



# VIII

## SEMANA DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN

Desafíos de las pedagogías,  
las prácticas y las perspectivas  
investigativas en el siglo XXI





# **VIII** SEMANA DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN

Desafíos de las pedagogías, las prácticas  
y las perspectivas investigativas en el siglo XXI



**Presidente del Consejo de Fundadores**

P. Diego Jaramillo Cuartas, CJM

**Rector general Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO)**

P. Harold Castilla Devoz, CJM

**Vicerrectora general académica**

Marelen Castillo Torres

**Directora general de Publicaciones**

Rocío del Pilar Montoya Chacón

**Rector, sede principal**

Jefferson Enrique Arias Gómez

**Vicerrector académica, sede principal**

Nelson Iván Bedoya Gallego

**Director de investigación (e), sede principal**

Benjamín Barón Velandia

**Decano Facultad de Educación**

Camilo Aurelio Velandia Rodríguez

**Coordinador de Publicaciones, sede principal**

Jonathan Alexander Mora Pinilla

VIII Semana de la Facultad de Educación : Desafíos de las pedagogías, las prácticas y las perspectivas investigativas en el siglo XXI / Editores Ana Patricia León Urquijo, Henry Fernández Zipa. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios.

UNIMINUTO, 2021.

ISSN: ISSN: 2590 - 7638

346p: il, gr.

1.Educación -- Investigación -- 2021 -- Bogotá 2.Innovaciones Educativas -- Congresos, conferencias, etc. -- 2021 3.Métodos de enseñanza -- Congresos, conferencias, etc.-- 2021 i.León Urquijo, Ana patricia (Editora) ii.Zipa Fernández, Henry (Editor)

CDD: 370.72 T31t1 BRGH

Registro catalogo Uniminuto No. 100495

Archivo descargable en MARC a través del link: <https://tinyurl.com/bib100495>

## **Memorias Semana de la Facultad de Educación IX Semana Desafíos de las Pedagogías, las Prácticas y las Perspectivas Investigativas en el Siglo XXI**

### **Editora**

Ana Patricia León Urquijo  
Henry Fernández Zipa

### **Corrección de estilo**

Nathalie de la Cuadra

### **Ilustración de portada**

Paula Andrea León Torres  
estudiante Licenciatura en Educación Infantil

### **Diseño y diagramación**

María Paula Berón

### **Primera edición digital: Febrero 2021**

### **Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO**

Calle 81 B n.º 72 B – 70, piso 8

Tel.: 2916520, Ext. 6012

Bogotá D.C. – Colombia

2019

© Reservados todos los derechos a la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO. La reproducción parcial de esta obra, en cualquier medio, incluido electrónico, solamente puede realizarse con permiso expreso de los editores y cuando las copias no sean usadas para fines comerciales. Los textos son responsabilidad del autor y no comprometen la opinión de UNIMINUTO.

### **Comité organizador**

Carlos Germán Juliao Vargas  
*Director de investigaciones, sede principal*

Francisco de Asís Perea Mosquera  
*Decano, Facultad de Educación*

Zaily del Pilar García Gutiérrez,  
*Directora Departamento de Pedagogía*

Ana Patricia León Urquijo  
*Líder grupo de investigación Innovaciones Pedagógicas y Desarrollo Social*

William Leonardo Perdomo Vanegas  
*Líder, grupo de investigación Ambientes de Aprendizaje*

Diana Carolina Reyes López  
*Profesora Departamento de Pedagogía*

Adriana Martínez Torres  
*Profesora Departamento de Pedagogía*

### **Comité académico**

Zaily del Pilar García Gutiérrez  
*Directora Departamento de Pedagogía*

Ana Patricia León Urquijo  
*Líder grupo de investigación Innovaciones Pedagógicas y Desarrollo Social*

William Leonardo Perdomo Vanegas  
*Líder grupo de investigación Ambientes de Aprendizaje*

Luz Esperanza Bustos Sierra  
*Directora Licenciatura en Pedagogía Infantil*

John Alexander Gómez Pérez  
*Director Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deporte*

Libardo López Rivera  
*Director Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Artística*

Juan Carlos Quinche Curtidor  
*Director Licenciatura en Informática*

Miguel Ángel Nicholls Anzola  
*Director Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana*

Blanca Lucía Cely Betancourt  
*Directora Licenciatura en Idioma Extranjero Inglés*

Clara Inés Rincón Rivera  
*Directora Escuela de Alta Docencia*

Olga Lucía Duarte Gallo  
*Directora Especialización en Procesos Escriturales*

Flor Yolanda Clavijo Alonso,  
*Directora Especialización en Ambientes de Aprendizaje*

## Comité de relatorías

Ada Marcela González Riveros  
Ana Grace Jiménez Murcia  
Ana Patricia León U.  
Ángela María Castaño Peñuela  
Ángela María Gamboa  
Astrid Carolina Gómez Almanza  
Camilo Ernesto Bravo  
Carlos Alberto González Pulido  
Carlos Mauricio Salamanca B.  
César Julio Martínez Gil  
Claudia Patricia Mojica  
Claudia Ávila Vargas  
Claudia Yanive Prieto  
Consuelo Esther López Cadena  
Cristian Camilo Rincón López  
Diana Carolina Reyes López  
Diana Patricia Riaño García  
Diana Patricia Mejía Ruiz  
Diego Alejandro Castro  
Diego Bernardo Rendón Lara  
Dora Lucía Torres Manrique  
Emilce Prieto Rojas  
Eusebio Lozano Herrera  
Fanny Morales Valenzuela  
Flor Marina Manrique  
Giselle Sarmiento Mercado  
Gisela de la Guardia González  
Gincy Zárate Mendiviello  
Gonzalo Amaya Fuentes  
Henry Fernández Zipa  
Ingrid Patricia Franco  
Ivette Vélez Ruiz  
Guillermo José Matajira  
Jayson Andrey Bernate  
Javier Orlando Ramírez Lasso  
Jenny Andrea Moreno  
Johanna C. Barahona  
John Leonel Retamal Vergara  
Jorge Enrique Ramírez Calvo  
José Alexander García García  
Juan José Medrano Montero  
Kelly Rojas Pérez  
Julio Mario Palacios U.  
Laura Beatriz Benítez Álvarez  
Lady Viviana Cuervo Alzate  
Leonardo Ahumada Rivera  
Ligia Bibiana Velandia  
Libardo López Rivera  
Mabel Díaz Franco  
María Mercedes Benavides C.  
María Victoria Rodríguez Pérez  
María Claudia Vargas Rodríguez  
Maryluz Hoyos E.  
Mariluz Ortiz Vergara  
Marivel Reina Leal  
Maritza Ruiz Martín  
Martha lucía Ariza Hernández  
Mayerly Rey Caro  
Miguel Ángel Nicholls  
Milton Javier Betancourt  
Nidia Cristina Martínez  
Norma Yaneth Buenaventura Cárdenas  
Olga María Duarte Gallo  
Omar Agudelo López  
Omar Antonio Bustos Amaya  
Paola Andrea Rubiano  
Pedro Alejandro González Mesa  
Rafael Eduardo Parada Mendoza  
Rita Cristina Guzmán Orjuela  
Rodrigo Moreno Aponte  
Rosa Isabel Galvis Vargas  
Saúl Antonio Bermúdez  
Sebastián Concha Vargas  
Verónica Johana Suárez Molina  
Yovany Andrés Medina Quintero







## Contenido

### **Presentación** 17

Francisco Perea Mosquera

### **Literatura, mujer y transgresión** 19

Gloria Esperanza Duarte Huertas

Doris Susana Guevara Santamaría

## **Ponencias** 25

### **Actividad física como estrategia pedagógica para el mantenimiento de la autonomía funcional en el adulto mayor** 26

Angélica María Aldana Virguez

Danna Yurany Amaya Amaya

Pedro Nel Urrea Roa

### **Ideas acerca de la enseñanza del inglés: imagina el docente que quieres ser** 34

Luz Arroyo

Natalia Fonseca López

Yessica Sarmiento

### **Los diseños de ambientes para juego: una apuesta para la educación inicial** 41

Yuly Dayana Castro Vargas

Wendy Tatiana Santana Gamboa

<b>Objetivos de investigación versus marco teórico en investigaciones sobre las prácticas pedagógicas</b>	<b>49</b>
Ana Patricia León Urquijo Diego Bernardo Rendón Lara Olga Lucía García Jiménez	
<b>Estrategia pedagógica para la prevención del sobrepeso y sedentarismo infantil en el contexto escolar</b>	<b>58</b>
Diana Natalia Chisco Mora Cristian Yesid Torralba Mendieta Pedro Nel Urrea Roa	
<b>The Lack of Assistance to English Clubs as a Strategy to Promote Communication Skills</b>	<b>63</b>
Astrid Carolina Cubillos Laverde Carlos Gabriel Escalante Sierra	
<b>Práctica reflexiva del quehacer profesional y las creencias sobre la enseñanza</b>	<b>71</b>
Lady Viviana Cuervo Alzate Ángela María Gamboa González Camilo Mendieta Ortiz	
<b>La educación intercultural en Quibdó, retos y posibilidades</b>	<b>80</b>
Angela Milena Flórez Enciso	
<b>La creatividad: una experiencia de trabajo en el laboratorio de investigación de la Unimonserate</b>	<b>88</b>
Daniela Marcela García Quintero	
<b>Comparación del método analítico y el método globalizado en el fútbol base en la categoría Benjamín</b>	<b>96</b>
Hugo Andrés Gómez Medina Jhon Sebastián Gómez Medina Abraham Esteban López Rincón	
<b>Incorporación de las TIC como herramienta pedagógica en nivel preescolar del Colegio Nuevos Ciudadanos</b>	<b>104</b>
Jeimmy Tatiana Ayala Vargas	

<b>Conocimientos profesionales docentes: reflexiones para la formación</b>	<b>110</b>
Juan Sebastián Rojas Cárdenas Maryluz Hoyos Ensuncho	
<b>Uno y uno son dos, dos y dos son cuatro: enseñanza y el juego equivalen a un mejor inglés</b>	<b>115</b>
Jairo Hernán Solano Restrepo	
<b>Reflexiones sobre la metodología en la investigación de convivencia escolar en educación media: caso Ateneo Juan Eudes</b>	<b>123</b>
Claudia Lidueña Lengua Myriam del Socorro Sandoval Erazo	
<b>El juego: una posibilidad para reconocer las emociones de los niños</b>	<b>129</b>
Deisy Johanna López Mariana Andrea Rodríguez	
<b>Fundamentos teóricos-epistémicos en intervención socioeducativa con enfoque cultural: una postura investigativa de acompañamiento a estudiantes en la FEDU</b>	<b>135</b>
Heddy López Díaz Dora Lucía Torres Manrique	
<b>Fortalecimiento de la lectura de significación a través del análisis de un corpus de cine colombiano</b>	<b>142</b>
Rosmary Murcia Parra	
<b>Estado del arte de programa de licenciatura en lenguas extranjeras en Colombia acorde a las necesidades de los contextos bilingües</b>	<b>148</b>
Mariluz Ortiz Vergara Jose Alexander Benito Durán Blanca Lucía Cely Betancourt	

