*. Para ellos, *El discurso de las voces* es

una corriente que tiende a reducir el conocimiento a diversas formas de experiencia con un poder cautivante y una apelación a un sentido común básico (...) sus seguidores acuden a la experiencia como fundamento de todo conocimiento como base que permite considerar que todas las afirmaciones de conocimiento y verdad son equivalentes, derivadas del sentido común, de la tradición popular, de la investigación en el laboratorio o de un conocimiento disciplinar sistemático. (Citado por Young, 2008, p.35)

El discurso de las voces es un conjunto de afirmaciones que se vuelven insustentables entre sí cuando intentan defender posiciones como:

- Juzgar si algo es verdadero o no: no se puede recurrir a cualquier epistemología o teoría del conocimiento, porque, fundamentalmente, estas se deben basar en la experiencia y no en una ciencia o saber especializado.
- Al abordar características de discursos referidos a la ciencia, los autores alegan haber demostrado que las verdades científicas no son más que aquello que los científicos de una determinada época dicen que es verdadero.
- Hacer equivaler los alegatos de los posmodernistas con la filosofía del positivismo, la cual está, a su vez, ampliamente desacreditada (pp. 31-32).

La crítica que hacen Moore y Muller del construccionismo radica en que este es un conocimiento que las personas construyen socialmente, que se ha validado a través de la historia interna de la ciencia. Su defensa es que es

imposible denigrar del conocimiento que las personas adquieren por experiencia, sería lo mismo que negar que existe un elemento vivencial en todo conocimiento; sin embargo, por más abstracto que este sea, se constituye sobre una base poco fiable para decidir si algo es verdadero o no. (Citado por Young, 2008, p.36)

Para Young, *el discurso de las voces* se encuentra envuelto en un claro oscuro posmodernista; no da garantía de una "objetividad" ni se está tan seguro de si lo que comparten las personas como conocimiento siempre responde a criterios de verdad; da la impresión que, por ser un conocimiento social, se conduce inevitablemente

a un relativismo que deja de tener cualquier implicación para las decisiones que se toman frente al conocimiento que es parte, por ejemplo, de los currículos escolares.

Si bien Young coincide con Moore y Muller en su crítica al *discurso de las voces*, le preocupa que estos hayan incluido en su interior a la *Sociología de la Educación*. Aparte de los riesgos de enseñar un conocimiento posmoderno, Young señala la relación existente entre teoría y práctica. Aunque existen importantes estudios desde la cultura y la política para la Educación, pueden encontrarse serias consecuencias "si durante la formación de los candidatos a ser profesores, estos solo aprenden que todo conocimiento curricular es socialmente construido, conocimiento que refleja inevitablemente valores e intereses de una clase dominante" (2008, p.41). A manera de ejemplo, Young (2008) expone el siguiente caso:

Se puede decir que la matemática cotidiana que se hace en la calle o el mercado es la misma que está presente en el manual escolar. Desde un punto de vista pos-moderno, la única diferencia entre los dos tipos de matemática, sería que la última refleja una perspectiva dominante, compartida por los profesionales de la enseñanza y por los matemáticos. Esta es una amplitud limitada de la matemática de la calle, designada también como "etnomatemática", en cuanto ensombrece una capacidad de ir más allá, además de un conjunto mucho más específico de los contextos, la cual podría ser fácilmente olvidada. (p.41)

Este caso puede ser aplicable a otras disciplinas como la Literatura: por ejemplo, la posibilidad que tienen los maestros de enseñar obras universales como *El Quijote*. Desde una perspectiva dominante, ellos serían juzgados como maestros que refuerzan el pensamiento colonial, dado que su lectura apunta a decisiones hegemónicas de Europa, propias de un hombre varón, blanco, de clase media, que poco o nada tuvo que ver con los contextos locales; a su vez, pueden ser lecturas rechazadas por los mismos estudiantes, quienes considerarían que este tipo de libros no están relacionados con sus experiencias, además de ser lecturas no aptas para sus gustos. Crítica acentuada también por Inger Enkvist (2011), quien considera que el objetivo de la Educación, en el

presente siglo, se fundamenta más en el «fomento de la autonomía» del alumno:

La nueva pedagogía preconizaba (y lo sigue haciendo) la abolición de los exámenes y el continuo fomento de la expresión de la personalidad del alumno, en lugar de poner el acento en los contenidos correspondientes a cada una de las materias del currículum, que sólo darían acceso a conocimientos «formales» y que sólo enseñarían el pensamiento autoritario de algunos hombres «blancos muertos». (p. 19)

De otra parte, la relación teoría-práctica desde el construccionismo, nos lleva a reflexionar cómo es que los maestros están pensando su papel como educadores críticos de la sociedad, dado que son problemas que tienen que ver más con situaciones que atañen a la Sociología de la Educación que a los Estudios Culturales (Wade, 2011); a la larga, los estudios culturales están más protegidos contra cualquier crítica objetiva, que la manera como los discursos posmodernos se están adoptando de manera acrítica en Educación. Como reacción al construccionismo, Young apunta a una *Teoría Social de la Educación Alternativa*, que no reduzca el conocimiento a una práctica de enseñanza relativa; para ello, propone un *realismo social* para el currículo en la escuela.

Inicialmente, Young recuerda que la experiencia está inevitablemente en todas las formas de conocimiento, independientemente de ser este o no, producido por especialistas involucrados en distintas tradiciones disciplinares.

Una negación frecuente del papel inevitable de la experiencia en la producción de nuevo conocimiento, se constituye en un problema para la sociología y para la epistemología, y puede tener (o no) implicaciones prácticas. Pero otra cosa es utilizar un argumento sobre el papel de la experiencia en el conocimiento, lo mismo que en sus formas más abstractas para rechazar el grado y la forma de objetividad que tal conocimiento puede propiciar. (Young, 2008, p.44)

Aceptar la idea de un conocimiento que se adquiere a través de formas de vida localizadas, no significa que cualquier forma de vida –un grupo de especialistas, una clase social, de género, un

grupo étnico– otorga significados particulares al conocimiento. Para Young,

conferir significado al conocimiento es mucho más sutil y complejo: un análisis tiene que comenzar con casos específicos de “comunidades” concretas, pero también, precisa tomar en consideración los contextos sociales e históricos más globales que dan forma a estas comunidades particulares. (p.46)

La escuela requiere de investigación sociológica e histórica sobre el desarrollo y aplicación del conocimiento en diferentes contextos; igualmente, sobre los cambios que validan o no las comunidades de conocimiento y el modo de construir, criticar y modificar ese conocimiento, así como las personas son cuestionadas, bien sea dentro de sus propias comunidades o desde su exterior. Young (2008) cita a Toulmin para afirmar que

todos los significados son creados en el dominio de lo público, no en el contexto de situaciones colectivas o particulares, significados que son interiorizados por los individuos en sus procesos de aprendizaje a través de lo que denominamos un lenguaje del día a día; *posteriormente*, se da un contenido conceptual de actividades más sofisticadas. (p.48)

El conocimiento es dominio de lo público y, por tanto, se puede estudiar sin ser exclusividad de los estudios posmodernos. A este es posible comprenderlo de manera rigurosa en relación a un conocimiento más sofisticado; es decir, más allá de lo que simplemente se pueda compartir en una experiencia particular.

En síntesis, una visión realista de la sociedad no puede quedar atrapada en un conocimiento que proclama *el discurso de las voces*; o sea, desde el punto de vista de los participantes. Para Young, existen dos modos de aprendizaje: tácito y disciplinar. El tácito es producto de la práctica cotidiana, el estudiante puede llevarlo al aula de clase para enriquecer y cotejar los contenidos curriculares; el disciplinar es más codificado y abstracto y cumple con diferentes propósitos de enseñanza en el currículo. Apoyado en estos dos aprendizajes, Young propone, a su vez, dos tipos de especializaciones al interior de los currículos:

una *conectiva* y una *insular*. La *especialización conectiva* es una propuesta teórica sobre la que los estudiantes orientan su práctica, esto les posibilita un debate crítico de lo que se enseña en la disciplina; la *especialización insular* constituye una descripción precisa del currículo tradicional, referido a una base de grupos disciplinares en relación con los saberes de los participantes. La *especialización conectiva* no propone la abolición de *especialización insular*, más insta a una definición de un currículo global que oriente las acciones de los participantes. A partir de estos tipos de especialización Young considera el currículo como:

- Una combinación entre un conocimiento cotidiano (*sentido común*) que los estudiantes traen a sus clases, con un conocimiento propio del currículo escolar con base en una organización reflexiva de este último.
- Una relación entre un aprendizaje tácito que los estudiantes adquieran en cualquier contexto (incluyendo la escuela) y un aprendizaje conceptual asociado al currículo.
- Una relación entre los elementos que componen el currículo (como disciplinas y campos de estudio vocacionales) tomados como un todo.
- Una relación entre el conocimiento escolar disciplinar y un conocimiento adquirido en ambientes cotidianos que los estudiantes adquieren por experiencia en su entorno familiar o, en muchos casos, laboral.

Como se observa, es posible que el conocimiento del *sentido común* permee el aula y los conocimientos que se imparten en la escuela; no obstante, ello no lo valida por sí mismo como conocimiento único y definitivo frente al currículo escolar. Existe la posibilidad de cuestionar los estatutos de verdad de los conocimientos establecidos en la escuela; pero esto no es motivo para derribar los conceptos instituidos que en ella se enseñan. Lo que se promueve entonces, es un conocimiento propio de un pensamiento crítico-situado (Jaramillo y Aguirre, 2011), acerca de lo que se conoce exteriormente como mundo, así como las vivencias y experiencias que se tienen acerca de él. En este sentido, cabe la siguiente pregunta: ¿Qué implicaciones pedagógicas de enseñanza conlleva una visión realista del conocimiento al interior del aula? Asunto que intentaré exponer en este último apartado; de la visión de conocimiento

que se tenga como maestro, se estará mostrando una visión de mundo a los estudiantes.

La enseñanza y el conocimiento social-realista

Esta sección pretende resaltar la responsabilidad del maestro como garante del proceso educativo. Una pedagogía socio-construccionista no alcanza a dar cuenta de ello, en tanto su postura se fundamenta más en el aprendizaje de una pedagogía basada en la experiencia y ubica al estudiante como centro del proceso educativo; desde esta perspectiva, el maestro queda en la periferia del proceso respecto a lo que enseña o le está permitido enseñar. El oficio de maestro, así como otras áreas del conocimiento, como la Psicoterapia o el Trabajo Social, terminan acomodando sus saberes a la medida de lo que el cliente quiere escuchar; es decir, "personas que pagan por lo que son, y un poco más por lo que han llegado a ser, y pagan simplemente por esto: por la vida que llevan" (James Baldwin, citado por Kunz (1998)). Desde esta lógica, el constructivismo funciona perfectamente, pues los servicios se acomodan al gusto del cliente, menoscabando con ello el esfuerzo de aprender y tomando decisiones que no van más allá del saber que ofrece la experiencia.

Jubés, Laso y Ponce (2000), por ejemplo, consideran que, en psicoterapia, desde el constructivismo, se ha tenido gran impacto en atención individual y familiar, dado que pensar en términos narrativos

lleva al terapeuta a observar toda la organización social del cliente-familia (incluyendo la terapia misma) como un proceso performativo que se *transforma en la misma interacción*. El terapeuta no puede adoptar una *metaposición* con respecto al cliente-familia ya que forma parte del juego del lenguaje *relacional* que configura el proceso terapéutico. El problema o la demanda del cliente se transforma en un asunto de *significado*, y el terapeuta a través de la *conversación*, junto con el cliente, *re-escriben* la historia con la que el cliente organiza su *discurso* [las cursivas son énfasis mío]. (p.5)

La participación del terapeuta se aleja del conocimiento especializado para ayudar al cliente a encontrarse consigo mismo; la atención dada

por un criterio riguroso de estudio basado en la evidencia no interesa tanto como la posibilidad de re-escribir una historia y organizar un nuevo discurso. Al final, ambos quedan satisfechos por una terapia hecha a la medida del cliente. Nótese la posición tímida y menguada del terapeuta, que no asume una *meta-posición* frente al problema que presenta el cliente-familia; el problema lo resuelven y re-escriben juntos. En ningún momento aparece como importante el saber del experto en la consulta.

Ahora bien, si se vuelve a la cita anterior, ya no en función de la terapia familiar, sino en el ámbito de la enseñanza, entonces se diría que el discurso pedagógico del maestro debe organizarse en términos del gusto y preferencia de los estudiantes o padres de familia, así como de sus significados respecto a lo que es más conveniente aprender; desde esta perspectiva, la cita quedaría más o menos de la siguiente forma:

El docente está *obligado* a atender toda la organización social del estudiante-familia (incluyendo la enseñanza misma) como un proceso que se transforma en la *interacción* misma. El docente no puede adoptar una *metaposición* con respecto al estudiante y su familia, ya que forma parte del juego del *lenguaje relacional* que configura el proceso educativo. El conocimiento que debe aprender el estudiante se transforma en un asunto de *significado*, y el profesor, a través de la conversación, y junto con el estudiante, *re-escriben* la historia con la que este organiza su *discurso*.

Desarrollar una clase donde el saber del maestro cumple un papel central sería criticado por los constructivistas como de hegemónico y dominante; según estas corrientes, hace parte de una ciencia colonial donde prevalece el saber experto del maestro y, por tanto, ciega el punto de vista y experiencia de los estudiantes. El desarrollo de un contenido basado en evidencias, que exige de los estudiantes el esfuerzo de un pensamiento que desborda su cotidianidad, se tilda de hegemónico, al reforzar la superioridad de una clase dominante. Hablar de causalidad en la escuela es controlar a los noveles aprendices tal y como lo muestra Barbosa (2008) en la siguiente cita:

Una escuela moderna, occidental, capitalista y burguesa presupone un profesor que domina el contenido o enseña "bien", o sea, busca controlar las "causas" de los procesos a través de la normatización y control sobre lo qué es y cómo va a enseñar. El profesor considera por la misma lógica, que el fracaso del proceso solo se produce cuando hay una mala enseñanza o una incapacidad para aprender. En el caso de las investigaciones y estudios de propuestas basados en esas creencias, lo que buscan es perfeccionar científicamente las normas y las posibilidades de su aplicación, ampliando el control sobre sus causas en la ilusión de que eso producirá automáticamente mejores resultados (...) por el contrario, los saberes que vienen de las experiencias de campos de vida diferentes, muestran, desde el punto de vista educativo, la imposibilidad del control sobre las consecuencias del acto de enseñar, en virtud de los modos específicos del establecimiento de contacto de los sujetos con los diferentes conocimientos a los cuales son sometidos. (p.123)

Para la autora, el desarrollo de una clase que se basa en la evidencia, respecto a lo que se va a enseñar, es tan solo una *creencia* que busca el control de los resultados; frente a esto, Barbosa propone que se opte por aquellos saberes producto de la experiencia, para así evitar el control y las consecuencias del acto de enseñar. Sin embargo, considerar si una enseñanza es buena o no por la incorporación de conocimientos experienciales, ¿cómo sabrá el maestro si ha realizado una buena enseñanza en la formación de un pensamiento científico (así sea tildado de hegemónico) en los estudiantes? Pues bien, desde el constructivismo le sería muy difícil, pues tendrá que evaluar su clase, no desde lo que ha enseñado, sino desde lo que para los estudiantes es significativo. Desde el constructivismo, que Glasersfeld (2001) llama radical,

el docente presenta una situación en la que el conjunto de los conceptos explicativos de los alumnos resulta ser insatisfactorio. No se juzga nada como "falso" y el docente no proporciona ninguna explicación correcta. Su labor consiste sencillamente en orientar el pensamiento de los alumnos de vez en cuando formulando preguntas neutras. (p.182)

Obsérvese que la autoridad del maestro se reduce a la de orientador de un proceso; dada la información a evaluar, a partir de las múltiples experiencias en clase, su labor pedagógica se constituye en recibir información, en términos de opinión, y no de conocimiento, tal y como lo hace ver Vasen (citado por Sibilia, 2014, p.114):

nuestra época demanda más velocidad que consistencia, por tanto, la opinión es más funcional que el pensamiento...ya no se trata de temas o "contenidos", que serían exclusivos de una o de la otra, sino de los efectos que cada dispositivo es capaz de producir.