<b>Tránsito del sujeto excombatiente a la vida civil: retos en la educación e investigación desde una mirada intersticial</b>	<b>155</b>
Diana Carolina Reyes López	
<b>El diálogo con la infancia propuesto desde la práctica en responsabilidad social</b>	<b>165</b>
María Teresa Rocha Defelipe Ada Marcela González Riveros	
<b>El desarrollo sensorial y perceptual a través de los ambientes de aprendizaje, experiencias investigativas en la educación infantil</b>	<b>171</b>
Maira Alejandra Rodríguez Rodríguez Zaily del Pilar García Gutiérrez	
<b>Sistematización del modelo pedagógico del Colegio La Colina como aporte al crecimiento de propuestas pedagógicas innovadoras en Bogotá</b>	<b>178</b>
Arney Rodríguez Reyes Pablo Andrés Ramírez Martínez	
<b>Análisis de encuesta semiestructurada: CRaE busca desde Bogotá docentes-artistas como sujetos-objetos de estudio para observar su creatividad y emprendimiento pedagógico</b>	<b>187</b>
Ruth Kattia Castro Andrade Diego Alejandro Castro Cindy Marcela Cifuentes	
<b>Precálculo y robótica para la solución de problemas de contexto regional. Profesores, investigadores y estudiantes comprometidos en la creación de innovaciones educativas</b>	<b>197</b>
Martha Salinas Viviana Garzón Iván García	
<b>Resiliarte: resiliencia y expresión artística en las infancias</b>	<b>204</b>
Sara Sierra Fonseca Juliet Piedrahita Silva Rocio Romero Rodríguez	

**Fortalecimiento de entornos protectores.  
Una experiencia didáctica para la prevención** 211  
Germán Londoño Villamil

**Experiencia de lectura crítica en estudiantes de último semestre  
de Licenciatura en Pedagogía Infantil, de UNIMINUTO** 218  
Paula Andrea Alvarado Moreno  
María José Olarte Martínez  
Ana Marcela Pineda Reyes

**Experiencias de aprendizaje en estudiantes de undécimo grado,  
a través de un grupo de WhatsApp en inglés  
como lengua extranjera** 224  
Angie Kattalina Vergara Hernández  
Jhon Alexander Bayona Piracún

## **Ponencias de reflexión** 229

**Construcción de un estado del arte en praxis pedagógica:  
implicaciones conceptuales e investigativas** 230  
César Augusto Cruz Baquero  
Ada Marcela González Riveros  
Diego Andrés Pinzón González

**La visión chamánica, una alternativa en la educación** 237  
Ada Marcela González Riveros  
Natalia Andrea Rodríguez Salamanca  
Pedro Nel Urrea Roa

**Sobre la práctica del maestro** 243  
Sebastián Pachón Guerrero

**Olvido y repetición: la literatura como memoria  
del conflicto colombiano** 250  
Angela María Castaño Peñuela

**Discapacidad visual total e inclusión: perspectivas articuladas desde currículo y la Licenciatura en Educación Física** 258

Olga Lucia Rodríguez Mila  
Milton Tafur Martínez

**Las tecnologías de la información y la comunicación en la formación en competencias blandas** 266

Filiberto Guzmán Chitiva  
Gerson Aurelio Maturana Moreno

**Las tecnologías de la información y la comunicación y el desarrollo docente en estudiantes de pedagogía** 276

Maritza Ruiz Martín

## **Talleres** 287

**Habilidades socioemocionales del docente como reto praxeológico en el marco de la educación inclusiva** 288

Adriana Martínez Torres  
Juliana Méndez Álvarez  
Edgar Eduardo Zambrano Solano

**Los sabores y saberes de la evaluación: reflexiones desde la Facultad de Educación de la Corporación Universitaria Minuto de Dios** 296

Claudia Ávila Vargas\*  
Rosa Isabel Galvis Vargas  
Sonia Liced Sánchez Rivera

**Narrativas Cantadas: una estrategia pedagógica de descolonización** 303

Adriana María Cañón Domínguez  
Rosanna Martínez Gil

**¿Y... porque no? "Sí se puede". Trabajando ando en educación inicial. Alternativa pedagógica que promueve el desarrollo del pensamiento infantil** 311

Rita Cristina Guzmán Orjuela  
María Consuelo Ulloa Guerrero

**“¿Quién quiere ser pedagogo infantic?” Alternativas para fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula infantil** 319

Norma Yaneth Buenaventura Cárdenas

**Estrategias para favorecer el desarrollo de las capacidades de un niño con trastorno de desarrollo generalizado** 325

Claudia Ávila Vargas

**Una pequeña muestra de literaturas otras: literatura afropacífica** 329

Lizeth Carolina Montaña Arroyo

María Alejandra Muñoz Mojica

## **Foros** 333

**Literatón 2018, más allá de la palabra escrita. Realizado en la Semana de la Educación-2018** 334

Jenny Andrea Moreno Rincón

**Cine foro formativo: la figura del docente en el cine del siglo XXI** 338

Ana María Buitrago Suarez

## **Resúmenes** 343

**La Federación Internacional de Fútbol y la protección de jugadores menores de edad** 344

Ingrid Fonseca Franco







## Presentación

Estas memorias de la VIII Semana de la Educación Desafíos de las pedagogías, las prácticas y las perspectivas investigativas en el siglo XXI, publicadas por la editorial de la Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO), contienen las ponencias, los talleres y los foros sobre las tendencias actuales de la pedagogía, las prácticas y la investigación que desarrollan los maestros y estudiantes de licenciaturas en las instituciones educativas a nivel preescolar, básica, media y superior. Son ponencias con carácter innovador e incluyente, que responden a los retos actuales de la sociedad y que conducen a la mejora de las condiciones de formación de los ciudadanos que requiere el país, dadas las particularidades de pluralismo propias de nuestras regiones. Durante el encuentro, también se compartieron experiencias artísticas, culturales y deportivas.

Se contó con la participación de los semilleros y grupos de investigación, estudiantes, profesores de la Facultad de Educación de UNIMINUTO y con invitados a nivel nacional de instituciones de educación superior, como la Universidad de la Amazonia, Universidad del Rosario, la Fundación Universitaria Monserrate, la Universidad de Baja California, el Instituto Caro y Cuervo, los Colegios Minuto de Dios y La Colina, la Institución Educativa Departamental La Paz, la Secretaría de Educación de Bogotá y la Secretaría de Educación de Cundinamarca. Esta experiencia permitió el diálogo académico y la generación de alianzas para futuros proyectos de investigación conjuntos.

**Francisco Perea Mosquera**  
Decano Facultad de Educación





## Literatura, mujer y transgresión

### *Literature, woman and transgression*

Gloria Esperanza Duarte Huertas\*  
Doris Susana Guevara Santamaría\*\*

#### Resumen

Ante los altos niveles de eficiencia que exige la modernidad, las mujeres luchan por sobrevivir; sin embargo, no han logrado cambios significativos en las relaciones establecidas por sociedad-clero-familia, estamentos que perpetúan el sistema patriarcal y esclavizante que se ha instituido históricamente. Mediante el acercamiento a las obras literarias *La novia oscura* y *El prestigio de la belleza* se abordan en este texto, de manera sucinta, aspectos que develan la problemática planteada, así como posibilidades de evasión.

**Palabras clave:** escritura, estigmatización, familia, juegos de poder, mujer, sociedad.

#### Abstract

Given the high levels of efficiency demanded by Modernity, women are gaining more and more spaces; however, they have not achieved significant changes in the relations established by the society-clergy-family, estates that perpetuate the patriarchal and enslaving system that has been historically installed. Through the approach to the literary works *La novia oscura* and *El prestigio de la belleza* will be addressed, in a succinct way, aspects that reveal the problematic raised, as well as possibilities of evasion.

**Keywords:** *writing, stigmatization, family, power games, women, society.*

---

\* Magíster en Lingüística Española. Profesional especializado del Instituto Caro y Cuervo. Correo electrónico: gloria.duarte@caroycuervo.gov.co

\*\* Magíster en Literatura Hispanoamericana. Profesional especializado del Instituto Caro y Cuervo. Correo electrónico: doris.guevara@caroycuervo.gov.co

Las reflexiones que se presentan en este trabajo hacen parte de un proyecto mayor denominado *Memoria, crónica y literatura* que se desarrolla en el Instituto Caro y Cuervo. Cada vez se visibilizan más estudios sobre las problemáticas que abordan situaciones que transgreden los derechos de la mujer, a veces de forma simbólica y otras de manera explícita. Dichas transgresiones han sido tratadas como fenómeno estético por la literatura y por los estudios literarios. De acuerdo con Foucault (1976): “las relaciones intrafamiliares se constituyen en relaciones disciplinarias, que absorben esquemas externos: escolares, militares, médicos, psiquiátricos y psicológicos y hacen de la familia el lugar privilegiado para la disciplina, lo normal y lo anormal” (citado por Aristizábal, 2008, p. 147).

Para estudiar estos asuntos, hemos seleccionado dos obras literarias que muestran cómo se ven las protagonistas y cuál es la mirada de los otros: *La novia oscura* de Laura Restrepo (1999) y *El prestigio de la belleza* de Piedad Bonnett (2010). Estos textos encarnan experiencias de mujeres a quienes se les limitó el poder de decisión, al privarlas del uso de la palabra y, por tanto, de la libertad para actuar, pero que por fortuna encuentran una salida a su encrucijada. El acercamiento a estas dos obras se hace con referencias alternas, pero dando prelación al orden cronológico de su publicación.

Restrepo, a través de Sayonara, personaje central de la historia, presenta una mirada de la mujer desde tres perspectivas: como niña, como prostituta y como ama de casa, narrada por una periodista que compila memorias de quienes conocieron a la protagonista. La trama se centra en aspectos sociopolíticos, económicos y religiosos. El espacio de la narración es un pueblo cercano a la zona petrolera llamada Tora.

Bonnett, en su novela, ficcionaliza las vivencias de una niña y su paso a la adolescencia, en las que la familia, el clero y la escuela imponen parámetros de formación y de comportamiento que coartan el libre desarrollo de su personalidad. La lectura y la escritura se convierten en instrumentos de manifestación, reflexión y toma de conciencia.

En *La novia oscura* (1999), uno de los temas visibles es la discriminación hacia la mujer que ha tenido que ejercer la prostitución. El machismo imperante en nuestra sociedad sale a flote con mucha frecuencia en los comentarios que incluyen calificativos despectivos hacia ellas. Así se observa en las palabras que Demetrio le dice a Sacramento: “—No te entusiasmes con el remedio, que es más tóxico que la propia enfermedad le decía Demetrio cuando le entregaba su ración de quinina. —Mira estas pastillas, son rosadas y gordas como las mujeres. Y dañinas como ellas” (p. 148).

Esta misma actitud se percibe en las nominaciones para prostituta: mujeres de la vida, putas, mujeres descarriadas, mujer del mundo, chica de la vida, perdida. A las expresiones anteriores se suman otras con las que nombran a Sayonara, con las cuales se refuerza su minusvaloración: desposeída, niña puta de Tora, huérfana, oscura, la joven ramera de Tora, la siempre perdida en amores.