A partir de la opinión, la clase se desarrolla en un escenario que privilegia el sentir y reduce los contenidos a una manera de comprender el mundo desde las múltiples voces que opinan; quien enseña difícilmente seguirá llamándose maestro, ahora existen jerarquías menos pretensiosas:

coordinador de actividades o facilitador del aprendizaje, insinuando que su función debería transformarse. Así, en lugar de aquel que imparte la verdad, sería algo mucho más modesto: un mediador o articulador de los significados producidos por todos y que circulan en la situación del aula, estimulando la construcción conjunta de conocimientos y el protagonismo de los chicos en esa tarea. (Sibilia, 2012, p.116)

Contrario al influjo de estas corrientes de la «nueva pedagogía», urge pensar la enseñanza como un acto de responsabilidad; entender que los procesos educativos exigen esfuerzo, tanto del maestro en su preparación de clase como de los estudiantes en el deseo de comprender una verdad que está por encima de la simple opinión. El maestro es el encargado de despertar en los estudiantes ese deseo de aprender, a su vez, mostrar la maravilla de una ciencia que ha progresado con la tenacidad de hombres y mujeres que se han resistido a considerar que sus descubrimientos o inventos fueron producto del azar o la contingencia. La ciencia progresa más por la terquedad de quienes prueban una y otra vez sus conjeturas, rechazan aquellas que no soportan la criba de la comprobación, y, por tanto, no temen poner en consideración sus teorías al escrutinio de la comunidad científica. La experiencia de científicos que se baten en medio

de teorías que exigen comprobación, deben ser enseñadas en clase; a su vez, evidenciar cómo estas son cotejadas por los estudiantes donde inevitablemente participan sus experiencias, donde el conocimiento adquirido no se constriñe solo a ellas (Aguirre y Jaramillo, 2004). Enseñar cómo nacen las teorías, cómo estas van cambiando con la evidencia y la corroboración científica; es decir, entender cómo la ciencia no deja de hacer preguntas a un mundo que es exterior y real y no solo creado por sus participantes. Esto puede despertar en los estudiantes el deseo de aprender tanto y aún más que la exaltación y validación de la simple opinión.

Pensar un mundo social, real, nos lleva a considerar que aún este tiene misterios por descubrir y preguntas que resolver (Jaramillo, 2014); el maestro tiene la gran tarea de mostrar el avance del conocimiento en este mundo; cotejar los conocimientos que explican el por qué, por ejemplo, en nuestros contextos rurales, es importante el abono orgánico en ciertos meses del año, o cómo opera la Física en la explicación del Universo, o la Química en los componentes de un gas; o cómo, desde la Sociología, las comunidades se organizan para exigir ciertos derechos; los ejemplos anteriores no menosprecian la experiencia, por el contrario, consideran que esta ha estado presente en la Química, Física, en las Matemáticas y la Sociología; a su vez, ver cómo estas disciplinas progresan sobre la base de comprobaciones en tanto la investigación prueba que existen hipótesis mejores que las anteriores. Esta aproximación a la verdad no solo despierta el interés de los estudiantes en clase, sino que los lleva a sentidos vocacionales de seguir descubriendo lo apasionante de la ciencia. Al final, como lo afirma Vasen, "la atención es resultado de una curiosidad despertada por un mundo interesante" (Citado por Sibilia, 2012, p.212). Un estudiante formado bajo modelos transmisionistas de aceptación ingenua de la realidad siempre buscará respuestas en lo ya dicho, jamás intentará desafiar los paradigmas que lo envuelven y, aunque será un ciudadano dócil y obediente, desempeñará una función pasiva en la construcción de sociedades que planteen nuevos desafíos (Aguirre y Jaramillo, 2008). Como bien lo diría el sabio Caldas (1966): "No usurpemos los derechos de la posteridad, aspiremos a merecer su reconocimiento, o al menos a que no se nos califique de perezosos".

Conclusión: Enseñanza y responsabilidad por el Otro

Con este escrito se han querido mostrar las posibilidades, aunque de manera inicial, de una visión socio-realista, distinta al socio-construccionismo o constructivismo escolar, que desde los años setenta y ochenta del siglo pasado, y con más fuerza en este siglo, se ha impartido en Educación bajo el eslogan «aprender a aprender». También se ha querido llamar la atención del maestro frente a la responsabilidad de su enseñanza, pues la pedagogía nace de la fragilidad del estudiante en el mismo acto de aprender. El aprendizaje lleva a desequilibrios conceptuales, a un esfuerzo cognitivo donde el papel del maestro es importantísimo; él debe hacerse responsable de su enseñanza y de lo que enseña como un proceso que exige esfuerzo y sacrificio. "Independiente de lo que uno pueda llegar a divertirse estudiando y aprendiendo, la educación de uno mismo requiere todo un conjunto de cosas que implican esfuerzo, sin el cual los resultados no deberían superar la mediocridad" (Enkvist, 2011, p.18). En este sentido, una enseñanza responsable tiene que ver con lo que ofrecemos profesional y vocacionalmente como maestros; cómo nos movemos en medio de conocimientos y comprobaciones que deben ser enseñados con rigor y honestidad.

Referencias

- Aguirre, J. y Jaramillo, L. (2008). Consideraciones acerca de la investigación en el aula: más allá de estar a la moda. *Educ.educ.*, 11(1), 43-54.
- Aguirre, J. y Jaramillo L. (2010). La Ciencia: entre el objetivismo y el construccionismo. *Revista de Ciencias Sociales Cinta de Moebio*, (38), 72-90. Recuperado de: www.moebio.uchile.cl/38/aguirre.html
- Barbosa, I. (2008). *Boaventura e a Educação*. Mangualde: Ediciones Pedazo.
- Enkvist, I. (2011). *La buena y la mala educación. Ejemplos internacionales*. Madrid: Ediciones Encuentro.
- Jaramillo Echeverri, L.G. (2014). La rebelión de la revelación: reflexividad, subjetividad y formación en ciencias sociales. *Nómadas*, (40), 175-189. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=50121-75502014000100012&lng=es&tlng=es
- Jaramillo, L. y Aguirre, J. (2004). La controversia Kuhn-Popper en torno al progreso científico y sus posibles aportes a la enseñanza de las ciencias. *Cinta Moebio*, (20), 83-92. Recuperado de: www.moebio.uchile.cl/20/jaramillo.htm
- Jaramillo, L. y Aguirre, J. (2011). El no-lugar de los sentidos: por un pensamiento crítico-situado en educación. *Estudios Pedagógicos*, 37(1), 303-316.
- Jubés, E., Laso, E. y Ponce, A. (2000). *Constructivismo y construccionismo; dos extremos de la cuerda floja*. Recuperado el 14 de septiembre de 2014, de: <http://www.psicologiaenpositivo.com/pdfs/constructivismo-construccionismo.pdf>
- Kunz, G. (1998). *The Paradox of Power and Weakness: Levinas and an Alternative Paradigm for Psychology*. Nueva York, State: University of New York Press.
- Santos Boaventura De Sousa (2003). *Um discurso sobre as ciencias*. 5.ed. Sao Paulo: Cortez Editora.
- Sibilia, P. (2012). ¿Redes o paredes? *La escuela en tiempos de dispersión*. Buenos Aires: Tinta Fresca.
- Young, M. F. D. (2008). *Conhecimento e Currículo: Do socioconstructivismo ao realismo social nasociologia da educacao*. Porto: Editora.
- Von Glasersfeld E. (2001). El constructivismo radical y la enseñanza. *Revista Perspectivas de Educación Comparada*, 31(2), 175-184.
- Von-Wright, G. H. (1987). *Explicación y comprensión*. Madrid: Alianza Editorial.

Wade, P. (2011). *Los estudios culturales serán la muerte de la antropología*. Popayán: Universidad del Cauca.

Fecha recibido: 22 de febrero de 2017 · Fecha aprobado: 12 de marzo de 2018

Educación social mediatizada con tecnologías en una red virtual de desarrollo

William Enrique Mercado Borja¹
Guillermo Luján Rodríguez²
Griselda Guarnieri³

¹Licenciado en Informática Educativa y Medios Audiovisuales, Universidad de Córdoba; Especialista en Informática y Multimedia, Fundación Universitaria los Libertadores; Especialista en Administración de la Informática Educativa de la Universidad de Santander; Magíster en Gestión de la Tecnología Educativa, Universidad de Santander; Doctorando en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Rosario de Argentina. Vinculado a la Secretaría de Educación de Medellín, Colombia, desde el año 2009 como docente en el área de Tecnología e Informática. xwimer@yahoo.com

²Ingeniero y Doctor en Ingeniería, Universidad Nacional de Rosario, Argentina. Estudios Posdoctorales en Ciencias de la Información y Comunicación en la Universidad de Paris VIII, Francia. Profesor Titular de dedicación exclusiva en la Universidad Nacional de Rosario e Investigador asociado al Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (CONICET-UNR). guille@fceia.unr.edu.ar

³Psicóloga y Doctora en Humanidades y Artes, con Mención en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Rosario, Argentina. Estudios Posdoctorales en el Centro de Estudios Avanzados de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Docente/Investigadora categorizada de la Universidad Nacional de Rosario y Coordinadora Académica del Campus Virtual UNR, Argentina. griseldaguarnieri@gmail.com

Origen del artículo

Artículo derivado del proyecto de investigación "Modelo cualitativo e integral aplicado al seguimiento de procesos de interactividad mediatizados por tecnologías de la información y comunicación en la enseñanza de la ingeniería: caso múltiple en un entorno universitario", del cual hasta el momento se ha desarrollado la primera fase.

Cómo citar este artículo

Mercado Borja, W. E., Luján Rodríguez, G. y Guarnieri, G. (2017). Educación social mediatizada con tecnologías en una red virtual de desarrollo. *Revista de Investigaciones UCM*, 17(30), 68-82.



Revista de Investigaciones UCM · ISSN: 0121-067X (Impreso) ISSN: 2539-5122 (En línea)
· OCDE: 5C01 · DOI: <http://dx.doi.org/10.22383/ri.v17i30.99>



EDUCACIÓN SOCIAL MEDIATIZADA CON TECNOLOGÍAS EN UNA RED VIRTUAL DE DESARROLLO

Objetivo: identificar y relacionar aspectos de la educación social mediada por TIC para fortalecer los procesos de enseñanza y de aprendizaje en ambientes virtuales. **Metodología:** investigación cualitativa de tipo exploratorio, la cual permite abordar con pertinencia el proceso formativo mediado con TIC en entornos no reales, sus necesidades y falencias frente a la construcción de conocimiento y generación de aprendizajes significativos. **Hallazgos:** el acercamiento al foco de interés dejó ver las potencialidades que ofrece la interacción social y la democratización del conocimiento, y reconocer la relación intrínseca entre el aprendizaje dado en una red virtual de desarrollo y la dimensión social de los partícipes. **Conclusiones:** se ratifica la necesidad de posibilitar un aprendizaje libre y abierto, que democratice el conocimiento y fomente la participación proactiva, al igual que llevar a cabo procesos de investigación que potencien el valor social, técnico y didáctico de las TIC. De ahí, que una red virtual de desarrollo permite la interacción desde las habilidades sociales del sujeto, y el planteamiento de marcos conceptuales y tecnológicos que cualifiquen el e-learning y la gestión del conocimiento.

Palabras clave: E-learning, gestión del conocimiento, formación integral, interacción social, interactividad educativa, TIC, red virtual.

SOCIAL EDUCATION INFLUENCED WITH TECHNOLOGIES IN A DEVELOPMENT VIRTUAL NETWORK

Objective: To identify and relate aspects of social education mediated by the ICTs to strengthen the teaching and learning processes in virtual environments. **Methodology:** exploratory qualitative research, which allows the addressing of formative processes mediated with ICTs in unreal contexts, their needs and flaws regarding the construction of knowledge and the generation of meaningful learning with pertinence. **Findings:** the approach to the focal point revealed the potentialities offered by the social interaction and the democratization of knowledge, and the acknowledgement of the intrinsic relation between the learning obtained in a development

virtual network and the social dimension of the participants. **Conclusions:** the need to make possible a free and opened learning is confirmed; a learning that democratizes knowledge and promotes a proactive participation, as well as to conduct research processes which potentiate the social, technical and didactic value of the ICTs. Thus, a development virtual network allows the interaction from the social skills of the person, and the plan of conceptual and technological frameworks that qualify the e-learning and the management of knowledge.

Key words: E-learning, knowledge management, integral education, social interaction, educational interactivity, ICTs, virtual network.

Introducción

Durante las últimas décadas, el Internet ha posibilitado el desarrollo de procesos educativos a través de la Web 3.0, donde la interactividad y la interacción mediatizada por las Tecnologías de la Información y la Comunicación-TIC terminan siendo procesos que facilitan la construcción de conocimientos específicos, el intercambio de información, la socialización de ideas, la participación proactiva en tiempo real y diferido, el trabajo en equipo y la creación de escenarios virtuales de aprendizaje.

Lo anterior, conlleva a que las herramientas digitales sean de gran utilidad en el ámbito educativo y que la ingeniería se vea en la imperiosa necesidad de innovar tecnológicamente por medio de productos y servicios que auspicien la estructuración y configuración técnica en sistemas informáticos y de paso, hagan posible “nuevos tipos de ambientes de aprendizaje donde los estudiantes pueden interactuar con sus compañeros y participar en experiencias de aprendizaje eficaces y atractivas” (Welsh, 2003); como es de ver, las aplicaciones pueden fortalecer la dimensión social y brindan “oportunidades para la comunicación, la colaboración y la participación activa en un proceso de aprendizaje” (McLoughlin y Lee, 2011) que viabiliza la co-creación de contenidos.

Por ello, se hace necesario resaltar que en el presente artículo se propone una reflexión que le aporte al fomento de la educación mediada por las TIC, a fin de alcanzar un aprendizaje significativo desde la interacción social y hacer de los entornos virtuales, escenarios dinámicos y familiares para los sujetos intervinientes. De manera que el

discurso abordado va más allá de emprender un proceso formativo que tribute al logro de objetivos de aprendizaje dentro de un sistema de gestión o ambiente de educación en línea, por lo que se hablará del proceso educativo mediatizado con tecnologías en una Red Virtual de Desarrollo-RVD, a fin de aumentar la motivación de los actores educativos a partir de la autonomía, la gestión del conocimiento y la integración efectiva de recursos tecnológicos, para fortalecer los procesos de enseñanza y de aprendizaje en estos ambientes virtuales.

Al mismo tiempo, la RVD es vista como un conjunto de entornos virtuales que se interrelacionan entre sí y que, a su vez, involucra sistemas informáticos, de interactividad y de interacción mediados con TIC para fortalecer la sociedad de la información y del conocimiento, auspiciar la meta-inter subjetividad y mejorar la calidad de los procesos organizacionales. Igualmente, existe una variedad de tecnologías que materializan el concepto de e-learning, y del mismo modo, facilitan la adaptación y el desarrollo de contenidos en entornos virtuales que permiten entrever los intereses comunes de los actores educativos. De modo que, en esta reflexión se dan a conocer elementos teóricos que motiven a los participantes en cuanto al uso de recursos tecnológicos que puedan ser adaptados a sus estilos, ritmos y estrategias de aprendizaje. Por lo anterior, se expone el actual estado del foco de interés, los principios que lo caracterizan y su validez para satisfacer necesidades de índole académica, didáctica, pedagógica y técnica.

En un Entorno Virtual-EV, la interacción social debe contribuir al logro de experiencias educativas que sean de valor para los sujetos que participan, a través del uso de modelos analíticos de



seguimiento a procesos de interactividad virtual, con el objeto de evaluar la calidad de los elementos ofrecidos por las TIC, detectar si estos impactan positivamente en el aprendizaje significativo o determinar si los resultados de dicha interactividad se ajustan a la finalidad, utilidad o méritos propios de un respectivo artefacto tecnológico; de modo que, por un lado, los modelos analíticos podrían precisar o fijar probabilidades de cumplimiento, y, por el otro, establecer criterios de evaluación para estimar subprocesos o actividades de interés.

De esta manera, es importante potenciar y mejorar experiencias del aprendizaje social y los resultados que este genera, hacer de los entornos virtuales espacios más inclusivos para los actores educativos e incrementar la utilidad de los sistemas informáticos. Por lo tanto, se abordan los siguientes ítems: concepto y características de la educación social mediatizada con tecnologías, despliegue y análisis conceptual de una red virtual de desarrollo, el proceso educativo a través de tecnologías en una red virtual de desarrollo como propuesta de mejoramiento, generación de políticas institucionales para el aprendizaje social mediado por TIC en una RVD y, por último, las conclusiones.

1. Concepto y características de la educación social mediatizada con tecnologías

Para empezar, la educación social en escenarios virtuales es entendida como la esencia de la pedagogía social, la cual se da a través de mecanismos de intervención que generen una transformación de los contextos en aras de lograr y desarrollar el pensamiento crítico. Dicha educación se vincula al aprendizaje por medio de TIC como un elemento de innovación conceptual desde la dimensión social por ser de valor y relativamente nuevo. Según Shi, Al Qudah & Cristea (2013, p.57), "es un proceso a través del cual los estudiantes alcanzan sus metas de aprendizaje mediante interacciones sociales entre sí y el intercambio de conocimientos, habilidades, capacidades y materiales educativos", o sea, que el sujeto interviniente termina siendo el eje central del proceso en mención, independientemente del recurso tecno-social en línea que use y de la cantidad de conexiones que se den entre partícipes, y conseguir metas desde puntos de encuentro al interior del trabajo colaborativo.

Mientras tanto, Thompson (2013) define el aprendizaje social mediatizado como un proceso que pretende y tiene por finalidad "mejorar la comunicación, por lo que los estudiantes pueden comunicarse libremente entre sí con el maestro", es decir, que las tecnologías digitales se convierten

en un medio que enriquece el desarrollo de procesos dialógicos y el intercambio de información, opiniones y soluciones; sin embargo, Esene, Ozuomba & Amaefule (2013, p.27) aluden a "la incorporación de funciones de redes sociales en una red e-learning de tal manera que las herramientas sociales puedan ser utilizadas para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje", donde dichas herramientas, se convierten en recursos que posibilitan la exploración de oportunidades, fortalezas y desafíos que pueden ser descubiertos en la praxis del tipo de educación en mención o en las intervenciones de los sujetos partícipes a medida que interactúan y regulan sus acciones. Es relevante mencionar, que las miradas de los autores citados tienen un punto de convergencia, al ubicar al educando en el centro de dicho proceso en compañía de artefactos tecnológicos.

Sumado a lo anterior, en el aprendizaje social mediatizado se logra encontrar que por lo general el rol de los docentes y tutores no cuenta con una preponderancia tan relevante como en otras propuestas educativas, asimismo, en dicho aprendizaje se dilucida la existencia de un sistema de interacción social que facilita la compartición de recursos y metodologías que se convierten en factores de motivación a medida que el participante determina y regula objetivos de interés para favorecer su capital cultural y hacer de la educación social un proceso evolutivo; de la misma manera, se percibe que la evaluación termina siendo anarquista, dentro de la cual no se sigue una linealidad; además de esto, los plazos del proceso de aprendizaje en la formación mediada con tecnologías "no está relacionado con ningún tipo de marco de tiempo fijo y limitado, más bien consiste en una compromiso abierto" (Petreski, 2011, p.33).

Como se puede ver, el aprendizaje social mediatizado no solo es un proceso, sino también, un tipo de adquisición de saberes que trasciende el uso de recursos tecnológicos y la interacción que brindan los dispositivos digitales; motivo por el cual, los partícipes adoptan prácticas de interés que les permiten aprovechar los beneficios que ofrecen las herramientas sociales para favorecer el aprendizaje y la construcción de conocimientos específicos, por lo que es necesario e importante tener en cuenta

el ámbito escolar, en cualquiera de sus niveles, así como el ambiente sociocultural cotidiano en el cual se desarrolla la mayor parte de los actores del proceso educativo, estudiantes-docentes-directivos-familia, no son dos espacios aislados, sino que ambos deben contribuir al desarrollo integral que busca la educación. (Barrios, 2016, p.410)

Es por eso que, la educación mediatizada se ha convertido en un modo que facilita la interacción virtual, el trabajo interactivo, la construcción de saberes, el intercambio de experiencias y la democratización del conocimiento, haciendo que la participación de los actores del proceso formativo sea proactiva. Sin duda, la era de la Web 3.0 hace factible el aprendizaje significativo a medida que dichos actores realizan tareas de socialización y colaboración, es decir que, tanto el proceso como las acciones evocadas se dan de manera paralela desde la usabilidad de diversas aplicaciones yacentes en distintos contextos virtuales.

Por tanto, se hace necesario resaltar que en cierta medida los recursos tecnológicos del aprendizaje social se convierten en dispositivos que respaldan la aplicabilidad de "modelos pedagógicos orientados al desarrollo del pensamiento crítico de los participantes" (Universidad La Gran Colombia, 2009, p.24) y soportan las teorías de aprendizaje relacionadas con la interacción social en aras de promover "la interacción con el otro como un recurso valioso en la generación del conocimiento, a partir de compartir y comunicar las ideas subyacentes a los procedimientos de resolución utilizados" (Pagano y Pollio, 2016, p.88); de ahí que, se pueden desarrollar estrategias, métodos y técnicas que faciliten el trabajo multidisciplinario, vigoricen la intersubjetividad y las relaciones interpersonales, despierten habilidades de la autodidáctica, fortalezcan el pensamiento crítico reflexivo y la autogestión, conlleven a una formación de valor y mejoren el desarrollo de procesos dialógicos; de modo que el intercambio de ideas y de conocimientos requieren de óptimos sistemas informáticos y de interacción auspiciados por herramientas de comunicación.

Así pues, los programas y contenidos de aprendizaje deben ser mejorados a través de intercambios sociales en redes virtuales de desarrollo, como ideas, experiencias, objetos virtuales de aprendizaje

y conocimientos. De manera que el aprendizaje puede ser producto de la interacción social, del trabajo en red y de las autonomías ejercidas en los contextos virtuales, donde los aprendientes tienen la potestad de co-construir conocimiento, ampliar espacios de discusión, compartir prácticas significativas, hacer frente a objetivos estratégicos de aprendizaje y conectarse con el significado de sus saberes; de ahí que, las herramientas digitales “fortalecen considerablemente la aprehensión de conocimiento y el enriquecimiento cognitivo; esto se constituye como el resultado de la percepción y el grado de utilización de las TIC” (Riascos, Quintero y Ávila, 2009, p.154) en el desarrollo de procesos formativos.

Es así como el tipo de aprendizaje en análisis puede llevar a que los partícipes piensen, actúen y retribuyan con libertad lo que aprenden en escenarios virtuales sólidos y horizontales que conduzcan a un desarrollo integral; igualmente, hacer de los sujetos individuos diligentes que también puedan aprender y encontrar fuera de la escuela virtual motivaciones y fortalezas que optimicen la adquisición, socialización, el afianzamiento y la transferencia de conocimientos que día a día generan una cultura hacia la innovación tecnológica y la gestión del conocimiento, pese a que el proceso de cambio de actitud frente al acceso, usabilidad y apropiación social de las TIC para el desarrollo de competencias digitales es más lento que el progreso tecnológico, esto deja en claro que la ingeniería educativa tiene que ir más allá de almacenar, procesar e intercambiar información por medio de anchos de banda prácticos y “desde distintos puntos de acceso (al estilo de un sistema wiki) dentro de un tiempo determinado” (Burgos y Koper, 2005, p.191).

Finalmente, se puede decir que los procesos de formación en línea, requieren de planes de desarrollo y de mejora que neutralicen las desventajas que actualmente ofrece el aprendizaje virtual tradicional, debido a que se hace necesario la generación constante de saberes tácitos y explícitos como posibles activos que solidifique la formación libre, abierta y global a partir del ritmo de aprendizaje de los actores intervinientes como preámbulo de la democratización del conocimiento, con el fin de “optimizar procesos de participación responsable a través de redes

sociotécnicas en el actual contexto físico-virtual” (Rodríguez, San Martín y Sartorio, 2011, p.9).

2. Despliegue y análisis conceptual de una red virtual de desarrollo

En primera instancia, es importante señalar que “para Vygotsky, el aprendizaje es una actividad social y no solo un proceso de realización individual” (Garzón, 2007, p.55) y según Woo y Reeves (2008), la “interacción es el elemento principal en la actividad social como el proceso de aprendizaje”, en este aparte, la Red Virtual de Desarrollo-RVD es un conjunto de sistemas de aprendizaje social mediado con TIC conectados entre sí y que en cierto modo, permiten la credibilidad y la validez del aprendizaje significativo, puesto que dicha red va más allá de compartir o socializar contenidos, convirtiéndose en una estructura que contribuye al mejoramiento continuo de la interacción social y a la adquisición de nuevos conocimientos específicos en aras de optimar el desarrollo integral del individuo interviniente y del entorno virtual en el cual participa.

Por ello, desde aspectos socio técnicos se puede situar a la RVD “como una construcción que conlleva una interrelación social, técnica, política, cultural indisoluble” (Rodríguez, 2009, p.1) que permite comprender las acciones de los sujetos pensantes y de las comunidades o agrupaciones sociales inmersas en una RVD, al igual que “articular los intrincados procesos de interacción entre sociedad y tecnología” (Rodríguez, 2009, p.8), donde la “dimensión tecnológica atraviesa la existencia humana. Desde la producción hasta la cultura, desde las finanzas hasta la política, desde el arte hasta el sexo” (Thomas, 2008, p.10). De ahí, que la red en mención involucra el concepto de sistemas socio-técnicos, aludiendo “a esa interacción bidireccional entre tecnología y comportamiento social, y se remonta al estudio de esa relación en la adopción y efectos de nuevas técnicas” (San Miguel, 2012, p.11.).

Lo expuesto, conlleva a que las redes virtuales de aprendizaje sean replanteadas desde procesos ingenieriles que propicien y mantengan la motivación de manera intrínseca, promuevan el pensamiento crítico y permitan la autogestión

del aprendizaje, dado que en el mayor de los casos, este tipo de red es usada para socializar contenidos que generalmente son impuestos desde diseños curriculares preestablecidos y automatizados, motivo por el que pocas veces es potenciado el capital cultural del sujeto que aprende y, en ocasiones, no se logra establecer una alineación conceptual y operativa entre lo que este espera y lo que la educación online le ofrece; por consiguiente, la red virtual propuesta demanda de nuevas metodologías, ambientes formativos, contenidos, relaciones y modos de evaluación, donde el participante que regula su aprendizaje pueda tomar decisiones con respecto al proceso mismo y a los objetivos que este abarca para determinar el valor de la interacción social desde la significancia de los actores educativos.

Sin duda, los conocimientos construidos, adquiridos o socializados por medio de sistemas de aprendizaje social se convierten en juicios de valor que ayudan a determinar la validez de la RVD; ante esto, se puede decir que las herramientas digitales y la interactividad social cobran valor, siempre y cuando, estas puedan ser desarrolladas desde pedagogías que aborden de manera congruente los intereses y las motivaciones de los actores educativos, sistemas informáticos con alto grado de innovación y visiones futuristas que faciliten tanto la fluidez y construcción del conocimiento, como la comunicación entre partícipes de manera globalizada a medida que comparten sus habilidades. Por ello, la educación virtual se ve en la necesidad de pasar a un nuevo plano, donde las plataformas de formación virtual sean abiertas a la educación mediatizada con TIC en pro de que los sujetos interaccionen entre sí de manera extendida.

De modo que el diseño y la construcción de redes virtuales de desarrollo dependen de las necesidades, estímulos y objetivos de aprendizaje trazados por los actores educativos, las condiciones tecnológicas de las herramientas, las estrategias que implementan los participantes y de un adecuado vínculo entre enseñanza y aprendizaje para que la dimensión social cobre importancia y logre llegar a "un aprendizaje constructivo, con sustento en significaciones personales, basadas en relaciones conceptuales pertinentes" (Celman, 1998, p.59) para el crecimiento integral del sujeto virtual y el bienestar común entre estos.

En ese sentido, una RVD se convierte en un medio de valor que permite "conocer la manera y el grado de apropiación que los estudiantes han realizado de un conocimiento, que se considera importante y digno de ser conocido" (Celman, 1998, p.40), motivo por el cual, la epistemología se hace crucial en el diseño o selección de metodologías que auspicien el desarrollo del aprendizaje mediatizado y hagan de la interacción virtual una herramienta que permita comprender y aportar elementos de interés con tal de favorecer la unidad funcional entre procesos de cambio y transformación, generar conciencia y cultura de autogestión, viabilizar la innovación tecnológica, adquirir información que oriente el accionar de los actores educativos, ofrecer procedimientos que permitan articular estilos de aprendizaje, llevar a la escuela virtual aspectos de la realidad social y comprender las implicancias de la interacción social en las redes virtuales de desarrollo.

Ahora bien, si la escuela virtual desea apostarle a la construcción del ser humano desde la realidad que conoce, se requiere que el participante potencie su autonomía y capital cultural por medio de producciones que articulen subjetividades y conocimientos específicos; en efecto, lo que se busca es que el aprendiente regule su proceso formativo a través de una RVD con la intención de mejorar la calidad educativa en línea y validar su eficacia en una red virtual para que los conocimientos que se socializan en un EV correspondan a una realidad vivencial y no sean producto de contenidos estandarizados, sistematizados y automatizados, por lo que en ocasiones los sistemas informáticos y de interacción no son aprovechados para mejorar la comprensión de la educación mediatizada con tecnologías.

De ahí que, las RVD se convierten en dispositivos de interconexión que pueden llegar a contribuir al desarrollo del "pensamiento social crítico como elemento fundamental para entender las proyecciones futuras de las alternativas en un sentido de emancipación social" (León del Río, 2006, p.146) y hacer de las TIC artefactos que faciliten la construcción del conocimiento y propicien la formación integral del aprendiente; por lo tanto, analizar la interacción virtual desde esta perspectiva significa reconocer que los actores educativos poseen distintas formas de interrelación y que ello demanda

de una pertinente comprensión, que en cierto modo, se convierte en saberes que pueden ser materializados en el diseño y creación de nuevos sistemas informáticos avanzados; entonces, los procesos de identificación deben ser parte de aquel conocimiento que es construido por los sujetos intervinientes, coadyuvando al aprendizaje significativo y a la gestión del conocimiento. Así pues, este sistema termina convirtiéndose en un dispositivo de comprensión e interpretación que optimice las acciones de los actores educativos.

3. El proceso educativo social a través de tecnologías en una red virtual de desarrollo como propuesta de mejoramiento

Este ítem se expone un procedimiento metodológico a través de fases que guardan entre sí una relación sucesiva y de paso, permiten el accionar educativo de forma estructurada para cualificar el social e-Learning. Para llegar a plantear la propuesta de mejoramiento, se realizaron revisiones bibliográficas y webgráficas que permitieron recopilar información de interés, y se aplicaron entrevistas y encuestas para explorar y describir el objeto de estudio. Por lo dicho, se analizaron aspectos relacionados al proceso formativo mediado con TIC en entornos virtuales, sus necesidades y falencias frente a la construcción de conocimiento y generación de aprendizajes.

Lo anterior, permite reconocer que el aprendizaje social a través de TIC y el tipo de interacción que este acarrea, son temas que en los últimos años han incursionado en el ámbito de la formación virtual, motivo por el cual, desde la ingeniería educativa, la pedagogía virtual, la innovación tecnológica y el trabajo interdisciplinario se optimiza la operatividad de las herramientas digitales. En este aparte se plantea una propuesta técnica educativa que surge del análisis realizado y de los aportes dados por los autores citados, con el objeto de auspiciar la educación social a nivel virtual, favorecer la participación proactiva y lograr un aprendizaje de valor.

Por consiguiente, se pretende atender el consecutivo problema: ¿cómo abordar la participación no pasiva de los actores educativos en el aprendizaje social mediante herramientas tecnológicas?, con el fin de establecer indicadores que efectivicen

el diseño y desarrollo de contenidos de interés común en una RVD, promuevan la acción proactiva y el trabajo interactivo, dinamicen la autogestión de conocimientos y potencien la interacción social; de manera, que la presente propuesta cuenta con una serie de fases que involucran los focos de interés de dichos actores para que la interacción sea significativa, es decir, que con esta se busca que las partes vinculadas aprendan a aprender, aprendan a autogestionar, aprendan a pensar y aprendan a hacer; conllevando a que el aprendizaje social sea integral y requiera tanto del compromiso como de la responsabilidad de cada uno de los sujetos partícipes.

Cabe resaltar que, con esta iniciativa, se busca que las redes virtuales de desarrollo mejoren sus activos, la acción pedagógica y el sentido crítico reflexivo mediante dispositivos tecnológicos avanzados que posibiliten la participación proactiva por parte de los actores del proceso educativo. Lo anterior, puede ser evidenciado mediante las acciones de los actores en mención respecto a la transformación del contexto que le envuelve, desde hechos de participación social y democratización de la tecnología. Por ello, se espera que las plataformas de gestión online potencien las capacidades que ofrecen las herramientas digitales y los sistemas tanto de interactividad como de interacción para fortalecer los elementos que conducen al aprendizaje significativo y social.

Así que, se deben identificar problemáticas específicas que posibiliten la construcción de alternativas de solución, desde acciones que orienten la intervención de los actores e integren marcos tecnológicos y políticos que respalden el trabajo multidisciplinario y permitan tanto la adaptación como la personalización de recursos de la Web 3.0. Además, desarrollar competencias tecnológicas y comunicativas mediante interacciones sociales que resguarden la comprensión de problemas, tributen al logro de metas comunes y generen sentido de pertenencia en el mismo, y mejorar mecanismos del e-learning desde procesos de interacción social y la usabilidad de herramientas digitales de punta.