La anteposición del artículo *la* al nombre de algunas mujeres en *La novia oscura* es también un recurso lingüístico despectivo. Varias son las alusiones en esta obra:

La guerra es así, más escandalosa cuando la cuentas que cuando la vives. —Porque cuando la cuentas toda al mismo tiempo y en cambio la vives cosa por cosa —especifica la Olga ... —Ni diga, doña Machuca. Eso nunca. Más bien cuénteme otra vez de la Emilia ... La Sayonara llevaba puesta su falda y su blusa de marras, pero había cambiado los tacones aguja por unas chanclas de siete leguas, por si se daba el caso y tenía que emprender la larga caminata. (pp. 452, 454, 457).

En *El prestigio de la belleza* son variadas las denominaciones para una niña carente de belleza física, según los parámetros estético-sociales de la época. Así, se destacan epítetos, como fea, renacuajo, ser repulsivo, sin gracia, genes implacables de la abuela desconocida, ser invisible, esperpento; asimismo, dichos populares como “la suerte de la fea la bonita la desea”.

Quienes no están inmersos dentro de los cánones de belleza establecidos deben ocuparse de labores que desarrollen más el intelecto. De esta manera, como en *El prestigio de la belleza* el personaje central, a través de los ojos de la madre, no es ni agraciada ni se ajusta a los esquemas estéticos culturales de la época, ella decide formarla desde muy pequeña en el desarrollo intelectual, a tal punto que cuando la niña entra a kínder ya sabe leer y escribir, además de tener destreza para la poesía; en los demás estudios siempre es muy aventajada. Estos atributos la hacen sentirse orgullosa y con cierta actitud despectiva frente a quienes pretenden establecerle límites.

También Bonnett en su obra resalta el pensamiento machista, que se traduce en el anhelo de las familias por tener un hijo varón, preferiblemente el mayor. La narradora lo expresa de esta manera:

Mi madre se asustó al verme. Yo era la primogénita y ella había estado esperando un niño rosado, de ojos almibarados como los suyos y una cabeza perfecta, redonda y calva ... Lo que expulsó, en cambio, después de veinticuatro amargas horas de dolores y pujos, fue un ser repulsivo, de cabeza oblonga que venía envuelto, casi como presagio atroz, en una sustancia llamada meconio, que no es otra cosa —según definición del diccionario— que un excremento negruzco formado por mocos, bilis y restos epiteliales. (Bonnett, 2010, p. 11).

Otra forma de transgresión es el tratamiento que se les da a las hijas ilegítimas frente a las legítimas; para las primeras la falta de oportunidades educativas y laborales han sido frecuentemente visibilizadas dentro de las relaciones sociales. Así, en *La novia oscura* se lee el testimonio de Sayonara:

Había hijas ilegítimas del patrón, como yo, y también otras que llamaban hijas del desliz, que eran producto del pecado de una muchacha de alcurnia. Las hijas del desliz lo pasaban peor, escondidas en la alacena de la casa grande o detrás de los cortinajes, mientras que nosotras las ilegítimas crecíamos sueltas en el campo, como animalitos. (p. 22).

Matilde, la madre de Sayonara, no solo es estigmatizada por ser pobre, sino también por ser indígena. Ella es *cazada* por Abelardo, el padre de Sayonara, en una jornada que denominaban *guahibiar*, la cual consiste en perseguir con pólvora a los indígenas en medio de la llanura:

Ella venía de un caserío de hoja de palma escondida entre los bosques que crecen a orillas del río Inírida, y Abelardo, el antioqueño, quiso traérsela viva. Como tenía nombre pagano y hablaba la lengua salvaje, él la bautizó Matilde y le enseñó el español, que era idioma de gente. (p. 200).

En las dos obras la escuela y el escenario religioso son espacios de castigo y, algunas veces, de abusos. En *La novia oscura* se lee: “Al llegar al uso de razón a unas y otras nos sepultaban vivas donde las monjas de clausura hasta la adolescencia, cuando pocas tomaban los hábitos y las más hacían como yo, volarse del convento y aterrizar en el burdel” (p. 22).

En *El prestigio de la belleza* la protagonista es asediada por el director espiritual del internado donde se encuentra:

Me tomó de la mano [el cura], me invitó a acercarme, me metió entre sus brazos, dispuestos, como los de la Santa Madre Iglesia, a contener a los fieles, y me pidió que le contara, sin miedo, aquello que me atormentaba. Allí, entre sus rodillas que se cerraban sobre mis caderas, tuve una revelación: ese cuerpo, esas manos, esas miradas, pertenecían a un Hombre, a un Macho, aunque ahora a mi oído afirmara que él era el intermediario de Dios en la Tierra, que estaba ahí para oír a todos los necesitados de consejo, hasta los más indignos, y para darle la bendición, así, en el nombre del padre sobre la frente, del hijo, sobre el esternón, y del espíritu santo, sobre el pecho izquierdo primero y después sobre el derecho. Ya se desarrolló, verdad, dijo, ya es una mujercita hecha y derecha. (p. 139).

22

En esta misma obra, los castigos en el internado católico eran frecuentes y coartaban la libertad de las alumnas:

El castigo que se me impuso fue el que correspondía a las faltas graves, el mismo que le había correspondido a Amanda la noche de su frustrada fuga: permanecer encerrada cuatro horas en “el cuartito”, un sitio pensado para tal fin, sin nada que me hiciera compañía, ni un libro, ni un cuaderno, y ni siquiera una soga con la que pudiera ahorcarme. (p. 182).

Igualmente, sobre el maltrato intrafamiliar, la narradora reflexiona de la siguiente manera:

Ritual eterno entre un victimario y su víctima, una obra teatral mitad trágica mitad bufa, farsa grotesca a la que el autor no le había planeado un final. Los protagonistas eran dos: el tirano, que había peleado en Corea —y que además era mi tío, irascible, violento, sardónico. Y la esclava a la que correteaba con un zapato, asustaba con un golpe sobre la mesa o lanzaba al aire sobre la cama, como un muñeco de trapo. Durante los eventos violentos, su hijita venía a veces a refugiarse en mi cuarto, con esa seriedad mortal de los niños agraviados, que no termina por resolverse en llanto (pp. 153 y 154).

En *La novia oscura*, en Sayonara, a pesar de ser una hija que nunca fue reconocida por su padre (el patrón), se lee el temor al pensar que su padre se entere del oficio que desempeña:

—Dime tu nombre verdadero— quiso el Payanés. —Ya lo sabes, Sayonara. —Ese es solo un apodo. —Ya olvidé el verdadero.—Anda, dímelo. Solo a mí. —Es que no puedo. Si mi padre se llega a enterar de la vida que escogí, se viene hasta acá y me mata. (p. 177).

Asimismo, es notoria la estigmatización de la mujer por parte de su propia familia al conocer su pasado, actitud que es influenciada por el clero:

—Yo les creía a los padres del colegio cuando me aseguraban que para mi madre no había salvación —me dice—. Estaba convencido de que, si llegaba a santo, podría lograr que Dios la perdonara y la llevara a su reino después de la muerte, por toda la eternidad. Costara lo que costara, yo personalmente iba a hacer que Dios la perdonara, de eso estaba seguro; lo que no estaba tan claro era que pudiera perdonarla yo. (187).

En esta obra también se presenta manifestación de maltrato por parte del esposo hacia su cónyuge, por celos infundados y por la tradición de mantener el honor entre sus compañeros de labores del campo. La actitud de Sacramento lo confirma:

Pero no fui yo el único que volteó a mirarla —recuerda con malestar, porque para sentirse humillado no necesitaba que su mujer pusiera los ojos en otro; le bastaba con que otro pusiera los ojos en ella... —¿Cómo te atreves a venir así, con la ropa mojada, no ves que te andas insinuando, medio desnuda? —Pero si llueve a cántaros, Sacramento, qué querías; tú también estás todo mojado. Hermanito, qué te pasa...

—No me digas hermano que soy tu marido legítimo, ¿y quieres saber qué pasa? Lo que pasa es que ya saben...—Le dijo con voz ahogada, como si le comunicara la noticia infausta. —¿Ya saben qué? —De tu pasado... —Prefiero morir de hambre a dejar que miren así a mi mujer. Es una cuestión de honra —le dijo, y fue la primera vez que Sayonara escuchó esa palabra, honra, que habría de arrancarle lágrimas (pp. 382-384).

Es importante mencionar que las motivaciones de las mujeres dedicadas a la prostitución son variadas: hay algunas que están en situación de sometimiento constante, otras que lo hacen voluntariamente, y algunas porque se enamoran y sueñan, y en su fantasía ven que se consolidan sus anhelos y, por tanto, su libertad.

—Es él —dijo Sayonara ya sin sombra de inquietud, revestida de una dignidad antigua como si acabara de descifrar algún acertijo muy grave o la clave de alguna cosa profunda, y entonces casi todas las demás también lo vieron, y supieron que el tiempo del mito era cumplido: la puta y el petrolero. (p. 459).

El acercamiento somero a estas dos obras nos permite concluir que en *El prestigio de la belleza* el conocimiento se va esculpiendo gracias a la lectura y a la creación; destreza que se va desarrollando mediante el acercamiento a grandes autores y perfeccionando por vía de la escritura. Así, el conocimiento se privilegia sobre la belleza que es efímera.

El amor como único espejismo temporal de evasión, y que consolida el anhelo de muchas mujeres, es la salida que se manifiesta en *La novia oscura*.

## Referencias

- Aristizábal, M., P. (2008). *La figura simbólica de Sheherezade en la literatura femenina latinoamericana contemporánea*. (Tesis de grado). Universidad de Montreal, Instituto de Estudios Superiores, Montreal, Canadá.
- Bonnett, P. (2010). *El prestigio de la belleza*. Bogotá, Colombia: Aguilar.
- Restrepo, L. (1999). *La novia oscura*. Bogotá, Colombia: Norma.





# Ponencias

## Actividad física como estrategia pedagógica para el mantenimiento de la autonomía funcional en el adulto mayor

*Physical activity as a pedagogical strategy for the maintenance of functional autonomy in the elderly of the foundation love of the heart of Jesus*

Angélica María Aldana Virguez\*  
Danna Yurany Amaya Amaya\*\*  
Pedro Nel Urrea Roa\*\*\*

### Resumen

26

El siguiente estudio presenta el diseño de una estrategia pedagógica que se desarrolló en el hogar geriátrico Fundación Amor al Corazón de Jesús, en Bogotá, Colombia, con siete adultos mayores que participaron de manera voluntaria. La investigación es cuantitativa con enfoque empírico-analítico de tipo exploratorio y el objetivo del estudio fue determinar la influencia de la actividad física en la autonomía funcional del adulto. Para el estudio se aplicó el test del índice de Barthel, que mide el nivel de dependencia, y de esta manera se obtuvo un puntaje global y parcial de las actividades que realizan diariamente en la fundación. Se diseñó un plan de actividad física integrado por actividades de motricidad fina, motricidad gruesa, lateralidad,

---

\* Estudiante de Educación Física, Recreación y Deporte de la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. Correo electrónico: aaldanavirg@uniminuto.edu.co

\*\* Estudiante de Educación Física, Recreación y Deporte de la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. Correo electrónico: damayaamay1@uniminuto.edu.co

\*\*\* Doctorando en Educación de la Universidad de La Salle, Costa Rica, magíster en Educación de la Universidad de La Sabana y Licenciado en Educación Física de la Universidad Cenda. Docente de la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. Correo electrónico: pedro.urrea@uniminuto.edu



orientación y memoria para contribuir en la autonomía funcional. De los 7 sujetos analizados, seis obtuvieron diferencias significativas en su autonomía funcional, por lo cual se puede concluir la importancia de realizar actividad física en el adulto mayor de la fundación.