En consecuencia, surge la necesidad de hacer un llamado para que al interior de los procesos de la educación social mediada con TIC, sean tenidas en cuenta las siguientes estrategias: informar a los

actores intervinientes sobre los fines y alcances del aprendizaje social a través de TIC; configurar e implementar en los sistemas informáticos mesas virtuales de trabajo multidisciplinario que permitan establecer cambios ingenieriles y educativos, a través de planes de desarrollo y mejora que promuevan, motiven e incluyan a los actores educativos en tareas y actividades que fortalezcan la dimensión social; concienciar a los participantes acerca de la pertinencia y la lógica operativa de las mesas virtuales de trabajo; construir carteleras virtuales interactivas que faciliten la actualización y motiven a los sujetos intervinientes frente a los hallazgos y avances dados en las distintas mesas virtuales de trabajo; y por último, planear y ejecutar acciones que contribuyan a una trilogía entre innovación tecnológica, autogestión del conocimiento y mejoras que demandan los procesos de interactividad e interacción para fomentar la participación proactiva entre aprendientes desde un sentido crítico.

Por tanto, los fines y estrategias acabados de exponer podrían generar beneficios para la educación virtual, ya que las instituciones que brindan esta clase de educación contarían con un referente teórico-metodológico técnico, en el que la interactividad y la interacción social serían abordadas desde un enfoque formativo integral que vigorice los elementos que hacen parte del aprendizaje social mediatizado. De esta forma, los actores tendrían la oportunidad de acceder a distintos sistemas de gestión online en una RVD y participar proactivamente en tópicos de interés en los que se sientan útiles e influenciados por el aprendizaje en mención a partir de marcos tecnológicos transformadores, además tendrían la oportunidad de complementar y auspiciar la interacción social desde avanzados sistemas informáticos, el trabajo interactivo y la realidad contextual inmersa en una red virtual de desarrollo.

De ahí que, ante los fines y estrategias expuestas, se demanda por parte de los sujetos vinculados al proceso de aprendizaje asumir roles donde no solo se ejerza una responsabilidad individual a medida que cooperan entre sí, para materializar sus habilidades sociales en aras de articular intereses y lograr tanto objetivos como metas educativas desde conocimientos específicos; sino también, la realización de diagnósticos que faciliten el análisis y la reflexión abierta de los hallazgos en esta

red virtual y del mundo real; asimismo, construir y aplicar alternativas de solución desde la interacción social y la aplicabilidad de estrategias conversoras de conocimientos que posibiliten el trabajo multidisciplinario y el desarrollo de procesos dialógicos, en los que se fomente el trabajo interactivo y la autogestión de recursos que permitan la participación proactiva; razón por la que se hace imperante, dinamizar tareas y actividades que contribuyan a la producción de objetos virtuales de aprendizaje a partir de las ventajas que ofrecen las TIC, y al mismo tiempo, evaluar y valorar el desempeño de las mesas virtuales de trabajo multidisciplinario y el impacto causado por estas.

Para afrontar la situación dada a conocer y alcanzar lo propuesto, se considera oportuno sugerir el siguiente procedimiento metodológico:

- Fase 1: diagnóstico, ayudará a comprender el estado actual de la interactividad y la interacción en un sistema de aprendizaje social y su relación con la pedagogía virtual y los actores intervinientes para la consecución de objetivos y metas de interés común a lograr.
- Fase 2: sensibilización y reflexión, generará espacios de exploración y participación para que los actores del proceso formativo reflexionen en torno a la interacción social, a la valoración que dicho proceso demanda y su relación con la acción de los participantes.
- Fase 3: planeación organizacional, en esta etapa se configuran las mesas virtuales de trabajo multidisciplinario para identificar los activos de interactividad e interacción que abordará cada unidad de trabajo para explotar el potencial de los sistemas de educación social mediados con TIC y establecer alcances a lograr periódicamente.
- Fase 4: socialización y evaluación, con ella se busca valorar y controlar los procesos que involucra cada fase, determinar la efectividad de las estrategias abordadas, describir el impacto de la propuesta planteada y tomar las medidas necesarias frente a la configuración de la misma, al igual que comprender y socializar las experiencias llevadas a cabo con esta iniciativa.

Como es de ver, se insta a la discusión y a la participación interactiva entre actores educativos;

por lo tanto, requiere de estrategias, métodos y técnicas que generen procesos dialógicos entre estos para posibilitar la contrastación y valoración de los puntos de vista que puedan tener los sujetos implicados frente a necesidades o problemáticas que se dan en una interacción social; también, la propuesta amerita de la aplicabilidad de elementos que faciliten la integración e interrelación de las partes que componen dicha propuesta para comprender y accionar desde la mejor forma posible; razón por la que emerge la imperante necesidad de hacer uso de artefactos tecnológicos avanzados, recurrir a peritos en el tema de la interactividad e interacción virtual, y así mismo, realizar procedimientos que le den sentido y viabilidad al proceso de participación desde las distintas mesas virtuales de trabajo multidisciplinario, por eso:

- Se debe ser flexible desde la gestión del conocimiento y la innovación tecnológica a medida que se adoptan estrategias de integración.
- Los diagnósticos tienen que abordar aspectos pedagógicos, políticos, sociales, culturales y organizacionales.
- El accionar de los partícipes debe ser coherente con los logros que se pretenden alcanzar.

Finalmente, los sujetos intervinientes se ven en la necesidad de tener en cuenta las particularidades propias de la interacción social y la valoración que esta amerita, del mismo modo, la propuesta presentada permite la construcción y creación de conocimientos tácitos y explícitos frente a un objeto de interés que repercuta en el mejoramiento del aprendizaje social en una RVD, la socialización de contenidos y el pensamiento crítico reflexivo. De manera, que esta iniciativa le da credibilidad a una nueva forma de abordar, materializar y evaluar los procesos de interactividad y de interacción mediatizados con TIC sin violentar la autonomía y la autogestión del individuo, por ello, la iniciativa en evocación contribuye a la estructuración de sistemas informativos que sean propios y coherentes a la naturaleza de cada sistema de educación a través de tecnologías de la información y comunicación, siendo esto producto de los diferentes enfoques, criterios y roles de los actores intervinientes.

4. Generación de políticas institucionales para el aprendizaje social mediado con TIC en una RVD

Debido a que la educación virtual ha tomado fuerza en distintas ramas del saber, se hace ineludible que desde los sistemas informáticos los partícipes asuman el tema de la responsabilidad socio técnica y el protagonismo en su proceso formativo; razón por la que, la interacción debe ir más allá de socializar contenidos y apostarle al desarrollo integral del aprendiente. En consecuencia, la interactividad mediada con TIC debe ser legitimada a través de certificados de calidad que potencien la intersubjetividad y el aprendizaje significativo, desde este tipo de políticas que mejoren la calidad educativa virtual y "hagan de los actores sujetos activos en la construcción de las innovaciones" (Barboza, 2014, citado por Subiabre, 2017, p. 62).

Por eso, una de las principales funciones de la formación mediatizada con TIC es la de auspiciar la calidad humana, académica e investigativa en una comunidad educativa virtual. Donde la interactividad y la interacción se conviertan en procesos que les permitan a los actores aprender contenidos que vigoricen su capital cultural y optimicen la operatividad de los sistemas informáticos. Dichos procesos deben contribuir a la creación y gestión de conocimientos en medio de los cambios que continuamente tienen los sistemas educativos, en aras de que el sujeto pase a ser un arquitecto de su aprendizaje, responda de manera asertiva a los actuales desafíos tecno educativos de la sociedad y le dé solidez a la red virtual de desarrollo.

De modo que los sistemas de aprendizaje social ameritan políticas institucionales que sean establecidas y reguladas por los actores educativos, con el fin de cualificar la interacción social, mantener una adecuada convivencia virtual, articular contenidos de valor e integrar con libertad las herramientas y medios digitales. Razón por la cual, se deben tener en cuenta aspectos pedagógicos y técnicos que respondan a la realidad que envuelve a los sujetos en mención; y más, cuando lo "técnico es socialmente construido y lo social es tecnológicamente construido. Todos los ensambles estables son estructurados al mismo tiempo tanto por lo técnico como por lo social" (Bijker, 1995, citado por Thomas, 2008, p. 219). Es

decir, que estas políticas institucionales deben ser vistas como directrices socio técnicas que surjan de los distintos actores educativos, interpretadas desde perspectivas tecnológicas, culturales y sociales y materializadas desde un cogobierno para asumir criterios y tomar decisiones de manera conjunta.

En estos sistemas no deben operar posturas políticas ni ideológicas ajenas a las condiciones en que viven los partícipes y al mundo que les rodea, de lo contrario, el proceso formativo perdería legitimidad; y más, cuando los intereses y necesidades de los sujetos están directa o indirectamente relacionados con la realidad que les envuelve. De la misma manera, los escenarios virtuales de aprendizaje podrían verse permeados por directrices que auspicien la autonomía y autogestión del actor educativo, con tal de potenciar el acceso, uso y apropiación de las tecnologías educativas.

Vale la pena destacar, que tanto los miembros como los administradores de una plataforma virtual, deben estructurar de manera continua planes de desarrollo y de mejoramiento continuo, a través de marcos tecnológicos y políticos que hagan de la interacción un instrumento de análisis y no un dispositivo de control para verificar el cumplimiento de estándares y lineamientos educativos. Desde dichos planes, no solo se debe adaptar la praxis pedagógica a los intereses institucionales, sino también a las iniciativas e intereses de los actores. Así que, emerge la importancia de implementar políticas y marcos tecnológicos eficaces para que los educadores, administradores y discentes accedan a los recursos y entornos virtuales del siglo XXI.

De modo que la operatividad de un escenario virtual desde asertivas directrices institucionales, hacen de la Web 3.0 un dispositivo tecno educativo de valor, ya que el "mayor potencial de la Web en ámbito educativo radica en el aumento significativo y multifacético de las capacidades de comunicación y de interacción que se establecen" (Anderson, 2008, p.42) en escenarios no reales. Es de anotar que dicho aumento, facilitaría la gestión de procesos, contenidos y de recursos adaptados a los intereses de los actores educativos, a sabiendas de que los sujetos aprenden de forma distinta y desarrollan "recíprocamente actitudes hacia los

demás y estas actitudes, a su vez, influyen las formas en que vuelven a interactuar" (Guarnieri, 2010, p.49).

En definitiva, el aprendizaje mediado por TIC amerita de políticas que ayuden a satisfacer necesidades de cobertura, efectividad pedagógica e ingenieril y, sobre todo, de pertinencia social. Así que, la calidad educativa virtual en una red de desarrollo debe ser valorada desde métricas que aborden las realidades que yacen y caracterizan a los entornos virtuales. Por tanto, se hace necesario plantear indicadores de inclusión social que involucren y triangulen la participación de los actores educativos, faciliten la construcción de planes de desarrollo social y generen espacios de capacitación y actualización frente al uso de herramientas digitales. Es decir, que se deben configurar políticas que vayan más allá de un conjunto de criterios que conduzcan al logro de resultados satisfactorios ante pruebas nacionales e internacionales. Los instrumentos también deben contribuir al desarrollo integral del sujeto, al libre uso de la tecnología, a la democratización del saber, a la mejora de procesos educativos y a la interacción social, en pro de afrontar un mundo al que no solo hay que entender sino interpretar.

Asimismo, las políticas institucionales no solo requieren de aspectos pedagógicos y académicos, sino también, de elementos socioculturales de la población civil y la participación ciudadana para enriquecer la interacción social. Y más, cuando la educación es "un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura" (Colombia, 1991, p.36). Por lo antedicho, la interactividad virtual y la interacción social han de estar al servicio de una formación de calidad, o sea que en una red virtual de desarrollo debe albergar una armonía o congruencia entre lo que la realidad social demanda y lo que brindan los medios informáticos de dicha red.

Las acciones que se dan en una RVD no tienen que depender de lineamientos que instan a la competencia académica o a la incursión laboral, ya que la economía globalizada "ha llevado a las naciones del mundo al reconocimiento de la importancia que adquiere la educación para el trabajo en esta era de la economía del conocimiento"

(Planells, s.f., p.133). De ahí que, algunas entidades educativas adaptan su sistema formativo a "las nuevas situaciones sociales, económicas, políticas y culturales que se experimentan a nivel global" (Castañeda, 2010, p.2).

En consecuencia, los sujetos terminan alcanzando competencias que nada tienen que ver con la realidad que vivencian, y su autonomía reducida al cumplimiento de estándares de calidad que contribuyen al logro de procesos de acreditación institucional, que en el mayor de los casos omiten la integridad del individuo y el progreso sociocultural. Por eso, el aprendizaje social en el ámbito virtual amerita de políticas consensadas y contextualizadas para hacer que este tipo de proceso, conlleve a la calidad educativa desde un pensamiento crítico reflexivo y una participación proactiva que respalde la construcción de nuevos conocimientos y el libre aprendizaje.

La lógica funcional de la interacción social como médula del aprendizaje mediatizado debe asegurar el accionar de los actores educativos desde políticas institucionales que emerjan de los mismos, para que dicha interacción se convierta en un mecanismo generador de apreciaciones, estimaciones y de juicios valorativos frente al desarrollo integral del partícipe y así, darle validez al aprendizaje social y a las "nuevas oportunidades de transformación y nuevos discursos" (De Alba, 2000).

Conclusiones

El presente trabajo profundiza en la importancia de la educación social mediada con tecnologías en una red virtual de desarrollo, a fin y efecto de generar altas frecuencias de comunicación. Por eso, se comparten elementos teóricos que cualifiquen la interactividad en el aprendizaje social, ya que da a conocer una serie de elementos teóricos que potencian y fortalecen los componentes que hacen parte de dicho aprendizaje, facilitan la reflexión a través de espacios de participación proactiva y manifiestan la importancia del capital cultural de los sujetos intervinientes en un proceso de enseñanza aprendizaje. Igualmente, la red en mención, permitiría el uso de las TIC como opciones de formación para el desarrollo integral del sujeto, ya que estas podrían incidir

en la cotidianidad de los actores educativos y en el contexto que les envuelve. En consecuencia, esta debe ser continuamente solidificada por el avance tecnológico, necesidades e intereses de los partícipes, proyecciones y políticas institucionales, así como del entorno social.

Ahora bien, gracias al análisis conceptual sobre educación social mediatizada con TIC, se logra establecer una red lógica dentro de un entorno virtual, enfocada al desarrollo integral del aprendiz y basada en el social e-learning y el trabajo colaborativo. Esta, se apoyó en puertos de interacción que actuaban como nodos de conexión, sujetos a focos de interés común y a configuraciones multidimensionales que dan lugar a un aprendizaje de valor. Es de anotar, que la red en mención facilita la participación proactiva y la gestión del conocimiento, además hace posible el intercambio de recursos y saberes de interés, la generación de debates abiertos para la mejora continua de la educación social mediada con TIC y el fortalecimiento tanto de la inclusión como de la democratización tecnológica.

Por ello, se deduce que una red virtual de desarrollo orientada a través de políticas institucionales significativas, genera un importante vínculo mediante la interacción y la intersubjetividad, tejida por medio de las habilidades sociales de los sujetos cuando intercambian información y recursos tecnológicos, construyen nuevos saberes y trabajan de forma multidisciplinaria o interdisciplinaria a partir de las TIC que respalden el aprendizaje social. Este vínculo se da gracias a la utilización y apropiación de artefactos tecnológicos, debido a que se le otorga un valor agregado al conocimiento que es compartido y socializado desde diversos campos de acción.

De esta manera, se determina que en cierta medida todas estas acciones influyen en la calidad de los resultados académicos y conllevan a un aprendizaje de valor, en pro de generar cambios positivos en la praxis pedagógica, crear nuevos hilos de interactividad e interacción; así como fortalecer el desarrollo de competencias didácticas, disciplinarias, tecnológicas e investigativas en los actores educativos. De ahí que la formación y actualización docente se convierte en un factor de interés para que la RVD sea exitosa.

El acceso, uso y apropiación de las TIC ligada a la implementación de una asertiva estrategia didáctica, garantizaría el logro de un aprendizaje significativo. Por ello, los establecimientos educativos deben contar con adecuados sistemas informáticos, con el fin de potenciar los beneficios que brindan los entornos virtuales y los avances tecnológicos; de hecho, existe la eventualidad de que un educador pueda "retornar a las prácticas tradicionales cuando no se cuenta con las condiciones de conectividad adecuadas" (Paz y Fierro, 2015, p.46).