**Palabras clave:** actividad física, adulto mayor, autonomía funcional, salud, pedagogía.

## Abstract

The following study presents the design of a pedagogical strategy that was developed in the geriatric home “Fundación Amor al Corazón de Jesús” in Bogotá, Colombia, with seven older adults who participated voluntarily. The research is quantitative with empirical-analytical approach of exploratory type, the objective of the study was to determine the influence of physical activity on the functional autonomy of the adult, for the study the Barthel index test was applied. the level of dependency, giving a global and partial score of the activities carried out daily in the foundation. A plan of physical activity was designed, consisting of fine motor, gross motor, laterality, orientation and memory activities to contribute to functional autonomy. Of the 7 subjects analyzed, six obtained significant differences in their functional autonomy. Therefore, it is recommended to perform physical activity in the elderly of the foundation.

**Keywords:** physical activity; older adult; functional autonomy.

## Introducción

El estudio desarrollado fue de tipo cuantitativo, con un enfoque empírico analítico y de tipo exploratorio. Según lo observado en la encuesta y mediante los datos obtenidos a través del instrumento índice de Barthel, se evaluó la autonomía funcional, lo que permite tener un diagnóstico frente a cómo se encontraba la población con la cual se trabajó. Con los resultados obtenidos se desarrolló una estrategia que aportó al proceso de independencia de los adultos mayores en actividades sencillas, con lo que se logró también un beneficio personal y autonomía funcional. La etapa de adulto mayor es una experiencia que ocurre en el proceso de evolución biológica del ser humano, y es un tema de interés en el campo de la actividad física. La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2016) define operacionalmente la actividad física como “todos los movimientos de la vida cotidiana, como trabajo, actividades diarias, recreación, ejercicio y actividades deportivas” (p. 4). Así, el envejecer no debe ser un problema, sino convertirse en una condición que ayude al hombre y a la mujer a estar sanos y a tener una excelente calidad de vida. Mantener un buen estado de salud no es fácil, dado que al no tener buenos hábitos se puede afectar la salud de niños, jóvenes, adultos y adultos mayores. Según la Organización Mundial de la Salud (OMS) (2005):

La salud es el estado completo de bienestar físico, mental, espiritual, emocional y social, así mismo reconoce que la salud o estado de salud, pueden ser definidos únicamente en términos con la expectativa y objetivos que cada individuo tenga. Es así

que, la salud implica que todas las necesidades fundamentales de las personas estén cubiertas de diferentes maneras como: afectivas, sanitarias, nutricionales, sociales y culturales definiéndose esta como el bienestar, felicidad y satisfacción otorgándole cierta capacidad de actuación, funcionamiento o sensación positiva de su vida. (p. 12).

La presente investigación surgió en el espacio académico de educación física y salud como proceso de reflexión en torno al tema de adulto mayor, y se desarrolló en un hogar geriátrico de Bogotá llamado Fundación Amor al Corazón de Jesús. Esta institución se encarga de manejar población de adulto mayor brindándoles protección social y médica, para cubrir sus necesidades básicas. En la fundación se evidencia la necesidad de diseñar una estrategia relacionada con la actividad física para lograr el mantenimiento de la autonomía funcional en los adultos mayores, bajo la supervisión y autorización de la dirección del centro. El objetivo de esta investigación fue determinar la influencia de la actividad física en la autonomía funcional del adulto mayor de la Fundación Amor al Corazón de Jesús.

Teniendo en cuenta lo anterior, la investigación permite indagar sobre esta población que presenta características especiales frente a su manejo y diferentes variables motivacionales que los afectan, gracias a la práctica de actividad física, se pueden conseguir para los adultos mayores cambios funcionales, beneficios y un mejor bienestar (Geis, 2001)-De esta manera, se presentan a continuación los fundamentos conceptuales que se tienen presentes para el desarrollo de la estrategia pedagógica.

28

En primer lugar, se abordan las categorías principales, que son: actividad física, adulto mayor y autonomía funcional, para luego pasar a la concepción de calidad de vida, actividad física en el adulto mayor, intervención en el adulto mayor y estrategia pedagógica, elementos que complementan el desarrollo de este artículo (Álvarez-Chaparro y Alud-Sora, 2017).

La OMS (2016), recomienda el uso de la actividad física con el fin de mejorar funciones cardiorrespiratorias, musculares y funcionales en el adulto mayor. La actividad física contribuye a su autonomía funcional, que se define básicamente como la capacidad de las personas para cumplir con las acciones mínimas de supervivencia cotidianas (Mahoney y Barthel 1955, citado por Barrero, Arriola y Ojeda, 2005), como son la motricidad fina y motricidad gruesa, la lateralidad, la orientación, la memoria, el razonamiento y la percepción; estas apoyaron el proceso que puede ayudar en muchos casos a la independencia funcional.

En esta línea, Rodríguez y Casimiro (2000, citados por Galves, 2004) consideran que la actividad física ayuda a la construcción de hábitos saludables que mejoran de calidad de vida y traen beneficios para el estado físico y emocional de quien lo practica. En ese sentido, la adultez mayor trae consigo numerosos cambios, entre ellos la pérdida de algunas capacidades y también de su autonomía funcional, hecho que aumenta la necesidad de asistencia de cuidadores, ya sean familiares o profesionales de la salud. Alvarriñas Villaverde, Fernández Villarino y López Villar (2009) relacionan la autonomía funcional desde el control y la sensación subjetiva de la vida, de modo que un incremento en la discapacidad funcional y crónica implica un decremento en la sensación de dominio.

La estrategia, entonces, parte del campo de la actividad física en el adulto mayor con el fin de no dejar perder sus habilidades básicas, como comer, bañarse, o vestirse. Para esto, se utilizaron actividades de memoria, orientación, lenguaje, percepción, razonamiento.

Para el caso de la fundación con la cual se trabajó, se presentó un diagnóstico médico de los adultos, en el cual se identificaron siete adultos mayores con autonomía funcional baja, lo que permitió el análisis para la realización de estrategias desde la actividad física a un nivel moderado. Esto generó un cambio en su estado de ánimo y les dio acceso al goce y disfrute de las actividades planeadas durante las sesiones.

Según Mahoney y Barthel (1955), la autonomía funcional está relacionada con la dependencia del adulto mayor, la contribución de su autocuidado e integración social, para responder a las exigencias de sus cambios funcionales. Por eso, "La actividad física implica movimiento y toda forma de movimiento implica relación y comunicación" (p. 36). De acuerdo con esta afirmación, el gasto energético que un cuerpo requiere al realizar cualquier movimiento debe producir adaptaciones a nivel fisiológico en el adulto mayor; en este sentido, al realizar varias acciones se produce una adaptación muscular que lleva al desarrollo de la fuerza, y de igual forma la actividad física contribuye al desarrollo axiológico del sujeto, ya que se presenta en la interacción, en la confianza y en la socialización que se da con el ejercicio físico.

Por su parte, Ceballos Gurrola (2012) afirma que "la funcionalidad física permite la independencia física del adulto mayor y la cual es altamente apreciada entre este sector de la población" (p. 35). Desde esta perspectiva, el hecho de envejecer lleva a procesos que van en decrecimiento de la funcionalidad del adulto mayor; es decir, se presentan cambios fisiológicos, psicológicos y sociales que alteran la condición del adulto. Por esto, la práctica del ejercicio físico ayuda al mantenimiento de la salud física y emocional en esta población.

De acuerdo con lo anterior, en esta investigación se interviene en la población adulto mayor de la fundación Amor al Corazón de Jesús mediante el diseño de una estrategia pedagógica con actividades adaptadas, teniendo en cuenta los factores sociales y el contexto al cual pertenecen. Así, a través del desarrollo de actividades programadas se busca involucrar al adulto mayor en consonancia con lo que significa realizar actividad física, para contribuir a la autonomía funcional a través de actividades realizadas que proporcionen beneficio y control en su estado funcional.

## Metodología

Para el desarrollo de esta investigación se hizo un estudio cuantitativo con enfoque empírico-analítico con un alcance exploratorio que, teniendo en cuenta a Hernández Sampieri, Fernández Collado, Baptista Lucio (2010), permite afinar y estructurar la idea y llevarla al campo por medio de intervenciones con fines de actividad física y así lograr identificar si realmente esto genera un cambio positivo en la autonomía funcional. Asimismo, se aplicó el índice de Barthel, que mide desde la dependencia total hasta el estado de independiente, el cual consta de diez preguntas

referentes a actividades de la vida cotidiana, y que se evidencia en la tabla 1 (índice de Barthel), donde se presentan los grados de valoración del instrumento. Para el análisis y la interpretación de los resultados del grado de dependencia e independencia, se realizó el índice de Barthel basado en sistema de evaluación de la funcionalidad de las actividades en siete adultos mayores. Gracias a lo anterior, se identificó que uno de los adultos tiene un grado de dependencia severa y los demás están en un grado de dependencia moderada.

**Tabla 1.** Índice de Barthel

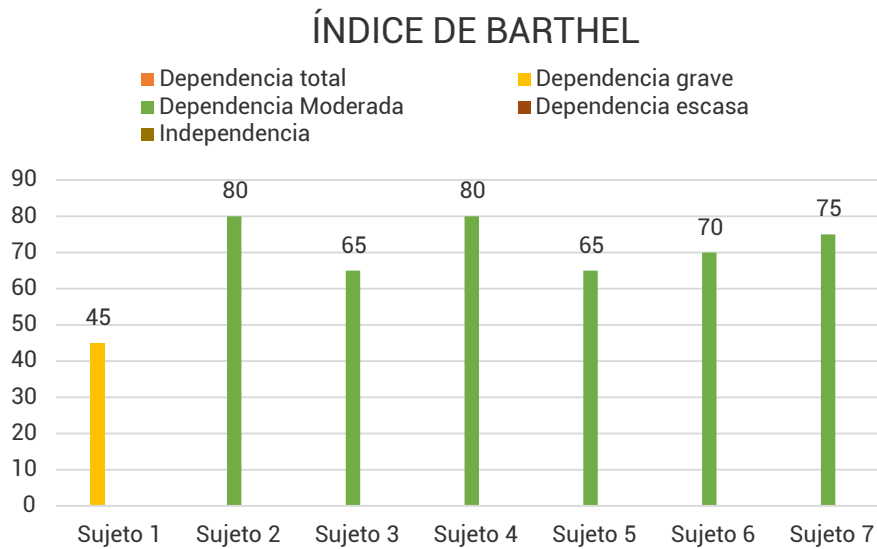
0-20 dependencia total
21-60 dependencia severa
61-90 dependencia moderada
91-99 dependencia escasa
100 independiente

Fuente: elaboración propia.

En la figura 1 se presentan los siete sujetos según su capacidad y el grado de dependencia que tienen, junto con su resultado final.

**Figura 1.** Resultados de capacidad y grado de dependencia de los sujetos analizados

30



Fuente: elaboración propia.

## Con relación a los resultados

Es así que se evidencia que el sujeto uno tiene dependencia severa, con un resultado de 45 puntos, siendo el único que se posiciona en grado de valoración dos; el sujeto dos tiene un resultado de 80 puntos, se ubica en grado tres y presenta dependencia moderada; el sujeto tres obtiene 65 puntos y se ubica en dependencia moderada; el sujeto cuatro obtiene 85 puntos, que lo ubican en dependencia moderada; el sujeto cinco tiene 65 puntos y se sitúa en dependencia moderada; el sujeto seis obtiene 70 puntos, que lo ubican en dependencia moderada, y el sujeto número siete obtiene un total de 75 puntos en su valoración. Se hizo un balance total de los resultados, que presentaron favorabilidad de autonomía funcional en seis adultos mayores, teniendo un grado de dependencia moderado y siendo 65 puntos el resultado más bajo y 85 puntos el más alto; hubo un adulto en un grado menos con 45 puntos en la estimación del índice de Barthel.

Dadas las condiciones que anteceden, se evidencian los resultados por cada sujeto del índice de Barthel, el cual identifica en cada persona el grado o el estado funcional en el que se encuentra. Para el sujeto uno, la única acción independiente que realiza es la de comer, y para las demás funciones vitales que debe hacer el ser humano para mantenerse funcional y activo debe tener un apoyo en aproximadamente un 20%, y es dependiente total en un 80%. Este porcentaje se compara con los sujetos dos, tres, cuatro, cinco, seis y siete, que aunque necesitan algún apoyo en unos casos pueden ayudarse de alguna manera para estas acciones básicas del diario vivir y su dependencia total tiene un porcentaje bajo. Gran parte de los adultos mayores mantienen sus hábitos diarios en un promedio de independientes, en este caso seis de siete sujetos a los cuales se les aplicó el índice de Barthel.

31

## Resultados y discusión

El índice de Barthel arrojó los resultados de los siete sujetos en estudio. De estos, seis aumentan su autonomía funcional con relación a actividades como: desplazarse con mínima ayuda para la ejecución de sus necesidades básicas dentro de la fundación por medio de la estrategia desarrollada. En el sujeto 1 no se evidencia una mejora significativa en cuanto a la autonomía funcional, debido a que presenta patologías avanzadas que no permitieron contemplar su evolución por medio de la actividad física.

Teniendo en cuenta lo mencionado, se brindan las siguientes recomendaciones desde la actividad física:

- Incrementar las horas de actividades diarias en procesos de memoria, orientación, lenguaje, percepción, razonamiento, caminar, subir y bajar escalones, motricidad fina y gruesa adecuando dichas actividades para evitar alguna lesión.
- Motivar en los adultos mayores la actividad física como factor prioritario de la autonomía funcional.

- Fortalecer los planes y programas realizados en la fundación para su estado emocional, funcional y psicológico.
- Concientizar a los adultos mayores y personal de la fundación acerca de intervenciones preventivas de las patologías por medio de la actividad física.
- Tener en cuenta los cambios positivos que le generan al adulto mayor al sentirse productivo y útil realizando actividades de la vida cotidiana.
- Generar estilos de vida saludables para obtener beneficios en su estado de salud.
- Favorecer las funciones vitales del adulto mayor a través de la coordinación.
- Realizar actividades que involucren la orientación temporo-espacial del adulto mayor.
- Ejecutar actividades que activen ambos hemisferios para trabajar aspectos psicomotrices.
- Realizar ejercicios de estimulación cognitiva.
- Realizar actividades de razonamiento y percepción que ayuden a la autonomía funcional del adulto mayor.
- Estar acompañados por profesionales que acompañen las rutinas de ejercicio.

## Conclusiones

32

Según lo indagado, la actividad física contribuye al mantenimiento de la salud, por lo cual son necesarias las intervenciones pedagógicas que promuevan la práctica del ejercicio físico, que beneficien a la población de adultos mayores de la fundación Amor al Corazón de Jesús. De igual manera, es una herramienta eficaz y efectiva en la promoción de la salud y de hábitos saludables, que contribuyen a la disminución de enfermedades producto del proceso de envejecimiento.

Este estudio permite observar que por medio de la estrategia propuesta se generó un cambio en el estado de ánimo de los adultos mayores, ya que las actividades contribuyeron a los procesos de inclusión y socialización, elementos ausentes en el trabajo inicial con esta población.

Asimismo, se logró evaluar el índice de Barthel en cada persona, en un nivel bajo y moderado, y se encontró que una buena parte de los adultos mayores mantienen sus hábitos diarios en un promedio de independientes, lo que permite realizar las actividades propuestas desde las actividades físicas funcionales programadas.

Se hace necesario atender la población de adulto mayor mediante la intervención de profesionales que contribuyan a la formación integral con ellos; en este sentido, el educador físico juega un papel importante en la construcción de estrategias que contribuyan a través de programas enfocados en el ejercicio y la práctica habitual para mantener las capacidades físicas y funcionales.

Para finalizar, se deben tener en cuenta las recomendaciones de la Organización Mundial de la Salud (2005, 2016), por ejemplo, el tiempo, la intensidad, los tipos de ejercicios y demás indicadores para no afectar la salud de esta población; esto, con el fin de mantener y mejorar su funcionabilidad mediante el logro de una estabilidad emocional, física y psicológica de acuerdo con sus necesidades.



## Referencias

- Álvarez-Chaparro, E. y Alud-Sora, A. (2017). La actividad física y sus beneficios físicos como estrategia de inclusión social del adulto mayor. *Revista Inclusión & Desarrollo*, 5(I), 23-36.
- Alvariñas Villaverde, M., Fernández Villarino, M. y López Villar, C. (2009). Actividad física y percepciones sobre deporte y género. *Revista de Investigación en Educación*, (6), 113-122.
- Barrero. L., García. S. y Ojeda. A. (2005). Índice de Barthel (IB): un instrumento esencial para la evaluación funcional y la rehabilitación. *Plasticidad y Restauración Neurológica*, 4(1-2), 81-85.
- Ceballos Gurrola, O. (2012). *Actividad física en el adulto mayor*. Manual Moderno.
- Galves Casas, A. (2004). *Actividad física habitual de los adolescentes de la región de Murcia. Análisis de los motivos de práctica y abandono de la actividad físico-deportiva*. (Tesis de doctorado). Universidad de Murcia.
- Geis, P. (2001). *Tercera edad. Actividad física y salud* (Vol. 31) (6° Ed.). Editorial Paidotribo.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill, Interamericana Editores.
- Mahoney, F. I. y Barthel, D. W. (1955). Functional evaluation: The Barthel Index. *Maryland State Medical Journal*, (14), 56-61.
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2005). *Salud mental: un estado de bienestar*. [http://www.who.int/features/factfiles/mental\\_health/es/](http://www.who.int/features/factfiles/mental_health/es/)
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2016). *Constitución de la Organización Mundial de la Salud*. Génova, Italia. [http://www.who.int/governance/eb/who\\_constitution\\_en.pdf](http://www.who.int/governance/eb/who_constitution_en.pdf)

## Ideas acerca de la enseñanza del inglés: imagina el docente que quieres ser

*Ideas about language teaching: imagine  
the teacher you want to be*

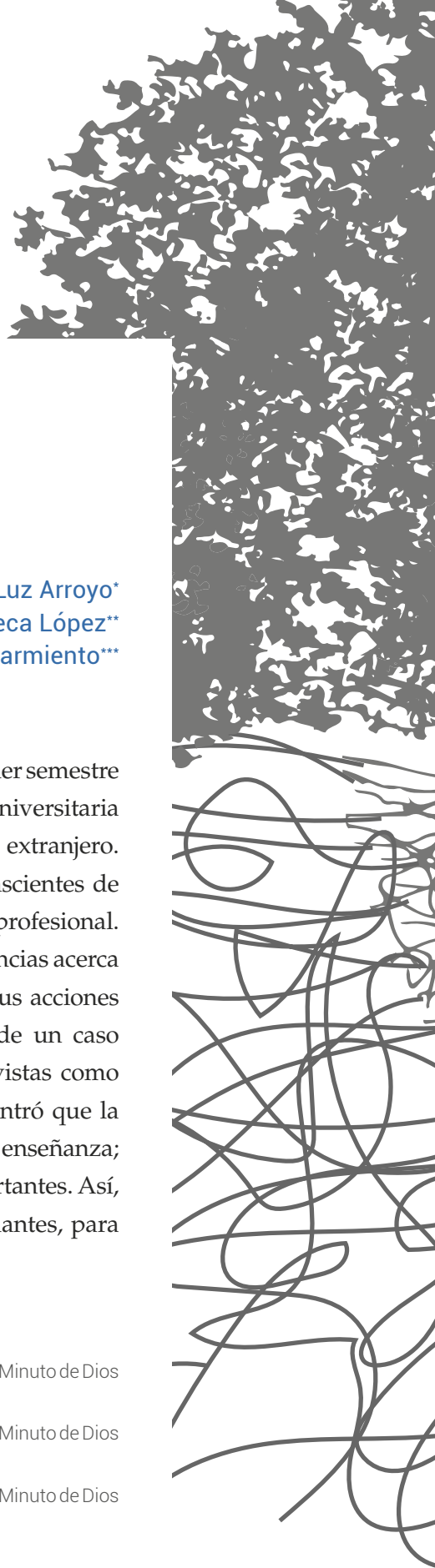
Luz Arroyo\*  
Natalia Fonseca López\*\*  
Yessica Sarmiento\*\*\*

### Resumen

Esta investigación surge al conocer qué piensan los estudiantes de primer semestre de la Licenciatura en Idioma Extranjero Inglés de la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO acerca de la enseñanza de un idioma extranjero. Se pudo encontrar que gran cantidad de los estudiantes no son conscientes de la importancia de ser docentes y lo que esto conlleva en su vida profesional. Además, los estudiantes llegan al inicio de su carrera con algunas creencias acerca de lo que es ser un docente y estas ideas pueden ser reflejadas en sus acciones y comportamientos en el contexto educativo. Este es un estudio de un caso descriptivo para el cual se usaron un cuestionario, dibujos y entrevistas como instrumentos para recolectar información. En los resultados se encontró que la transmisión de información es la principal idea acerca de la visión de la enseñanza; la metodología y los recursos fueron otras de las categorías más importantes. Así, en este estudio se hace un análisis de las ideas dadas por los estudiantes, para

34

- 
- \* Estudiante de Licenciatura en Idioma Extranjero Inglés, de la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. Correo electrónico: larroyocerv@uniminuto.edu.co
  - \*\* Estudiante de Licenciatura en Idioma Extranjero Inglés, de la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. Correo electrónico: yfonsecalop@uniminuto.edu.co
  - \*\*\* Estudiante de Licenciatura en Idioma Extranjero Inglés, de la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. Correo electrónico: ysarmientol@uniminuto.edu.co



así conocer de qué manera se imaginan ellos como futuros docentes y sus creencias acerca de la enseñanza de un idioma extranjero.