También, se logra deducir que las necesidades específicas de los actores educativos pueden ser identificadas a través de la interactividad virtual y la interacción social, tales como: un oportuno EVA, autonomía educativa, gestión del saber, contenidos curriculares contextualizados, responsabilidad social, actualización docente, pertinencia didáctica y desarrollo de competencias tecnológicas y comunicativas. Lo anterior, con el objeto de poder ofrecer servicios que motiven y brinden la oportunidad de reconfigurar artefactos tecnológicos. De manera que las acciones realizadas por los actores ayudan a encontrar particularidades dadas en la educación social, a medida que estos hacen uso de herramientas de la Web 3.0 y de pertinentes directrices institucionales para auspiciar el aprendizaje desde escenarios de alta frecuencia de comunicación social.

Es de anotar que con esta reflexión, se busca que los actores educativos fortalezcan sus estilos de aprendizaje cuando exploran las potencialidades que ofrecen las redes virtuales con herramientas digitales desde una perspectiva educativa, tecnológica, social y científica, contribuyendo al desarrollo de procedimientos y materiales académicos, didácticos, curriculares y pedagógicos adaptables a las necesidades de los sujetos; por ello, es de suma importancia hacer buen uso de los datos que diariamente ofrecen los sistemas de interacción social, dado que tributan al desarrollo integral de los aprendientes.

Motivo por el cual, las instituciones educativas deben esforzarse por desarrollar herramientas tecnológicas prácticas, atractivas, fáciles de usar y de código abierto que no solo estén al alcance de los actores educativos, sino también, de personas con intereses comunes que no hacen parte de

una respectiva comunidad de aprendizaje para no desconectar y aislar a dichos actores de una RVD o del entorno que les envuelve. Y más bien, permitir y legitimar hasta cierto punto el desarrollo de procesos de comunicación y de trabajo interactivo de la educación informal dentro de la educación formal a fin de lograr un aprendizaje significativo desde el estudio, la conexión, socialización, interpretación y la aplicación de nuevos saberes.

Así que, emerge la necesidad de evaluar continuamente los sistemas de aprendizaje mediatizado con el objeto de mejorar su calidad y validez a partir del impacto social, educativo y tecnológico que estos causen. Igualmente, tener en cuenta las opiniones emitidas por los aprendientes como insumos de interés y de vital importancia para los diseñadores y constructores de entornos virtuales, que favorezcan el aprendizaje en mención con el fin de efectivizar la operatividad de los sistemas informáticos y de paso, auspiciar el desarrollo integral de los actores educativos.

Además, el presente artículo permite precisar que la educación social mediatizada con TIC requiere de marcos conceptuales, tecnológicos y políticos que faciliten su deconstrucción y operatividad. Por lo cual, se deben integrar aplicaciones digitales que cualifiquen la calidad de la interacción social, la gestión del conocimiento y la innovación tecnológica. A lo antedicho, se le suma la motivación, como una herramienta de crucial importancia para lograr un aprendizaje significativo y posibilitar la generación de escenarios virtuales que optimicen la participación proactiva, auspicien la intersubjetividad y conduzcan al fortalecimiento funcional de los instrumentos sociales y de los sistemas de interacción.

En definitiva, la red en mención posee una serie de ventajas, entre las que se encuentra: una estructura con fácil configuración lógica, características propias y alberga herramientas TIC que auspician la interactividad y la interacción. También, permite la gestión del saber educativo y solidifica tanto la inclusión como la democratización de la tecnología y del conocimiento, a través de directrices institucionales que tengan en cuenta requerimientos e intereses de los actores. Por lo tanto, se puede considerar que el proceso educativo mediatizado con TIC, es necesario para dar cuenta de las dinámicas y avances del

aprendizaje social en una red virtual de desarrollo. De tal manera, que la formación queda supeditada a la posibilidad de que existan dinámicas de pedagogía virtual, que le permitan al aprendiente apropiarse de la tecnología y del conocimiento, por ello, una RVD demanda de planeaciones y ejecuciones técnicas y pedagógicas, siendo estas esenciales en el proceso de enseñanza.

Referencias

- Anderson, T. (2008). Towards a theory of online learning. In T. Anderson (Ed). *The Theory and Practice of Online Learning* (2nd ed.) (pp. 45-74). Athabasca, AB: AU Press.
- Barrios, H. (2016). Neurociencias, educación y entorno sociocultural. *Revista Educación y Educadores*, 19(3), 395-415. Recuperado de <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/issue/view/264>
- Burgos, D. y Koper, R. (2005). Comunidades virtuales, grupos y proyectos de investigación sobre IMS Learning Design. Status quo, factores clave y retos inmediatos. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa-RELIEVE*, 11(2), 189-200. Recuperado de https://www.uv.es/RELIEVE/v11n2/RELIEVEv11n2_6.pdf
- Castañeda, E. (2010). El reto es consolidar el sistema de calidad educativa. *Al tablero*, 56, 1-2. Recuperado de <http://www.mineduacion.gov.co/1621/fo-article-242097.pdf>
- Celman, S. (1998). ¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento? En A. Camilloni, S. Celman, E. Litwin y C. Palou de Maté (Ed.), *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* (pp. 35-66). Buenos Aires: Paidós Educador.
- Colombia. (1991). *Constitución Política*. 2ª. Ed. Bogotá: Legis.
- De Alba, A. (2000). Introduction. En De Alba, A. (Ed.), *Curriculum in the postmodern condition*. (pp. 1-22). New York: Peter Lang Publishing.
- Esene, N. A., Ozuomba, S., & Amaefule, O. C. (2013). Strategies for Improving Quality of Education in Nigeria through the Use of Community Informatics Social E-Learning Network. *International Journal of Computer (IJC)*, 8(1), 26-34. Recuperado de <http://ijcjournal.org/index.php/InternationalJournalOfComputer/article/viewFile/193/192>
- Garzón, L. P. (2007). Aportes del enfoque histórico cultural para la enseñanza. *Educación y educadores*, 10(1), 53-60.
- Guarnieri, G. (2010). *El modo interactivo del dispositivo hipermedial dinámico*. (Tesis doctoral). Universidad Nacional del Rosario-UNR, Rosario, Argentina. Recuperado de <http://rephip.unr.edu.ar/xmlui/handle/2133/1741>
- León del Río, Y. (2006). El debate teórico y práctico en torno a la utopía. Claves del pensamiento social crítico alternativo al "Pensamiento Único". En Miller, N., Salazar, R. y Valdés, G. *Paradigmas emancipatorios y movimientos sociales en América Latina. Teoría y Praxis*. Recuperado de http://revistakavilando.weebly.com/uploads/1/3/6/3/13632409/libro_teor%C3%ADa_y_praxis_emancipatoria_de_insumisos.pdf
- McLoughlin, C. & Lee, M. (2011). Pedagogy 2.0: Critical challenges and responses to Web 2.0 and social software tertiary teaching. In M. J. W. Lee and C. McLoughlin (Eds.), *Web 2.0-based e-learning: Applying social informatics for tertiary teaching*, (pp. 43-69). Australia: Australian Catholic University.
- Pagano, M. y Pollio, A. (abril de 2013). El sentido dual en la interpretación de la probabilidad. En E. Rodríguez (Presidencia), 6° Congreso Uruguayo de Educación Matemática CUREM6. Congreso llevado a cabo en Montevideo, Uruguay. Recuperado de <http://semur.edu.uy/curem6/actas/pdf/7.pdf>
- Paz, L. y Fierro M., Y. (2015). Factores de éxito de los proyectos pedagógicos de aula desarrollados por los docentes dentro de la estrategia de formación y acceso

para la apropiación pedagógica de las TIC. *Revista de Investigaciones UCM*, 15(25), 32-47. Recuperado de <http://www.revistas.ucm.edu.co/ojs/index.php/revista/article/view/31/31>

Petreski, H. (2011). *Social based learning: eLearning 2.0*. (Disertación doctoral). Organización de investigación privada AIT, Marousi, Grecia.

Planells, J. (s.f.). Financiamiento de los sistemas de ETP. *Retos actuales de la educación técnico-profesional*. (pp.133-153). Recuperado de <http://www.oei.es/historico/metas2021/ETP.pdf>

Riascos, S., Quintero, D. y Ávila, G. (2009). Las TIC en el aula: percepciones de los profesores universitarios. *Revista Educación y Educadores*, 12(3), 133-157. Recuperado de <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/1536/1841>

Rodríguez, E. (2009) El fenómeno histórico de la radio en México. Una mirada sociotécnica. *Revista Digital Razón y Palabra*, 13(69), 1-8. Recuperado de <http://www.razonypalabra.org.mx/Rodriguez...pdf>

Rodríguez, G., San Martín, P. y Sartorio, A. (2011). Aproximación al modelado del componente conceptual básico del DHD. *SEDICI-Repositorio Institucional de la UNLP*. Recuperado de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/14210>

San Miguel, M. (2012). Fenómenos colectivos sociales. *Revista Española de Física*, 26(3), 56-63. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/36121115.pdf>

Shi, L., Al Qudah, D. & Cristea, A. I. (2013). Social E-Learning in Topolor: A Case Study. *International Association for Development of the Information Society*. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED562309.pdf>

Subiabre, A. Y. (2017). El proceso de comunicación en proyectos innovadores en educación. *Horizontes Empresariales*, 16(2),

49-66. Recuperado de <http://revistas.ubiobio.cl/index.php/HHEE/article/download/3108/3119>

Thomas, H. (2008). Estructuras cerradas versus procesos dinámicos: trayectorias y estilos de innovación y cambio tecnológicos. En H. Thomas & A. Buch. (Ed.), *Actos, actores y artefactos* (pp. 217-262). Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes Editorial.

Universidad la Gran Colombia. (14 de diciembre de 2009). *Acuerdo 007. Modelo pedagógico institucional*. D.C. Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://es.calameo.com/read/001718354d9a49804dc53>

Welsh, E., Wanberg, C., Brown, K. & Simmering, M. (2003). E-learning: emerging uses, empirical results and future directions. *International Journal of Training and Development*, 7(4), 245-258.

Woo, Y. & Reeves, T. (2008). Interaction in asynchronous Web-based learning environments: Strategies supported by educational research. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 12(3-4), 179-194.

Fecha recibido: 18 de octubre de 2017 · Fecha aprobado: 12 de marzo de 2018

Comunicación y ambientes de aprendizaje “Una estrategia para mejorar los desempeños en el aula”

Claudia Yaneth Cruz¹
Pedro Reyes González²
Nancy Barón Pereira³

¹Especialista en Lúdica Educativa. Profesora Institución Educativa Técnica Salamanca, Samacá, Boyacá, Colombia. clauyan34@gmail.com

²Especialista en Necesidades de Aprendizaje en lectura, escritura y matemáticas. Profesor Institución Educativa Técnica Salamanca, Samacá, Boyacá, Colombia. pr3gonzalez@hotmail.com

³Magíster en Docencia de Idiomas. Profesora Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Tunja, Boyacá, Colombia. nancy.baron@uptc.edu.co

Origen del artículo

Artículo de reflexión derivado de la investigación “Comunicación y ambientes de aprendizaje. Una estrategia para mejorar los desempeños en el aula”, ejecutada en el año 2017 en la Institución Educativa Técnica Salamanca de Samacá, Boyacá, Colombia.

Cómo citar este artículo

Cruz, C., Reyes González, P. y Barón Pereira, N. (2017). Comunicación y ambientes de aprendizaje. “Una estrategia para mejorar los desempeños en el aula”. *Revista de Investigaciones UCM*, 17(30), 83-99.



Revista de Investigaciones UCM · ISSN: 0121-067X (Impreso) ISSN: 2539-5122 (En línea)
· OCDE: 5C01 · DOI: <http://dx.doi.org/10.22383/ri.v17i30.100>



COMUNICACIÓN Y AMBIENTES DE APRENDIZAJE “UNA ESTRATEGIA PARA MEJORAR LOS DESEMPEÑOS EN EL AULA”

La comunicación y los ambientes de aprendizaje se constituyen como pilares fundamentales para la construcción del conocimiento de los estudiantes. Bajo este precepto, el artículo da cuenta de un trabajo de intervención que tuvo como finalidad fortalecer las prácticas pedagógicas a través de la construcción de ambientes de aprendizaje, donde la comunicación entre los estudiantes, docentes y padres de familia se convierte en el reactor del desarrollo de los procesos pedagógicos. Metodológicamente, el proceso siguió los principios de la Investigación Acción, basada en la teoría de Elliott (2005). Las técnicas e instrumentos para el diagnóstico, recolección y análisis de los datos fueron: encuesta semiestructurada, talleres y el diario de campo. Las categorías de análisis teóricas, de acuerdo con la naturaleza del proceso de intervención educativa (comunicación, educación en la escuela rural, ambientes pedagógicos), se abordan desde los postulados de autores como Sarramona (1988), Freire (1973), Skliar (2009) y Mejía (2011), concluyendo que la comunicación es un factor fundamental en el desarrollo del ser humano y que obtiene el carácter de determinante en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Palabras clave: comunicación, aprendizaje, ambientes de aprendizaje, educación rural.

COMMUNICATION AND LEARNING ENVIRONMENTS “A STRATEGY TO IMPROVE THE PERFORMANCE IN THE CLASSROOM”

Communication and learning environments are considered as fundamental pillars for the construction of knowledge on students. Under this precept, this paper gives account of an intervention work whose aim

was to strengthen the pedagogical practices through the construction of learning environments, where the communication among students, teachers and parents become the reactor for the development of pedagogical processes. Methodologically, this process followed the Action-Research principles, based on the theory proposed by Elliott (2005). The techniques and instruments for the diagnostic, data collection and analysis were a semi-structured survey, workshops and field diaries. The theoretical analysis categories, according to the nature of the process of educational intervention (communication, education at rural schools, pedagogical environments), are addressed from the tenets proposed by authors as Sarramona (1988), Freire (1973), Skliar (2009) and Mejía (2011). It is being concluded that the communication is a fundamental factor in the development of the human being and that it obtains a determinant character in the teaching and learning processes.

Key Words: communication, learning, learning environments, rural education.

Introducción

Este trabajo tiene como objetivo fortalecer las prácticas pedagógicas a través de la identificación de las barreras de comunicación existentes entre docentes, padres de familia y los estudiantes de los grados 3° y 5° de la sede central primaria de la Institución Educativa Técnica Salamanca del municipio de Samacá Boyacá. En el diagnóstico realizado de las dinámicas de la institución educativa, se evidenció poca interacción y acompañamiento escolar de los padres a sus hijos e hijas; quienes, a su vez, se quejan de la responsabilidad del docente frente a los procesos de enseñanza y aprendizaje de sus hijos; partiendo de ello es necesario implementar diversas estrategias pedagógicas que permitan los procesos de comunicación y de interacción entre los tres agentes activos del proceso educativo y con ello potenciar los aprendizajes de los escolares.

La educación es un acto comunicativo y dialógico por naturaleza, donde el aprendizaje en los estudiantes es el resultado de la comunicación e interacción entre estos y todos los actores que intervienen en su proceso formativo, en escenarios o ambientes construidos dentro y fuera del aula, donde se presenta una mediación y construcción dialógica del conocimiento y donde los momentos y las acciones deben estar encaminadas al reconocimiento mutuo de los mensajes y saberes compartidos y su significación universal dentro del ámbito pedagógico, social y cultural de los estudiantes y su entorno.

De acuerdo con lo anterior, a lo largo del documento se precisarán las estrategias pedagógicas y didácticas con el fin de describir prácticas de comunicación que posibilitan ambientes de aprendizaje en los grados 3° y 5° de la sede central primaria de la Institución Educativa Técnica Salamanca de Samacá, observando las distintas situaciones comunicativas que se dan entre los actores del proceso educativo dentro y fuera del aula, sin dejar de lado la influencia del entorno sociocultural inherente del entorno, todo ello con el propósito de contar con la información pertinente que permita diseñar ambientes integrales de aprendizaje que fortalezcan la comunicación, y con esto poder crear un contexto educativo favorable que contribuya a la optimización del proceso de enseñanza aprendizaje de manera efectiva.

La investigación precisa un enfoque cualitativo, de tipo crítico social (Sandoval Casilimas, 2002). Esta investigación se lleva a cabo a través de la Investigación Acción, basada en la teoría de Elliot (2005) en la cual se plantea tres fases de desarrollo.

Para los docentes innovadores, es de vital importancia indagar constantemente sobre nuevas estrategias para fortalecer el ambiente de aprendizaje en el aula, lo cual es esencial en un proceso de enseñanza y aprendizaje eficiente y efectivo, pues a través de la innovación y desarrollo comunicativo se puede contribuir al establecimiento de escenarios educativos, que permitan a los estudiantes encontrar las respuestas a sus expectativas formativas y de vida, en medio de las posibilidades que les da la escuela y las

exigencias de este mundo globalizado, inmerso en la masificación de uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC), como herramientas de optimización de los procesos educativos a nivel mundial.

Las estrategias educativas deben propiciar el fortalecimiento del proceso de interacción docente- estudiante, y requieren, además, de unas características que permitan el establecimiento de competencias comunicativas primordiales como: la comprensión, la interpretación, el análisis, la autorreflexión y la crítica.

Con fundamento en la conceptualización y enfoque propuesto, se considera necesario abordar este tema con el propósito de indagar sobre las maneras de mejorar los ambientes de formación, partiendo del fortalecimiento de la comunicación durante el proceso de enseñanza aprendizaje. Además, al entender la comunicación como pilar fundamental de interacción durante el encuentro pedagógico, el docente puede establecer un encuentro significativo en el aula, que propicie una interacción efectiva y una comprensión multilateral, siendo conscientes de la importancia que tiene las características del proceso comunicativo de los estudiantes con sus padres y su incidencia en su vida escolar.

De igual manera, es un intento por abordar la comunicación y su incidencia en el ambiente escolar, como escenario de interacción entre docente –estudiante, de los grados 3° y 5° de la Institución Educativa Técnica Salamanca, sede primaria central, del municipio de Samacá – Boyacá; resaltando la importancia de la comunicación como mecanismo de incidencia en la calidad educativa y la formación integral y efectiva de los educandos.

Por ende, entender la cotidiana interacción bidimensional entre el docente y los estudiantes en el aula de clase, como una sucesión de acciones sociales o comunicativas; es un tema de gran importancia para el presente estudio, dado que es durante este proceso que se lleva a cabo la emisión de postulados educativos que además de necesitar la comprensión, deben ser aceptados unánimemente por las partes dentro del proceso de construcción continua del conocimiento.

Un aspecto de gran importancia para esta investigación es que la población de estudio se verá beneficiada con estrategias pedagógicas, que llevan a adoptar nuevas y novedosas condiciones de aprendizaje, haciendo el proceso de formación más agradable y menos monótono para los niños, partiendo de la construcción de un ambiente educativo más cordial, comprensivo y humanizado, lo que genera en los estudiantes el deseo de aprender.

De igual manera, se puede contemplar la posibilidad de que el estudio pueda propiciar un cambio de actitud y visión en los docentes sobre la importancia que tiene la comunicación como pilar de la interacción escolar y de las relaciones sociales y humanas dentro y fuera del salón de clases, mostrando cómo los métodos y mecanismos de propiciar los procesos comunicativos influyen en los ambientes educativos.

Para lo cual, se considera necesario plantear el diseño y aplicación de talleres como escuelas de padres y actividades pedagógicas que permitan realizar un diagnóstico de la realidad comunicativa dentro y fuera del aula de clase y una proyección de un ambiente pensado en motivar a los estudiantes por aprender, relacionarse y construir su propio conocimiento a partir de sus experiencias y las de sus pares; donde el docente sea el agente dinamizador de este proceso al interactuar dentro y fuera del aula con el propósito de generar procesos comunicativos que aseguren una deconstrucción y construcción permanente de los conocimientos y la formación social, crítica y humana de los estudiantes.

Metodología

El enfoque de la presente investigación es cualitativo, de tipo crítico social, que conduce al desarrollo comunitario, enfocado a resolver un problema social concreto (Sandoval Casilimas, 2002). Metodológicamente, sigue los principios de la investigación acción retomando los postulados de Elliott (2005); que permite fortalecer la práctica docente, mediante procesos de comprensión de la realidad educativa, la cual se construye desde y para la práctica, y los sujetos son agentes participativos en la transformación y mejoría de sus propias prácticas.



De las fases que plantea Elliott (2005), se han desarrollado la de diagnóstico, a través del taller de identificación “Rompiendo barreras por la excelencia” y el cuestionario sociodemográfico, los cuales permitieron contextualizar la población y la problemática. Y ahora, la investigación está en la fase de planeación y acción, donde se han implementado estrategias lúdico - pedagógicas como: acta de compromiso de padres de familia, formato de autoevaluación de padres y estudiantes, actividades lúdicas y de reflexión, proyecto lecto – escritor, cuaderno viajero, grupos de WhatsApp; estrategias que han permitido establecer escenarios de comunicación e interacción entre los actores de la comunidad educativa, para así, brindar una solución pedagógica a las barreras que se presentan día a día frente a los procesos de interacción, planteando y ejecutando estrategias que fortalecen el ambiente escolar, fortaleciendo las competencias comunicativas y emocionales, mediante la promoción del diálogo y la motivación hacia el aprendizaje, buscando con ello mejorar las prácticas de aula y lograr de manera significativa la formación integral que se busca en los estudiantes colombianos.

Con ello se espera establecer un buen ambiente de enseñanza y aprendizaje a propósito de tomar conciencia acerca de la importancia de la comunicación para un adecuado desarrollo académico, personal, social y cultural de los

estudiantes; resaltando el fortalecimiento de su autoestima, la cual se considera es una poderosa herramienta que influye en el buen desarrollo de la comunicación y permite transmitir y asimilar de manera efectiva los conocimientos, facilitando la interacción y propiciando un ambiente de aprendizaje que posibilite el compartir y reconstruir conocimiento significativo.

Marco teórico

Las concepciones actuales sobre la comunicación entre personas plantean que esta es un proceso por medio del cual una persona provoca significados en la mente de otra, a través de la emisión de mensajes verbales o no verbales (Sperber, 1991; McCroskey et al., 2006; citados por Camargo y Hederich, 2007, p.4).

En la actualidad, como en ningún otro momento de la humanidad, la globalización, el uso de las nuevas tecnologías y transculturalidad derivada de los movimientos sociales y culturales emergentes, han venido resignificando no solo las formas de desarrollar las tareas productivas, minimizando costos, disminuyendo los tiempos de producción y optimizando las operaciones, sino que también ha venido transformando los recursos, las técnicas de comunicación y especialmente la manera como se dan las relaciones humanas y la comunicación

entre y desde todos los grupos sociales. (Mejía, 2011)

Frente al tema de la educación en la era de las telecomunicaciones, Rivero, Arrieta y Vejas (2011) sienten que

las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la enseñanza imponen un reto que requiere acciones eficaces y concretas, que conduzcan a transformaciones pedagógicas y metodológicas en un marco educativo completo, definiendo objetivos, reestructurando planes y programas de estudio y creando estrategias didácticas que permitan adaptar los sistemas educativos y anticipar propuestas para enfrentar cambios futuros, promovidos por el desarrollo de las TIC, definiendo un nuevo rol y función del docente. (p.35)

Como resultado se han visto transformadas, no solo las políticas que establecen los sistemas y modelos pedagógicos, sino también la manera como se disponen los ambientes de aprendizaje en las aulas de clase y la forma como se establecen y desarrollan las relaciones interpersonales, la comunicación entre los actores del proceso de enseñanza aprendizaje dentro y fuera del aula y el tipo, la calidad y el proceso significativo de los aprendizajes por parte de los escolares, teniendo en cuenta los procesos sociales y culturales que se derivan de la extensión de la existencia misma de los actores que intervienen en el proceso educativo. (Duarte, 2004)

Por su parte, Skliar (2009) afirma que existe una crisis escolar y hace referencia a la necesidad de

educar a cualquiera y a cada uno, además de estar juntos en el proceso educativo, reflexionando sobre la deslegitimación al perder su rumbo, su identidad, su razón de ser del papel de la escuela al no cumplir en estos momentos con su función de resolver problemas de convivencia y de desigualdad y el más importante el de educar a todos por igual, siendo conscientes además de dar sentido al educar en este aquí y ahora, es decir, en este presente en toda su extensión. (p.117)

En este momento, en el que el mundo se encuentra inmerso en lo que se denomina la Sociedad del

Conocimiento, en la cual: el saber, la información, la comunicación, las relaciones interpersonales y el conocimiento mismo, han venido siendo resignificadas y son el sustento del mercantilismo educativo de estos tiempos. Estas nuevas formas de valorar los conocimientos y las formas de adquirirlos, para las nuevas generaciones, son un punto importante de partida para la presente investigación, dando lugar a interrogantes tales como ¿Por qué los malos resultados académicos de los estudiantes?, ¿Qué importancia tienen los ambientes de aprendizaje y la comunicación en la educación de nuestros tiempos? Y ¿cómo aprenden ahora los estudiantes? (Mejía, 2011)

Como docentes investigadores del siglo XXI, es obligatorio responder los anteriores interrogantes, reflexionando en la praxis cotidiana sobre la necesidad de satisfacer las demandas del prototipo de estudiantes que se deben formar en una sociedad del conocimiento, la cual exige estudiantes competitivos, empoderados, críticos, reflexivos y conscientes de su papel como miembros dinamizadores de la sociedad a la cual pertenecen y como individuos que comprenden y transforman su entorno social y cultural.

Por lo anterior, se debe considerar las posibilidades de formar integralmente seres humanos en medio de un ambiente de aprendizaje democrático y problematizado, como un escenario compartido por seres sociales que intercambian experiencias, donde las relaciones interpersonales estén mediadas por el diálogo y el crecimiento mutuo como una acción consciente y emancipadora de individuos que buscan aprender a pensar, reflexionar y comprender las condiciones características de su realidad, y así, mediante el conocimiento científico sobre las mismas, lograr una transformación social y cultural de su entorno.

Para lograr los fines propios de una educación eficiente enmarcada en el conocimiento es necesario entrar a considerar el ambiente escolar, el papel del docente y la importancia de la significación e interpretación de la interacción del estudiante con todos los componentes sociales, culturales y pedagógicos como elementos inmersos dentro de su proceso de aprendizaje que dinamizan las experiencias y los encuentros del estudiante con el conocimiento. Encuentros que son orientados y enriquecidos por todos

los integrantes de la comunidad educativa que contribuyen a la deconstrucción y reconstrucción de saberes por parte del estudiante.

Estas consideraciones de formas de comunicación, ambientes y tipo de aprendizaje deben ser contextualizadas, por lo tanto, ubicamos estos en referencias teóricas inmersas en la educación popular, la cual hace referencia a un campo de acción en escenarios rurales, periféricos, en condiciones de desfavorabilidad económica, social y cultural a la luz de las nuevas consideraciones contextuales de los procesos pedagógicos exigidos por la sociedad del conocimiento, en un mundo cada vez más globalizado que requiere una formación y unos aprendizajes cada vez más intangibles y sistematizados que muy seguramente no se dan en escenarios como los que se abordan, en las mismas condiciones y con las mismas garantías de capacidad o de competitividad entre pares.

De acuerdo con lo anterior, es necesario precisar lo que afirma Mejía (2011),

la educación popular tiene como finalidad la superación de iniquidades en contextos rurales y urbanos, en escenarios de injusticia y discriminación hacia los sectores populares y ligados a la construcción de pedagogías mediadas con un diálogo con su realidad (...) buscando construir y deconstruir la realidad educativa con una mirada crítica. (p.58)

Por consiguiente, se considera que en este momento las instituciones y los docentes del siglo XXI, necesitan una reconversión, con el propósito de empezar a pensar en un cambio de la práctica de la pedagogía tradicional, reflejada en la instrumentación de las clases que se evidencia en algunos escenarios escolares, para poder dar paso a la innovación que requiere la práctica pedagógica en estos días a la luz de la influencia de las transformaciones en las condiciones sociales, culturales, políticas y económicas en las que se han suscitado cambios sustanciales en la disposición de los sistemas, modelos y políticas educativas actuales que llevan consigo el condicionamiento de los ambientes de aprendizaje, los procesos comunicativos y la forma como se comparten y se adquieren los aprendizajes en esta llamada nueva sociedad del conocimiento.

Estas condiciones en las que se produce cotidianamente el proceso de interacción escolar en medio de un ambiente globalizado e influido por la incursión prolongada del uso de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación, como herramientas que pretenden dinamizar los procesos de enseñanza y aprendizaje en las aulas, muestran la necesidad de resignificar el deber ser del papel del docente como mediador en el proceso educativo en las aulas y su compromiso en la contextualización de la educación en el siglo XXI, teniendo en cuenta el medio cultural y social en que se han venido formando los estudiantes.

Por lo anterior, es imprescindible para los docentes empezar a comprender la importancia de la influencia de dichos cambios en la conceptualización, análisis y contextualización de los actuales significados que se le han venido dando a los ambientes de aprendizaje, comunicación y su incidencia en el aprendizaje en las aulas escolares y especialmente en la educación primaria en contextos internacionales, regionales y locales.

De esta forma, se debe dar importancia al análisis del concepto de comunicación escolar, ambiente de aprendizaje y aprendizaje que se han venido manejando en las últimas décadas, no sin antes partir de algunas consideraciones de autores como Sarramona (1988) y otros que conceptualizan la educación como un proceso naturalmente comunicativo mediado por el diálogo.

2.1 Comunicación y educación en la escuela rural

El vínculo entre los conceptos de educación y comunicación debe analizarse a partir de que la educación es un fenómeno social que implica relaciones de enseñanza-aprendizaje (Meléndez, 1985). Los alumnos y docentes son emisores y después receptores de mensajes y tienen como fin común su formación escolar en los distintos niveles. El aprendizaje se da cuando existe un cambio de conducta significativo que resulta de la interacción del emisor y el receptor en el intento por la apropiación del conocimiento (Santoyo, 1981).

La comunicación es uno de los aspectos más descuidados en el ámbito del aula, la escuela y la casa. Desde dentro del aula, los problemas de

comunicación pueden existir desde lo que es el idioma, los niveles de comprensión de los alumnos, el léxico y estilos de comunicación de los docentes y de los estudiantes, de esta forma, en muchos casos la fluidez comunicativa entre las partes no es la adecuada, lo cual al no ser de naturaleza asertiva, puede generar malos entendidos y dificultades en la interacción y la comprensión de lo que el docente quiere dar a conocer, lo que afectaría el reconocimiento de los significados conceptuales, que es la base de la construcción de los aprendizajes significativos de los estudiantes.

La comunicación en la escuela se debe tomar como un camino entre dos o más personas y si este análisis lo relacionamos con la educación, es a través de la comunicación que compartimos y construimos un determinado tipo de conocimiento, con otras personas que esperan aprender.

Según Freire (1973), "la educación es comunicación, es diálogo, en la medida en que no es la transferencia del saber, sino un encuentro de sujetos interlocutores, que buscan la significación de los significados" (p.73), y "la comunicación no es la transferencia o transmisión de conocimientos de un sujeto a otro, sino su coparticipación en el acto de comprender la significación de los significados. Es una comunicación que se hace críticamente"(p.75).

La comunicación entendida dentro de un buen ambiente de aprendizaje como una acción que tiene como propósito el medio de sustentar la actividad de transmisión de conocimientos entre el docente como emisor y los estudiantes como receptores de los mensajes educativos y la manera de propiciar el encuentro de estos dentro y fuera del aula, cobra gran importancia en la medida que la consideramos además, como la actividad humana que permite la interacción y, por ende, el fortalecimiento de las relaciones de reciprocidad que garantizan el logro de los objetivos propuestos para el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Para que esto realmente se dé, se plantea la necesidad de propiciar una reflexión sobre la importancia de la comunicación dentro del establecimiento de los ambientes de aprendizaje, necesarios para que la acción educativa que lleva a cabo el docente con sus estudiantes como una tarea esencialmente humanizadora, que aparte

de potenciar las habilidades y capacidades inherentes en ellos, pueda empoderarlos para que logren superar sus propias limitaciones y puedan por sí mismos formarse integralmente en medio de un ambiente de interrelación con sus pares y contando con la mediación del docente.

Esta reflexión permite repensar las prácticas de los maestros, el compromiso social de la familia frente al acompañamiento del proceso educativo de sus hijos, y el deseo de los estudiantes por aprender y permanecer en la escuela; todo ello se convierte en un desafío, y es allí donde recobra importancia el desarrollo de este proyecto de intervención con los estudiantes en los grados 3° y 5° de la sede central primaria de la Institución Educativa Técnica Salamanca y poder plantear e implementar estrategias pedagógicas encaminadas al fortalecimiento y mejoramiento de los ambientes de aprendizaje dentro de la institución.