**Palabras clave:** creencias, enseñanza, estudiantes, experiencias, imaginación.

## Abstract

The idea to do this research is because in the program it is not known what students from first semester think language teaching is, and sometimes students are not aware about the importance to be teachers. Besides, they have in minds many beliefs about what being a teacher is, and these ideas might be reflected in their actions and behaviors in the real educational context. This is a descriptive case study and a questionnaire (annex 1), drawings (annex 2) and interview had been used as instruments to collect information. Up to this moment it was found the following categories and results: vision about teaching, in results were found that transmission of information was the main factor that represents students vision about teaching; Class development; language teaching methodologies, students showed that audio-lingual method and communication is an interesting way to implement in class; Resources, learners explained that audio-visual and didactic resources are the most important to develop the interaction of the students with the lessons. To conclude, this project did a deep analysis taking into account the answers given for the students in the instruments, in this way we found a clear idea about how they imagine as future teachers and what are the ideas they have about teaching.

**Keywords:** beliefs; experiences; imagination; students; teaching.

35

## Introduction

In Colombia, teaching profession has been criticized last years because of lack of educators' interest, and dedication, besides motivation and inspiration have been declined in this area. It could be as a result of first semester students might not know why they chose this profession or if they really want to be teachers. Afterwards is motivating to do this project because is significant and important that first semester students be aware about this profession and their role in the society. Consequently, research would like to know first semester students at the UNIMINUTO University imagine themselves as English language teachers.

The project is focus on 3 theoretical concepts: the first one is teacher professional identity defined by Barkhuizen (2017) as "the cognitive, social, emotional, ideological, and historical beliefs, knowledge and theories teachers have" (p.31). The second concept is beliefs defined as our own ideas or perspectives, and knowledge of an individual about something or someone that he thinks is truth (Hermans, Van Braak, and Van Keer, 2008 & Green, 1971), and the sub-construct beliefs about teaching defined by Castellanos (2013) who explained that beliefs about teaching tend to change depending on the context and experiences that pre-services teacher must face in the practicum (p. 196). Finally, this study has the third construct imagination; this research took as reference Wenger

(1998) who claimed that “imagination is an important component of our experience of the world and our sense of place in it” (p. 176). This means that imagination arises from participation and observation of the universe we are involved in and also how people perceive the environment.

## Methodology

This is a descriptive case study and a questionnaire, drawings and interview had been used as instruments to collect information.

All the collected information was organized and analyzed in ATLAS.ti program, the process of triangulation was based on a reconstruction of individual cases which were related to the theoretical part, in this case researches have taken as reference beliefs about teaching to compare students' vision and create a deep point of view of it. ATLAS.ti program allowed researchers to upload the information obtained with the instruments: the questionnaires, drawings and the interviews; this program has useful tools which helps to code the relevant information and organize it into categories and subcategories, in this way researchers could connect the answers with the program and found a support for the categories (annex 3).

Finally, to support these categories, this research related the data gathered to the grounded theory approach, because the categories were established according to the theoretical framework, as it was mentioned before based on the construct beliefs about teaching. It took as reference to Corbin, Juliet and Anselm (1990) who mentioned-how different sources of instruments can be involved in the data collection procedure by using the grounded theory, it is important to take into consideration the different foundations engaged in this research: questionnaires, drawings, interview (audio recorder) and all of these were coded in the same way with the same purpose.

36

## Conclusion

This research analyzed first semester students' answers given in the instruments, in order to find a deep idea about the beliefs they have about teaching and the way they imagine as future teachers in a real context. Some of the answers were based on their previous experiences in the school, for this reason they mentioned different aspects such as methodologies, resources, class development, roles and class dynamic (annex4); this means, they have a clear idea about teaching profession, however they are still confused about the methodology or the way they want to develop their class, it was observed in the instruments where they expressed their ideas, for instance in one of the instruments (questionnaires) they talked about grammatical part in their classes and the importance of use it; however in other instrument (interview) they talked about different dynamics and communicative classes. These kinds of answers helped to this project to understand the importance to acquire awareness about the teaching profession and the importance to talk about this topic in the first time of the teaching process.

## Bibliographic references

- Barkhuizen, G. (2017). *Language teacher identity research*, in Barkhuizen Gary. *Reflection on language teaching identity research*. Routledge. 9-20.
- Strauss, A., & Corbin, J. M. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. London, U.K., Sage Publications.
- Hermans, R., van Braak, J., & Van Keer, H. (2008). Development of the beliefs about primary education scale: Distinguishing a developmental and transmissive dimension. *Teaching and teacher Education*, 24(1), 127-139.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.

## Appendix

### Annex 1:

A continuación encontrará una serie de preguntas destinadas a conocer cómo los estudiantes del curso Inglés Introductorio A1 se imaginan a ellos mismos como docentes y conocer qué creencias tienen acerca de la enseñanza de inglés.

El cuestionario está dividido en 2 secciones relacionados con la enseñanza del idioma y lo que esto implica, como son: Sección 1: Metodología y Planeación; Sección 2: -Uso de materiales y Manejo de grupo.

Por favor lea las instrucciones al inicio de cada sección y conteste de manera honesta la alternativa que más se acerca a lo que usted piensa. Sus respuestas son confidenciales. Muchas gracias.

#### SECCIÓN 1: METODOLOGÍA- PLANEACIÓN

- ¿Para ti que es enseñar Inglés?

PARA MI ENSEÑAR INGLÉS ES  
UNA MANERA DE APRENDER MI GRAN  
CONOCIMIENTO HACIA OTRAS PERSONAS.

- Imagina que vas a enseñar el verbo to be a séptimo de bachillerato describe :

¿Que harías al principio de la clase?	COMENZARIA EXPLICANDO EL VERBO TOBE E I SER O ESTAR.
¿Como explicarias el tema?	PRESENTE DEL VERBO TOBE. PASADO DEL VERBO TOBE PASADO SIMPLE Y CONJUGACION.
¿Qué actividades harías para practicar el tema ?	REALIZARIA DIBUJOS Y DINAMICAS EN GRUPO.
¿Cómo terminarias la clase?	TERMINARIA LAS CLASES REALIZANDO PREGUNTAS X I GRUPO.

Annex 2:

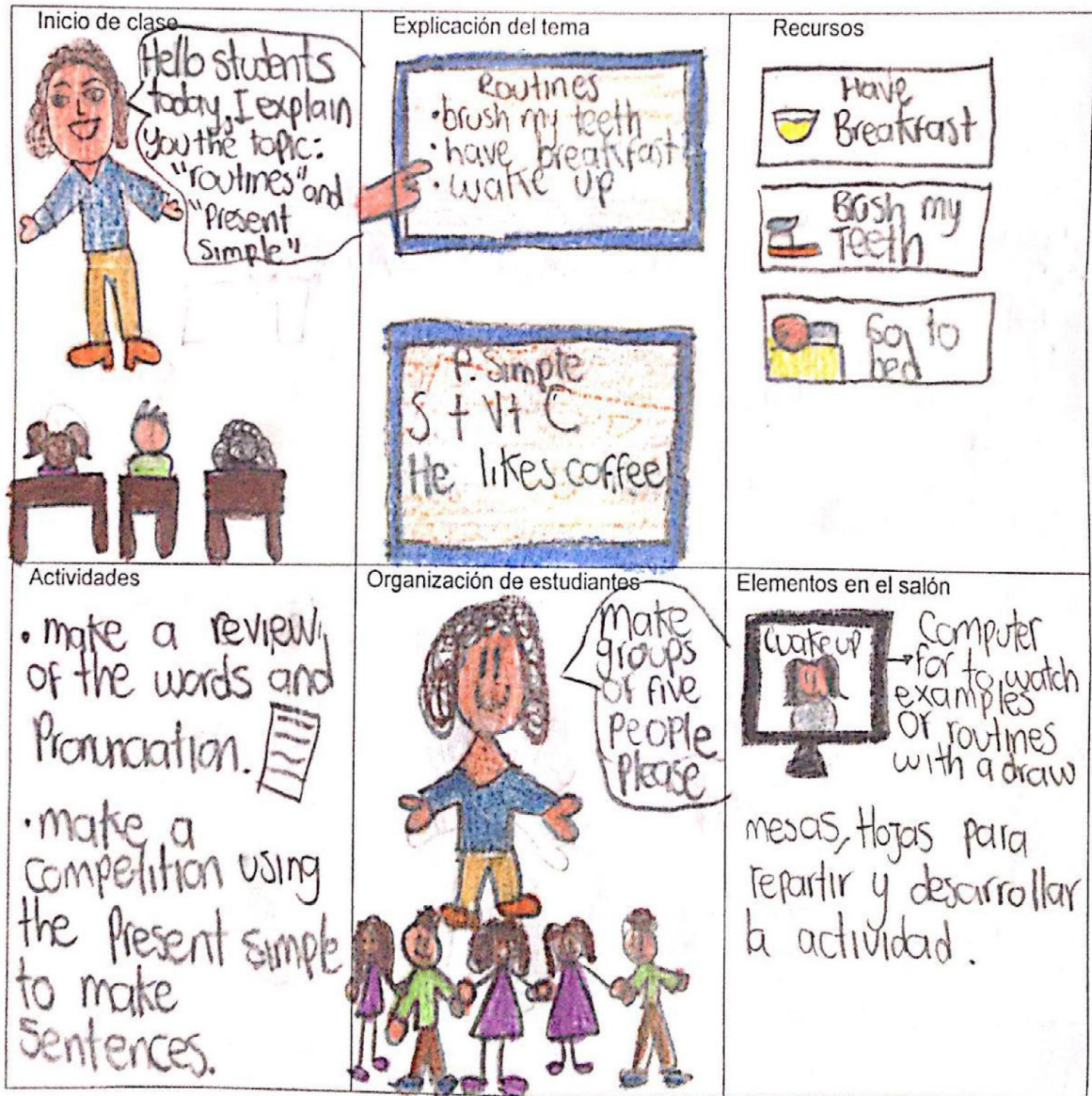
Imagina que estás dictando clases a quinto de primaria, donde explicarás el tema de rutinas y presente simple. Explica por favor en forma de historieta o cómic los siguientes aspectos:

- Cómo iniciarías tu clase.
- Como explicarías el tema.
- Qué recursos utilizarías para el desarrollo del tema.
- Qué tipo de actividades desarrollarías.
- Cómo organizarías a tus estudiantes.
- Cómo representarías tus habilidades o fortalezas en una clase.
- Elementos allí se encuentran.