Para Federici (1984, citado por Gómez, 1998), para reconocer la naturaleza de la educación es necesario

reconocer que la enseñanza es una actividad fundamentalmente interactiva y no instrumental (...) de manera dialéctica permite el reconocimiento, la constitución y reconstitución permanente de las relaciones entre cada "yo" y los "otros", hace parte fundamental del proceso de interacción (...) la calidad de la educación es fundamentalmente la calidad del conocimiento y la comunicación que ella posibilita diariamente, la escucha mutua. (p.34)

Para Sarramona (1988)

el sistema educativo es básicamente un proceso de comunicación. Cuando la comunicación se destruye desaparece toda la posibilidad educativa (...) desde luego, la educación desaparece si desaparece la comunicación. Pero con ella está en juego mucho más que un acto momentáneo, el acto educativo, está en juego la posibilidad misma de la vida humana. (p.19)

De igual manera, para Mockus (1991, citado por Grannes, 1998),

en la indagación por la naturaleza de la educación, esta es concebida esencialmente

como interacción. La interacción correspondiente como procesos de comunicación y de mutuo reconocimiento que se inscribe, al menos parcialmente, en pautas culturalmente prefigurada (...) la educación es esencialmente interacción. Lleva a reconocer distintas formas de interacción y a privilegiar en la educación la interacción comunicativa orientada hacia el logro de un entendimiento. (p.18)

Teniendo en cuenta lo anterior, se puede afirmar que la comunicación o el proceso comunicativo dentro de un ambiente de aprendizaje mantiene una estrecha relación con la enseñanza de los estudiantes, ya que es un medio valioso que permite el establecimiento de las relaciones interpersonales entre los actores del proceso de enseñanza aprendizaje. Por consiguiente, es necesario tratar de conceptualizar la comunicación educativa como un proceso que se modifica a través del tiempo.

De esta forma, es importante llegar a determinar cuáles y de qué forma se dan los procesos comunicativos entre los actores del proceso de enseñanza y aprendizaje, dentro y fuera del aula de los grados 3° y 5°, los cuales permiten el establecimiento de una relación estudiante – docente, estudiante – padre de familia y su incidencia en el aporte y acompañamiento en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, además de tener en cuenta que estos procesos comunicativos, estas nuevas relaciones interpersonales y estos nuevos tipos de aprendizaje deben ser contextualizados.

En cuanto a las nuevas formas de comunicación y su incidencia en el proceso de enseñanza aprendizaje, Mejía (2011) refiere que

El fenómeno de la comunicación acarrea nuevas particularidades a la realidad educativa y escolar, y transforma sus procesos. Es necesario entonces clarificar que la educación siempre se ha valido de sistemas comunicativos; la novedad está en los soportes técnicos que se hacen presentes en los procesos tecnológicos y que funcionan como medios tecnológicos de información y comunicación (MTIC), los cuales comprenden una nueva relación cognitiva y han cobrado protagonismo en múltiples esferas de la sociedad, incluyendo la educativa y escolar. (p. 47)

Basados en este enfoque, los docentes, estudiantes e instituciones del siglo XXI, nos encontramos frente a un proceso de reestructuración y a una nueva configuración de las formas de interactuar y comunicarnos en el ámbito escolar, a partir de nuevos fenómenos, económicos, políticos, sociales, demográficos y especialmente culturales; que derivados de la globalización y las nuevas relaciones transnacionales que han venido permeando no solo los sistemas y modelos educativos en América Latina y en Colombia, sino también las formas de relacionarse cotidianamente maestro y estudiante, durante el proceso de enseñanza aprendizaje dentro y fuera de las aulas.

Dichas transformaciones se han venido intensificando durante las últimas décadas por las progresivas incursiones de las nuevas tecnologías de la informática y la comunicación en el ámbito escolar como herramienta que dinamiza los procesos comunicativos en el aula y fuera de ella, hasta llegar a consolidar la presencia de la llamada globalización en el entorno cultural y educativo de los estudiantes, lo cual los hace habitantes del mundo sin salir del lugar que habitan.

Para el caso de la población educativa de los grados 3° y 5°, objetos de este proyecto, estas transformaciones tecnológicas y de comunicación no han tenido representación y reconocimiento por los actores, ya que no son visibles en la formación académica de los padres, la forma de interactuar con sus hijos y su capacidad de acompañamiento en los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro y fuera del aula de clase, por cuanto se ve limitada la posibilidad de que los estudiantes por sí solos puedan comprender y llegar a transformar la realidad de su contexto y tengan que hacerlo con la ayuda de agentes externos a su entorno familiar.

Frente al tema, Mejía (2011) dice

la comunicación es vital en el nuevo proyecto de cambio de la sociedad, ya que su contenido inmaterial se sirve de las diferentes formas del lenguaje oral, escrito o digital. El punto neurálgico del nuevo análisis es lo comunicativo, esto es, las industrias culturales: cine, radio, televisión y editoriales, aquello que la escuela de Frankfurt había denominado "fábricas del alma", que en un momento se anunciaban como domesticadoras

de cultura, hoy constituyen una mediación básica reestructuradora de los métodos de socialización de jóvenes, niños y niñas, en la era del capitalismo cognitivo. (p.47)

Dicha conceptualización permite reconocer la existencia de un tercer escenario de socialización y formación de los estudiantes además de la familia y la escuela, con el cual no solo están en contacto los estudiantes de la presente investigación sino de todos en general. También, es importante reconocer el papel del docente en estas nuevas significaciones del proceso comunicativo, desde la forma de comunicarse como agente emisor conceptual y mediador del proceso de aprendizaje de los estudiantes dentro y fuera del aula, frente al tema Del Barrio et al. (2009) consideran que sin duda, la característica más importante de un buen profesor es su capacidad comunicativa, sobre manera si tenemos en cuenta que para lograr mejorar la calidad de la educación, en cualquier nivel, es preciso que la comunicación que el docente establece con sus alumnos sea eficaz (p.389). Por lo que Camargo y Hederich (2007) en su artículo "El estilo de comunicación y su presencia en el aula de clase" nos refieren la posibilidad de "identificar estilos de enseñanza sobre la base de diferencias en el comportamiento comunicativo de los profesores, diferencias que resultan observables en el estilo lingüístico de su discurso en el aula". (p.8).

De igual manera, con lo expuesto hasta este momento se puede decir que no solo es importante reconocer la importancia de la comunicación y las nuevas formas de comunicarnos dentro y fuera del aula; sino también, considerar la necesidad de relacionar el proceso comunicativo-educativo con la mediación dialógica de las nuevas tecnologías durante el proceso de enseñanza aprendizaje y las implicaciones del mundo globalizado dentro de la construcción de las mismas. También se hace necesario fortalecer las prácticas comunicativas dentro y fuera del aula de clase, con todos los actores del proceso educativo, de manera que puedan potenciarse los ambientes de aprendizaje, los cuales como se han teorizado, no solo recaen en la escuela, sino en la casa, la comunidad y la sociedad en general.

Por lo anterior se evidencia el surgimiento de una subcategoría conceptual "Globalización y

comunicación escolar", la cual nos permitirá establecer nuevos elementos teórico prácticos que muy seguramente darán fuerza al trabajo en la medida que ayudarán a contextualizar la realidad educativa abordada.

2.2 Ambientes, una posibilidad de comunicarse e interactuar en la escuela.

Un ambiente de aprendizaje es un espacio en el que los estudiantes interactúan, bajo condiciones y circunstancias físicas, humanas, sociales y culturales propicias, para generar experiencias de aprendizaje significativo y con sentido. Dichas experiencias son el resultado de actividades y dinámicas propuestas, acompañadas y orientadas por un docente.

Son múltiples las definiciones que se encuentran sobre espacio o ambiente educativo, sin embargo, algunas de las que a continuación se mencionan, aportan a resolver el paradigma de cómo disponer o transformar las condiciones ambientales en las que se lleva a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje en las escuelas; por lo que llegar a encontrar la definición de ambiente educativo, es un objeto de reflexión y estudio por parte de quienes nos preocupamos por analizar y determinar estrategias que nos permitan mejorar nuestras prácticas educativas.

Para el establecimiento de las características con las que debe cumplir hoy en día un ambiente educativo, se debe tener en cuenta los factores de orden psicosocial, físico y bioquímico que facilitan o dificulta el encuentro de los actores que son convocados a interactuar durante el proceso de enseñanza aprendizaje dentro y fuera de las aulas de clase, su contextualización con la realidad educativa, su contacto con ese tercer escenario socializador y formador (nuevas tecnologías y los medios masivos de comunicación inmersos en la educación) y la necesidad de comprender la resignificación de la escuela a la luz de la globalización y la sistematización progresiva del saber como medio intangible de capital.

Dicha resignificación de los escenarios donde se da lugar el proceso de enseñanza aprendizaje requiere contemplar lo que dice Mejía (2011) sobre que

a la escuela le han sido retiradas las funciones de socialización y se le reduce a ser una institución formadora de los estándares, como mínimo del conocimiento para vivir en la sociedad globalizada y de las competencias como requerimiento básico para la inserción laboral y productiva, haciendo de la escuela una institución más para el entrenamiento económico de la sociedad. (p. 63)

De esta forma, las posibilidades de que una escuela –Institución Educativa pueda tener una mayor eficiencia en sus resultados dentro de sus expectativas sobre el cumplimiento de su misión educativa, están estrictamente relacionadas con sus capacidades de reflexión sobre cómo emplean los materiales y la manera de disponer del ambiente de aula dentro y fuera de ella, como un instrumento que respalda el proceso de aprendizaje.

En relación con el tema, Duarte (2004) da a conocer una recopilación conceptual sobre ambientes de aprendizaje, partiendo de la reconfiguración cultural que ha sufrido la educación en la actualidad, y entre otras cosas, concluye que

el ambiente educativo no se limita a las condiciones materiales necesarias para la implementación del currículo, o las relaciones interpersonales básicas entre maestros y alumnos. Por el contrario, se instaura en las dinámicas que constituyen los procesos educativos y que involucran acciones, experiencias vividas por cada uno de los participantes; actitudes, condiciones materiales y socio afectivas, múltiples relaciones con el entorno y la infraestructura necesaria para la concreción de los propósitos culturales que se hacen explícitos en toda propuesta educativa. (p.5)

De igual manera, Duarte (2004), menciona que

los entornos de aprendizaje añaden una dimensión significativa a la experiencia educativa del estudiante, el cual permite atraer su atención, interés, brindar información, estimular el empleo de destrezas, comunicando límites y expectativas, facilitando las actividades de aprendizaje, promover la orientación y fortalecer el deseo de aprender. (p.6)

De otro lado, el MEN (2015), define el ambiente escolar positivo como

aquellos entornos y dinámicas de las relaciones entre los diversos actores que propicien la comunicación y el trabajo colaborativo, los conflictos se resuelvan de manera pacífica, existen canales adecuados de comunicación el nivel de motivación y compromiso de todos los actores de la institución educativa, para el trabajo escolar es alto. (p.4)

Con base en los preceptos anteriores, dar un significado al ambiente de aprendizaje va más allá de describir la estructura física, los materiales disponibles y poder describir un ambiente de aprendizaje acogedor, que brinde las posibilidades de que se produzcan relaciones dinámicas humanizadas entre el docente y sus estudiantes durante el desarrollo del proceso de aprendizaje dentro y fuera del aula y, de igual manera, que estas relaciones permitan la construcción de aprendizajes democráticos, críticos y transformadores de las realidades sociales, económicas y culturales de los entornos educativos de los estudiantes.

Mejía (2011) refiere que además de las anteriores características de un ambiente de aprendizaje positivo para el aprendizaje contextualizado a nivel global, se le debe dar un significado desde una nueva visión de la escuela donde las

nuevas perspectivas de pensamiento y acción crítica, marcada por los procesos de negociación en la escuela: la comunicación media una negociación entre la vida cotidiana, cultura ilustrada, propias y raizales, y procesos masivos contruidos como imaginario colectivo, la gallada de jóvenes y la cultura de masas, también afectan y reconstruyen de otras maneras las relaciones sociales escolares, ni educación, ni pedagogía sin contexto, sin historia, sin lenguaje, los cuales hacen visibles los intereses de poder. (p.64)

Teniendo en cuenta lo antepuesto y lo que se ha evidenciado durante las dos primeras etapas de este proyecto, se puede decir que esta contextualización propuesta por Mejía es pertinente y necesaria, toda vez que el contexto del ambiente escolar de los grados objeto de la investigación, requieren ser recontextualizados en

cuanto al contacto con las nuevas tecnologías de la información y comunicación (TIC) y la comprensión de las nuevas realidades de interacción dentro y fuera del aula de clase, por parte de todos los actores del proceso educativo, en aras de reconocer de poder plantear estrategias pedagógicas que permitan dar respuesta a las nuevas expectativas de los estudiantes frente a su necesidad de ser competitivos en la sociedad del conocimiento en la cual tendrán que vivir.

Por tanto, es importante para esta investigación dar relevancia a Mejía (2011) cuando dice que

la escuela no solo es un lugar de socialización sino también un nuevo lugar para el control social como proyección simbólica de la identidad. Esa proyección simbólica opera en la estructura propia de los sujetos como una fuerza que se negocia con y en la escuela. Es decir, que el niño no solo va a recibir, también a negociar sus códigos, a exigir que los procesos disciplinarios sean transformados y a dialogar lo que el posee en su estructura propia con lo que la escuela ofrece. (p.72)

De esta manera se logra que los ambientes de aprendizaje diseñados y el fortalecimiento de la comunicación permitan, no solo la intervención y la transformación de las prácticas de aula, sino la proyección de un mejor ambiente institucional.

En otras palabras, se puede decir que no solo es importante reconocer la importancia de la disposición física de los ambientes y materiales de aprendizaje dentro y fuera del aula; sino también, reconocer las maneras como se construyen las relaciones interpersonales entre los actores del proceso de enseñanza aprendizaje, mediados dialógicamente por los efectos de la globalización y el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en los procesos educacionales, especialmente en los medios rurales como el de la institución educativa.

2.3 Aprendizaje escolar

Partiendo del concepto de aprendizaje, que según Padilla y Ramos (2002), "refiere a la adquisición, se habla de aprendizaje cuando alguien tiene algo adicional a lo que ya tenía, en este sentido

aprender se vuelve sinónimo de adquirir algo nuevo" (p.2), en contexto y para el estudio, el aprendizaje es la adquisición de nuevos conocimientos acorde con las nuevas tendencias de desarrollo. En la mayoría de los trabajos que se han realizado en pedagogía, se ha concluido que la globalización a nivel transnacional ha producido grandes transformaciones sociales y culturales en el mundo que generan nuevos aprendizajes. Frente al tema, Mejía (2011) siente que

es a la luz de los cambios de época que la educación adquiere un sentido y unas características diferentes a las del modelo que precedió la sociedad del conocimiento. Surge entonces la necesidad de un nuevo discurso y una nueva práctica escolar y pedagógica, la cual comienza a orientar y dar forma a la búsqueda de otras propuestas metodológicas, que surgen de otros procesos innovadores en los diferentes espacios de la sociedad.

Estos cambios producto de la globalización condicionan el establecimiento de los sistemas, modelos y políticas educativas a nivel local en los países y la aplicación de las Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación (NTIC) en el desarrollo del proceso de enseñanza en las aulas y a la continua influencia ejercida de novedosas formas de obtener y usar la información por parte de los estudiantes, han generado que estos mismos modifiquen los tiempos, ritmos y formas de aprendizaje.

Sobre lo cual Mejía (2011) refiere que

la escuela ha sufrido profundas modificaciones, pasa a ser de un simple aparato ideológico del estado a convertirse en una institución fundamentada en el nuevo modelo de acumulación de conocimiento, tecnología, comunicación e información que desplaza la instrucción y el saber enciclopédico y se adapta a las formas de control propias de nuestra época. (p.75)

Bajo este enfoque, para los docentes del siglo XXI es de vital importancia asimilar dichos cambios y llegar a entender cómo se ha dado la transformación de la manera como aprenden los estudiantes de su entorno, de sus padres y de la escuela, siendo precisamente en esta última

donde se enfoca la atención, para decir que dentro del ambiente de la escuela es donde el estudiante tiene la oportunidad de adquirir de manera significativa los conocimientos que le permitirán la estructuración de su proyecto de vida no solo como estudiante, sino como ser humano y futuro ciudadano del mundo.

Para lo cual es necesario entrar a considerar el ambiente escolar, el papel del docente y la importancia de la significación e interpretación de la interacción del estudiante con todos los componentes sociales, culturales y pedagógicos como elementos inmersos dentro de su proceso de aprendizaje que dinamizan las experiencias y los encuentros del estudiante con el conocimiento. Encuentros que son orientados y enriquecidos por todos los integrantes de la comunidad educativa que contribuyen a la deconstrucción y reconstrucción de saberes por parte del estudiante.

Se puede concluir que el aprendizaje obtenido por el estudiante es el resultado de su continua interacción durante el encuentro histórico, social y cultural con los actores del proceso de enseñanza aprendizaje (padres, conocidos, docentes), quienes durante los primeros años de vida y de formación, tienen la responsabilidad de acompañar el proceso formativo de los estudiantes. En esta etapa, se dice que el individuo está en su zona de desarrollo próximo. De forma gradual, el individuo asumirá la responsabilidad de construir su conocimiento y guiar su propio comportamiento.