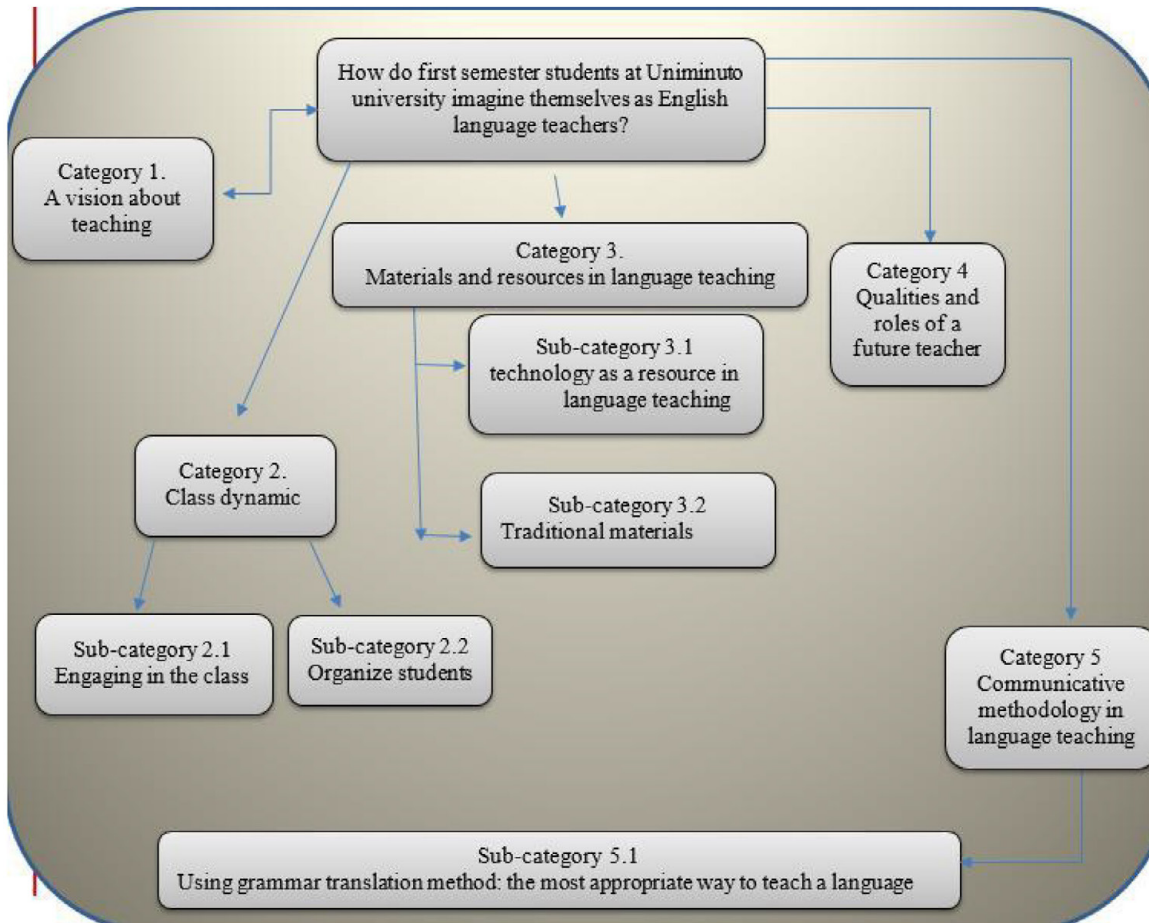
representar el aula de clase

Nota: Por favor utiliza colores y que tus dibujos sean claros. Gracias ©

38



Annex 3



Annex 4

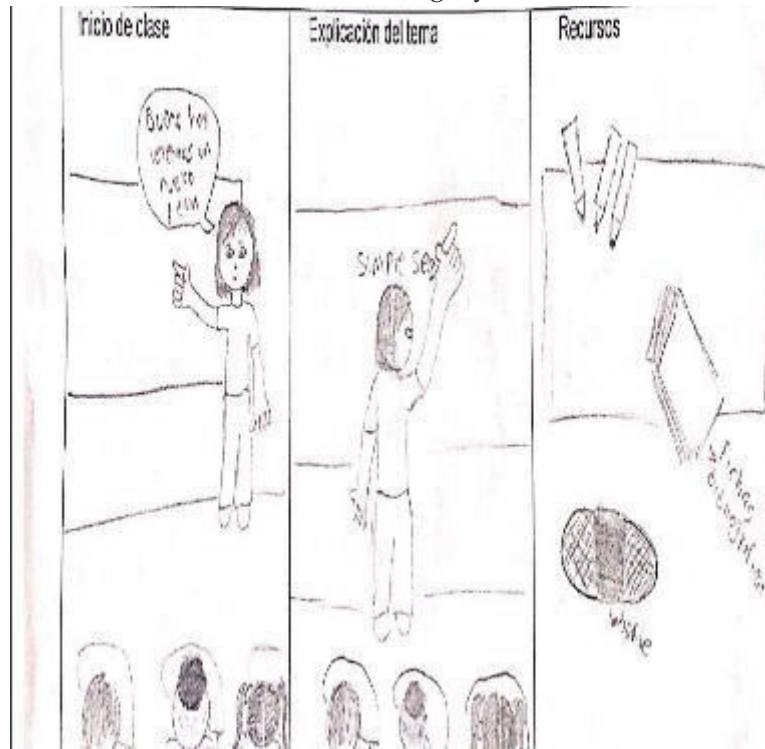
Evidence #2 of category 1



**Interviewer:** How do you consider would be the best way to organize the classroom to develop the topic of your lesson?

**Interviewed:** "I would have a classroom arrangement where all can see... I consider that the best way to teach is in rounded table, talking colloquially... it is one of the best ways in which I can capture the student's attention".

Evidence #3 of subcategory 2.2: Interview



40

Evidence #2 of category 3: Drawing

Si tuvieras que diseñar una clase para 5º de primaria sobre el tema "las partes de la casa", ¿que recursos y materiales tendrías en cuenta para el desarrollo del tema? ¿cómo utilizarías estos recursos y materiales en la explicación del tema?

utilizar una maqueta o una presentación e  
 so algun video con partes de la casa en 3D pa  
 todos pudieram ver, participar y aprender el te

If you had to design a class for fifth grade on the subject the parts of the House what resources and materials would you consider for the development of the topic? And how would you use these resources and materials in the explanation of the topic?

"I could use a model or a presentation and even some video with parts of the house in 3d so that everyone could see, participate and learn the topic

Evidence #1 of subcategory 3.1: Questionnaire





## Los diseños de ambientes para juego: una apuesta para la educación inicial

Yuly Dayana Castro Vargas\*  
Wendy Tatiana Santana Gamboa\*\*

### Resumen

Este artículo aborda elementos esenciales del juego como eje fundamental en la educación infantil, desde la perspectiva de implementación de los diseños de ambientes para el juego en los diferentes espacios de formación de la Fundación Asociación Social y Familiar Casa Juvenil Adelaida de Cicé. Esta institución se encuentra ubicada en el municipio de Soacha, Cundinamarca, y se caracteriza por brindar servicios de educación a niños de 3 a 6 años, en convenio de prácticas profesionales con la Licenciatura en Preescolar de la Fundación Universitaria Monserrate. La metodología que se usó es de tipo cualitativo y la recolección de datos se hizo a partir de diarios de campo y documentación pedagógica. Los hallazgos se enfocan en mostrar la resignificación de una infancia activa, el rol del docente como mediador pedagógico entre el juego y los diseños de ambientes y el diseño de ambientes de juego como estrategia metodológica que aporta a la construcción de nuevos horizontes de sentido en la educación infantil.

**Palabras clave:** diseño de ambientes para juego, rol docente, infancia, educación infantil.

---

\* Maestra en formación en Licenciatura en Educación Preescolar, de la Fundación Universitaria Monserrate. Tiene dos años de experiencia pedagógica en los diseños de ambientes en educación infantil y es investigadora en formación. Correo electrónico: ydcastro@unimonserrate.edu.co

\*\* Maestra en formación en la Licenciatura en Educación Preescolar de la Fundación Universitaria Monserrate. Tiene dos años de experiencia pedagógica en los diseños de ambientes en educación infantil y es investigadora en formación. Correo electrónico: wsantana@unimonserrate.edu.co

## Abstract

This paper addresses essential elements of the game as a fundamental axis in early childhood education, from the perspective of implementation of the design of environments for the game in the different training spaces of the Adelaida de Cicé Youth and Social Association Family Association Foundation. This institution is located in the municipality of Soacha, Cundinamarca and is characterized by providing education services to children from 3 to 6 years of age in a professional internship agreement with the Bachelor in Preschool of the Unimonstrate. The methodology is of a qualitative nature and the data collection was carried out from field journals and pedagogical documentation. The findings focus in the first place on the resignification of an active childhood; second, the role of the teacher as a pedagogical mediator and third, the design of environments of play as methodological strategies that contribute to the construction of new horizons of meaning in childhood education.

**Keywords:** Design of environments for games; teaching roles; childhood, children's education.

## Introducción

El presente texto aborda el tema de los diseños de ambientes para juego en los diferentes espacios de formación de la Fundación Asociación Social y Familiar Casa Juvenil Adelaida de Cicé (en adelante casa juvenil). Se deriva del proyecto de investigación en curso *Vinculación pedagógica de los diseños de ambientes para juego en la educación infantil*, que se realizó a partir de la práctica educativa de las maestras investigadoras durante séptimo y octavo semestre.

42

Los hallazgos del proyecto se configuran por dos elementos: el primero se refiere a la observación participante realizada por el grupo de maestras durante sus planeaciones y en la cotidianidad del trabajo con las infancias, las cuales se registran en diarios de campo, y el segundo se da desde la resignificación de la educación inicial, a partir de la confluencia entre elementos experimentados en la práctica, teóricos del juego y los diseños de ambientes, trabajados en diversos espacios de formación. Allí se le da valor al juego y a los espacios menos utilizados en la institución educativa, aprovechando lo existente para generar nuevos aprendizajes y experiencias.

En coherencia con lo expuesto, se encuentra que, a partir del ejercicio investigativo que se recogió en los registros obtenidos en la fase de contextualización, la funcionalidad de los espacios está asociada a los imaginarios que han construido las maestras en sus experiencias personales y educativas, por ejemplo, el patio, que se relaciona como el único lugar de juego, y otros escenarios como pasillos, salones y rincones se invisibilizan para este tipo de actividad. Asimismo, que en la mirada de los niños esos espacios se convierten en los cómplices que impulsan la imaginación y la creatividad.

Sumando lo anterior, se observa que el juego como actividad primordial de la infancia en los espacios educativos se instrumentaliza al utilizarlo como mecanismo de aprendizaje controlado por un adulto, quien es el que decide su objetivo, desarrollo y lugar de ejecución. Este aspecto

homogeniza el diseño de los ambientes e inhibe la libertad de acción y palabra de los infantes. Desde esta perspectiva, el proyecto cuestiona el lugar del juego en aquellos ambientes invisibles que guardan potencialidad en la mente infantil.