Vygotsky (citado por Ander-Egg, 1996) define la zona de desarrollo próximo como:

la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado por la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz. (p.260)

Entonces, no solo es necesario tener en cuenta la adecuada disposición de los espacios de aprendizaje, sino poner especial atención en la calidad de la comunicación y de las relaciones interpersonales construidas dentro y fuera del salón de clases a propósito de facilitar el encuentro de los conocimientos previos del estudiante con

los nuevos referentes conceptuales dados por el docente, padres de familia y los demás actores del proceso de aprendizaje en aras de un conocimiento significativo por parte del estudiante.

Como docentes es importante no solo comprender la importancia de la comunicación y los ambientes escolares; sino también entender como la disposición dentro y fuera del aula de estos dos elementos, inmersos en el proceso de enseñanza aprendizaje coadyudan a lograr una de las funciones más importantes de los seres humanos que es la de aprender.

En la estructuración de la función de aprender, donde intervienen diversos factores que van desde el medio en el que el ser humano se desenvuelve, así como los valores y principios que se aprenden en la familia; se establecen los principios del aprendizaje como las destrezas, habilidades, valores, conocimientos o conductas con las cuales de manera dinámica gradual se afianza el conocimiento recibido que llega a formar después la base para aprendizajes significativos posteriores.

Tales principios de aprendizaje están estrechamente relacionados con el soporte cultural adquirido por los estudiantes a lo largo de su vida en contacto con su entorno y del cual surge la naturaleza de la estructuración de sus conocimientos, para Freire (1973) "el conocimiento exige una presencia curiosa del sujeto frente al mundo, requiere su acción transformadora sobre la realidad. Demanda una búsqueda constante, implica invención y reinención" (p.11).

Por lo anterior, se puede decir que la construcción del conocimiento de los escolares no solo está relacionada con su educación y el desarrollo personal, sino también depende de su relación con el contexto cultural y social que los rodea y el tipo de relaciones que construyan con cada uno de los actores internos y externos al aula de clase que intervienen cotidianamente en su proceso de enseñanza aprendizaje, teniendo en cuenta sus experiencias de interacción y en un ambiente mediado por la intervención de un mediador del aprendizaje que para este caso es el docente.

Para complementar lo anterior se puede decir que la internalización progresiva de todos los

elementos inmersos en el proceso de interacción escolar llevada a cabo por el estudiante con los elementos y actores del proceso de enseñanza aprendizaje, posibilita la potencialización de sus propias habilidades cognitivas, haciéndolas cada vez más complejas en la medida que las interiorice significativamente de forma independiente partiendo de la comunicación y del diálogo con sus pares.

Por lo anterior, Mejía (2011) refiere que

la importancia de lo comunicativo en la mediación en la educación popular, no se trata de hacer el uso instrumental de aparatos y medios o dinámicas de grupo, sino de abordar el acto educativo mismo como negociación cultural que se puede lograr con múltiples herramientas en coherencia con el actor que se trabaja. Ellas son parte de un proceso educativo comunicativo (...) solo en el momento en el que la persona logra hacer una nueva síntesis entre su individualización, sus preconceptos, conocimientos y su entorno, podemos afirmar que el contenido educativo y los resultados del aprendizaje han logrado su contexto de acción correspondiente. (p.125)

Considerar como importante lo comunicativo dentro del proceso de educación de los estudiantes de los grados 3° y 5° de la sede primaria de Institución Educativa Técnica Salamanca, es esencial dado que es por este medio que los estudiantes logran construir interacciones sociales que fortalecen su proceso de construcción de aprendizajes significativos, democráticos, críticos, reflexivos y los convierten en seres integrales, sociales y humanizados capaces de ser competitivos con un saber sistematizado en una sociedad cada vez más homogeneizada y globalizada, con un pensamiento crítico de la realidad para avanzar hacia su emancipación personal y social.

Igualmente, es necesario y de vital importancia para la presente investigación llegar a describir los testimonios y acciones pedagógicas recopiladas en el proceso de investigación, de modo que sirvan para reafirmar o esclarecer el papel del maestro del siglo XXI, en los ejercicios dialógicos y humanizadores dentro en el aula. Dicho papel del docente deberá tener una concepción de lo educativo, enfoques pedagógicos y metodologías que junto a los actores sociales contribuyan y hagan

posible al sentido liberador y emancipador de la educación popular, teniendo en cuenta además los retos que plantean las nuevas tecnologías y las mediaciones comunicativas.

De esta forma, los docentes colombianos y en general todos los docentes que laboran en escenarios educativos con características anteriormente expuestas, para logra cumplir con nuestras expectativas vocacionales deben tener una propuesta pedagógica que sea pertinente con la comprensión de las transformaciones derivadas de la globalización y el uso masivo de las TIC y su incidencia en los procesos educomunicativos actuales, promoviendo un enfoque transformador de las realidades educativas y las nuevas formas de poder.

Acorde con lo descrito, se considera en esta investigación, el surgimiento de otras subcategorías teóricas: el deber ser del docente a la luz de los procesos de globalización y la consolidación de la sociedad del conocimiento, la cual permitirá contrastar las realidades educativas actuales con la contextualización de las transformaciones derivadas de la globalización y el uso masivo de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro y fuera del aula en un medio rural.

Una vez finalizada el desarrollo de cada una de las estrategias pedagógicas se implementaron los instrumentos de recolección de información con el fin de conocer la pertenencia de cada una de ellas y analizar la injerencia en la transformación de las prácticas de cada uno de los actores y que favorecen los procesos de interacción comunicativa y el desarrollo de ambientes pedagógicos.

Como parte de las estrategias planteadas para mejorar los ambientes de aprendizaje y con estos la comunicación dentro y fuera de aula, desarrollamos un taller que lo denominamos "Dialogando aprendemos y nos comunicamos", que tuvo como finalidad conocer la problemática de comunicación que ellos observaban dentro y fuera del aula y conocer algunas estrategias que ellos planteaban para poder mejorar dicha problemática. Una vez analizados los datos que arrojó el taller con los padres, ellos manifestaron que lo que más se observaba no se notaba el trabajo en equipo, se colocaban muchos apodosos entre ellos, se ofendían, se notaba el irrespeto entre ellos que algunas veces terminaban en

violencia y hasta golpes acompañados de malas palabras, en medio de juegos bruscos. Además, que se evidenciaba una problemática familiar que estaba caracterizada la mayoría de las veces por peleas entre los padres, infidelidad en los hogares, también se agredían con malas palabras entre ellos, problemas que también terminaban en agresiones verbales y físicas. En las aulas de clase se presentaba que los estudiantes no escuchaban y menos entendían lo que los profesores les querían enseñar y en los hogares los padres no dialogaban con los hijos sobre lo que les pasaba en el colegio y menos les ayudaban con sus problemas personales.

Dentro del desarrollo del mismo taller se contó con el acompañamiento de la psicoorientadora de la institución, con quien se aplicó el taller denominado "La técnica de la tortuga"; con este se pudo generar procesos de concienciación y dar estrategias para generar espacios de diálogo y aprender a dar manejo a resolución de conflictos y establecer el diálogo como mecanismo para mejorar las relaciones en los hogares y en las aulas de clase, que el diálogo como punto de partida para una mejor comunicación en medio de un ambiente de respeto, sabiendo escuchar, a ser tolerante, a no responder los insultos y mucho menos con groserías y golpes, respetando la forma de ser de cada uno, de los compañeros y familiares, , no colocando apodosos, no guardar rencor entre nosotros mismos.

Como segunda estrategia se convocó a los padres de familia con el propósito de conocer la percepción de los padres de familia sobre los aspectos positivos y a mejorar en el grado quinto. Teniendo en cuenta lo que más contestaron los padres de familia que se organizaron en grupos para compartir su punto de vista y socializar las inquietudes del grupo a los demás asistentes a la reunión.

Una vez socializados los aportes de cada grupo, se concluyó que dentro de los aspectos positivos está el cambio de actitud por parte de los padres en cuanto a su compromiso de en el proceso educativo de sus hijos, en el fortalecimiento de la comunicación de los padres con los hijos y con el docente y en que los padres son más responsables y están más motivados a estar pendientes de los hijos en cuanto su llegada puntual al colegio, en

mejorar su presentación personal, que ellos sean obedientes, más responsables al entregar a tiempo sus tareas y trabajos, que sean respetuosos y disciplinados, que estén contentos y satisfechos con la convivencia con sus compañeros, que mantengan ese ambiente acogedor que para ellos es excelente, ya que el espacio donde ellos reciben en clase cuenta con una completa dotación de materiales didácticos y tecnológicos, lo cual los motiva a mejorar cada día no solo como estudiantes, sino como seres humanos.

De igual manera, ellos argumentan que están conscientes del compromiso que tiene el docente al tratar cada vez más de procurar el fortalecimiento del grupo, lo cual ha generado, entre otras cosas, cambios en el ambiente en el salón, que los estudiantes logren aprovechar más el tiempo, que haya más disciplina y respeto entre compañeros, ya que algunas de las estrategias planteadas tiene que ver con el fortalecimiento de los valores humanos fundamentados en el amor propio y la articulación de estos con el horizonte institucional y la estructuración de su propio proyecto de vida, lo cual les permitirá continuar en la ruta del mejoramiento continuo dentro y fuera de la institución en los aspectos académicos y comportamentales.

Como tercera estrategia se aplicó una encuesta a los estudiantes con el fin de conocer su percepción sobre la importancia de la comunicación en el salón de clase con sus compañeros y en la casa con los familiares, ello con el fin de aproximar a los estudiantes a la comprensión que son parte de una familia, un contexto educativo y reconocer la efectividad de las estrategias pedagógicas adoptadas en el curso y si estas contribuyen a mejorar su rendimiento académico y el de sus compañeros.

Teniendo en cuenta la tabulación de los datos, concluimos que para la mayoría, 93%, es importante la comunicación dentro y fuera del aula de clase porque de esta depende que comprendan lo que les explica el docente o lo que comparten con los compañeros; más del 80% reconoce los ambientes de aprendizaje contruidos y promovidos dentro del salón, porque ellos mismos hicieron los dibujos utilizados para representar cada ambiente, o en el caso del ambiente tecnológico los utilizan cotidianamente, consideran que las estrategias

pedagógicas y aplicadas dentro y fuera del aula fueron buenas; el 100% consideran que sí mejoraron sus desempeños y la convivencia dentro del salón de clase y porque con ellas entienden más al docente y se mejoró su comunicación con él, sus compañeros y con los miembros de su familia.

En cuanto a las respuestas de los padres de familia en la encuesta que se les aplicó, en su totalidad consideran que la comunicación es muy importante en el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes dentro y fuera del aula y que esta ha mejorado notoriamente, como se evidencia en la mayor participación en las actividades, reuniones a los cuales fueron convocados y la mejor participación de los padres en los procesos formativos de los hijos, atribuyéndole este fenómeno a la puesta en acción de diferentes estrategias propuestas por el docente para tal fin, siendo el acta de compromiso y grupo de Whatsapp las que más impacto tuvieron por acercar más a los padres de familia a su compromiso con sus hijos y por permitirles estar más en contacto directo con el docente, sin llegar a tener menos importancia el proyecto lector ni el cuaderno viajero.

De igual manera, más de un 90% consideran que dichas estrategias mejoraron los desempeños de sus hijos, lo cual se veía evidenciado en el cambio de actitud de estos frente a su comportamiento y la importancia del cumplimiento de sus responsabilidades, pero, además, piensan que se debería adicionar a estas estrategias, complementarlas con actividades que fortalezcan el aprendizaje, la comprensión, la comunicación y aspectos actitudinales como el respeto y la responsabilidad.

Con cada una de las estrategias desarrolladas se puede concluir que la comunicación es un factor fundamental en el desarrollo del ser humano y que esta se convierte en determinante en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y que, de igual manera, es necesario avanzar en la comprensión que los ambientes de aprendizaje no solo están en la escuela, sino que en la familia y la sociedad general son también factores determinantes de los aprendizajes de los estudiantes.

Referencias

- Camargo, U. y Hederich, M. (2007). El estilo de comunicación y su presencia en el aula de clase. *Revista Folios*, (26), 3-12.
- Cenich, G. y Santos, G. (2009). Aprendizaje significativo y colaborativo en un curso online de formación docente. *Revista Electrónica de Investigación en Educación en Ciencias*, 4(2), 7-23. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=273320450003>.
- Del Barrio, J., Castro, A., Ibáñez, A. y Borragán, A. (2009). El proceso de comunicación en la enseñanza. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 387-395.
- Duarte, J. (2004). Ambientes de aprendizaje. Una aproximación conceptual. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de <http://rieoei.org/deloslectores/524Duarte.PDF>
- Elliott, J. (2005). *El cambio educativo desde la investigación acción*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Freire, P. (1973). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. México: Siglo XXI Editores.
- Grannes, J. (1998). Cultura escolar y Cultura extraescolar. Rupturas y continuidades. *Revista Educación y Pedagogía*, 9-10(19-20), 13-25. Recuperado de <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/17111>.
- Sarramona, J. (1988). *Comunicación y Educación*. Barcelona - España: Ediciones mceac.
- Mejía, M. R. (2011). *Pensar la educación y la pedagogía en el siglo XXI*. Tunja: U.P.T.C.
- Mejía, M.R. (2011). *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur (Cartografías de la educación popular)*. Lima, Perú: CEAAL. Recuperado de <http://aprende.colombiaaprende.edu>.

co/ckfinder/userfiles/files/Documento%20Orientador%20Foro%20Educativo%202016.pdf.

Meléndez C, (1985). *La Educación y la Comunicación en México. La Comunicación Educativa*. México: Cosnet.

Padilla, S. y Ramos, T. (2002). *Psicología del aprendizaje*. México: UNAM.

Rivero, V., Arrieta, X. y Vejas, M. (2011). Las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el quehacer educativo del aula de clase. *Omnia*, 17(1), 34-51.

Sandoval Casilimas, A. (2002). *Investigación Cualitativa*. Santafé de Bogotá: ARFO.

Santoyo, R. (1981). Algunas reflexiones sobre la coordinación de grupos de aprendizaje. *Perfiles Educativos*, (11).

Skliar, C. (2009). Educar a cualquiera y a cada uno. Sobre el *estar-juntos* en la educación. En R. Blanco. (2011). *VI Jornadas de Cooperación Educativa con Iberoamérica sobre educación especial e inclusión educativa. Estrategias para el desarrollo de escuelas y aulas inclusivas*. (pp.117-132). Santiago: OREALC/ UNESCO.

Sora, H. F. (1999). *Educar el desafío de hoy*. Santafé de Bogotá: Coopertaiva Editorial Magisterio.



Convocatoria para publicación de artículos en la **REVISTA DE INVESTIGACIONES**

Estimados:

Investigadores, profesores, maestros, estudiantes, actores sociales del campo de la educación a nivel local, regional, nacional e internacional, reciban un saludo cordial.

La Revista de Investigaciones 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.

Su propósito es promover la reflexión académica e investigativa en el campo de la educación y sus relaciones con la sociedad y la cultura; además, socializar conocimientos socialmente pertinentes en el contexto regional, nacional e internacional desde el saber propio de lo educativo y lo pedagógico.

En el sentido expuesto, los invitamos a participar en el número (31), enero - julio de 2018.

Notas:

- Recepción de artículos para la evaluación de pares lectores hasta el día 16 de marzo de 2018.
- Anexamos términos de referencia de la revista
- **Correo de envío:** revistaeducacion@ucm.edu.co
- www.revistas.ucm.edu.co

CENTRO EDITORIAL UCM

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, 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 Tesauro 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 Tesauro 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 Tesauro 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 requieren 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 Revista de Investigaciones 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 31 from January to July 2018.

NOTES:

- Document reception for the evaluation of reading peers: Issue N° 31 Up to Mar 16-2018.
- Guide for authors is annexed.
- E-mail address: revistaeducacion@ucm.edu.co
- www.revistas.ucm.edu.co

CENTRO EDITORIAL UCM

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 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 inform 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
 Revista de Investigaciones
 Universidad Católica de Manizales
 revistaeducacion@ucm.edu.co
 ISSN: 0121-067X

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 conciernen, 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 2017
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.

UCM | **ce** centro
editorial

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



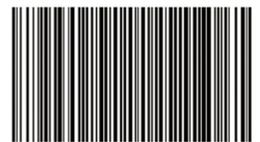
Universidad[®]
Católica
de Manizales

VIGILADA MINEDUCACIÓN

*Obra de Iglesia
de la Congregación*



Hermanas de la Caridad
Dominicas de La Presentación
de la Santísima Virgen



ISSN 0121-067X