Para el desarrollo del estudio se tomaron elementos conceptuales y metodológicos sobre los diseños de ambientes para el juego, a partir de las propuestas de Patricia Sarlé (2001), Javier Abad (2006) María Consuelo Martín Cardinal y Sandra Marcela Durán Chiappe (2015) y la Política Pública Nacional de la Primera Infancia (2007). Estos autores coinciden en expresar que el diseño de ambientes para juego permite establecer un vínculo entre el niño y la construcción de su propia realidad, donde además de aprender a reconocer el contexto que lo rodea, empieza a generar diferentes efectos respecto a la manera como esos juegos o interacciones en el ambiente le permiten construir aprendizajes (Alquézar y Buzeki, 2017).

Según lo planteado por Rendón et al. (2014), “es importante resaltar la relación existente entre juego, pensamiento y el lenguaje, tomando el juego como parte vital del niño que le permite conocer su entorno y desarrollar procesos mentales” (p. 19).

Se infiere, entonces, la importancia de que en los primeros años a los infantes se les permita jugar jugando, ya que en muchas ocasiones y en diversos contextos el adulto utiliza el juego para persuadir a los infantes y, de esta manera, lograr que hagan lo que este pretende que realicen en determinado lugar o momento; también lo utiliza como medio de control en el cual lo presentan como un premio o castigo (Rendón et al., 2014).

Por su parte, Abad (2006, citado por Castro Pérez y Morales Ramírez, 2015) plantea que durante la escenificación de los espacios hay que tener en cuenta los contextos reales donde las infancias están inmersas, leyéndolos, observándolos y sintiéndolos, pues esto permite una aproximación a lo que se pretende alcanzar con el diseño, ya que cada espacio, juego y actividad propuesta por quienes crean los ambientes para juego deben tener una intencionalidad previa y con sentido.

Desde esta perspectiva, en el desarrollo de las prácticas profesionales de las maestras de VII y VIII semestre de Licenciatura en Educación Preescolar de la Fundación Universitaria Monserrate se implementa una propuesta pedagógica enfocada a revitalizar el papel de los niños y las niñas, quienes construyen su propio aprendizaje a través de los diseños de ambientes para juego. Por tanto, el objetivo de la investigación se centra en comprender qué sucede al vincular los diseños de ambientes para juego en los diferentes espacios de formación de la casa juvenil.

## Metodología

El proyecto que da origen a este texto es de tipo cualitativo, dado que se aborda la realidad desde una perspectiva subjetiva, donde prima la descripción y el uso del lenguaje para interpretar lo estudiado (Bonilla-Castro y Rodríguez Sehk, 1996). Además, el papel de la interacción con los niños en los diseños de ambientes para juego recupera el valor de las voces, los comportamientos, las emociones que resignifican a la infancia en escenarios que estimulan la libertad de acción en

el juego. Esto se apareja con una perspectiva cualitativa de acercamiento al objeto de estudio. De acuerdo con lo expuesto, explorar y reconocer las situaciones que tiene la casa juvenil frente a las realidades sociales, culturales, entre otras, llevan a resignificar los fenómenos estudiados y a contribuir a la transformación educativa.

Para la implementación de los diseños de ambientes para juego, se tienen en cuenta tres momentos metodológicos que sirven como hilo conductor para la planeación y ejecución de estos: un primer momento se configura desde el reconocimiento del contexto donde se tienen en cuenta particularidades propias de la casa juvenil. De esta manera, se pudo identificar que la casa juvenil es una institución de educación no formal sin ánimo de lucro que está asociada a la comunidad religiosa de las Hijas del Corazón de María., y que se ubica en la comuna sexta del barrio Paraíso, de Soacha (Cundinamarca); además, que tiene un énfasis social.

Con respecto a la muestra, la población infantil que asiste a la institución está en un rango de tres a seis años repartidos en diferentes grados: prejardín, jardín 1, jardín 2, transición 1 y transición 2; en total son 55 niños. Las maestras titulares son docentes en formación de diversos semestres del programa de preescolar, quienes realizan prácticas pedagógicas durante la semana, de 7:00 a. m. a 4:00 p. m.

44

En el segundo momento, se prioriza la observación y escucha sensible de las maestras en formación, las cuales, a partir de diálogos constantes, diarios de campo y documentaciones pedagógicas registraron y visibilizaron los espacios que se consideraban “muertos” (pasillos, paredes, escaleras, suelo, techo, rincones, entre otros). Así, se logró consolidar la propuesta pedagógica que conjuga el diseño de ambientes y el juego en escenarios internos y externos al salón de clase.

Las estrategias didácticas que hacen parte de la cotidianidad de las maestras y el trabajo que realizan con los niños se orientan hacia el aprendizaje cooperativo, metodología inherente al desarrollo pedagógico de la casa juvenil. Las interacciones que se gestan en la metodología buscan fomentar el trabajo grupal, con el fin de alcanzar un objetivo que beneficie a todos los miembros que hacen parte de este, y así potencializar las capacidades individuales y colectivas sin instrumentalizar las acciones propias de la infancia.

Un tercer momento se establece desde la fundamentación teórica a partir de la consulta de autores como Sarlè (2001), Abad (2006) Martín Cardinal y Durán Chiappe (2015), quienes consideran que el diseño de ambientes para juego involucra el aprovechamiento de los espacios vacíos y ocupados que rodean al ser humano. Este referente posibilita ver más allá de lo visible y habitar espacios que hacen parte de lo cotidiano, pero no se utilizan en pro de las potencialidades de la infancia. En este sentido, el diseño de ambientes para juego es:

Un encuentro con-sentido entre niños y maestros, porque en dichos diseños ocurre un cambio de perspectiva, implica una escucha sensible de lo que el niño dice, hace, imagina y juega; en el que se da una intervención indirecta del docente al pensar cómo diseñar los ambientes en función de los niños, reconociendo sus intereses, expectativas y potencialidades. (Martín Cardinal y Durán Chiappe, 2015, p. 65).

Por lo tanto, se les debe permitir a los niños y a las niñas ser constructores de sus saberes, así el maestro no será el único que construye el conocimiento, sino que se convertirá en el encargado de propiciar un espacio acogedor para todos.

En este sentido, los diseños de ambientes para el juego rompen la barrera del espacio-tiempo al transcurrir en una experiencia que involucra los siguientes cuatro momentos secuenciales fundamentales que conforman la estrategia metodológica.

*Ritual de inicio.* Consiste en presentar el diseño a los niños, pero esto se puede hacer de diferentes maneras para lograr que cada diseño los sorprenda tanto a ellos como a sus maestras.

*Exploración.* Se da la exploración y observación del ambiente, lo que permite que los niños imaginen, planteen hipótesis y vayan pensando qué hacer en el ambiente y a qué jugar, teniendo en cuenta sus gustos e intereses.

*Interacción con el medio.* Se da la interacción con el ambiente, en el cual, aunque no es del todo clara la participación en este espacio de la maestra, los niños empiezan a relacionarse con el ambiente, a recrear y a transformar diferentes elementos que están dispuestos en este.

*Ritual de cierre.* Las maestras invitan a los niños a que vayan dándole finalidad a sus interacciones o juegos, para que minutos después se escuchen sus voces, sus reflexiones, sus gustos y disgustos. Dicho ritual se vive dentro del ambiente, y se invita a los niños a que observen cómo quedó el espacio y luego a recoger los materiales, organizando el escenario como estaba antes del diseño.

En la figura 1 se encuentra la construcción que se deriva del proyecto de investigación frente a los diseños de ambientes para juego. En esta, las maestras reconocen los elementos esenciales que emergen de la implementación de la propuesta pedagógica en la institución, los cuales fueron detonantes de saberes y procesos de pensamientos individuales y colectivos como eje transversal en los procesos de aprendizaje de los niños y las niñas.

45



**Figura 1.** Esquema diseño de ambientes para juego

Fuente: elaboración propia.

Los anteriores momentos responden a la metodología del trabajo de los diseños de ambientes para juego implementados en la casa juvenil; por tanto, cobran sentido en el diseño y la implementación de la propuesta pedagógica en reflexiones antes de planificar y dar intencionalidad, durante su desarrollo y al resignificar la experiencia vivida.

Respecto al análisis de datos y a los instrumentos de recolección de datos (diarios de campo, documentaciones pedagógicas y entrevista semiestructurada a directivos de la institución), fue posible realizar una categorización de la información a partir de las categorías *concepciones de juego y diseño de ambientes para el juego*. Estas se triangularon con matrices de análisis para obtener las conclusiones.

## Resultados

A partir de la reflexión sobre la experiencia, primero, los hallazgos se enfocan en la infancia activa; luego, al rol docente como mediador pedagógico, y por último, al diseño de ambientes y juego como estrategia metodológica que aporta a la construcción de nuevos horizontes de sentido en la educación infantil.

### *Infancia activa*

46

Tanto en la categoría de concepciones de juego como en la de los diseños de ambientes para el juego, se trabajó la integralidad como principio de la educación infantil, siendo esto precisamente lo que se busca en la educación inicial. En esencia, los diseños de ambientes deben prestarse para que los niños desarrollen cualquier actividad y que al mismo tiempo puedan ir vinculados todas las actividades rectoras, ya que mientras los niños juegan construyen relatos, exploran su entorno y crean bajo su propia estética diferentes cosas.

Los niños que participan en los diferentes momentos entran en interacción directa con los pares, los materiales dispuestos y el entorno que los rodea, ya que durante la interacción en el goce y el placer los niños generan conocimiento partiendo de las preguntas y relaciones intra e interpersonales que surgen del mismo juego (Abad, 2006, citado por Castro Pérez y Morales Ramírez, 2015).

Por lo tanto, se comprende que no se trata de cambiar los espacios y ambientes para el juego ya existentes, sino de resignificar y transformar dichos escenarios desde lo cotidiano, donde los niños se ven inmersos con sus intereses, sueños y perspectivas frente a la ciudad a la que día a día se enfrentan, en la que viven y se proyectan.

### *Rol docente como mediador pedagógico*

También es importante resaltar que, desde las concepciones de juego, fue posible identificar el rol docente. Las maestras desde sus accionares encontraron cambios y transformaciones pedagógicas en los diferentes espacios de formación, como los salones de clases, los pasillos, las escaleras e, incluso, el mismo patio de juegos.

## *Diseños de ambientes para juego como estrategia didáctica*

Es evidente que el diseño de ambientes para juego que se implementó en la institución sirve como pretexto para acercarse a lo que hacen los niños, y así descubrir y redescubrir sus intereses, pensamientos, diálogos e interacciones con las personas y los elementos que los rodean, sintiendo, palpando y estableciendo relaciones directas con los ambientes propuestos.

Finalmente, se presenta un cambio de concepción hacia prácticas y didácticas diferentes en educación infantil por parte de la comunidad educativa en general, lo que muestra una ruta posible de intervención pedagógica y marca derroteros clave frente a la consolidación de la casa juvenil como un referente en la formación de los niños de Soacha.

## **Conclusiones**

A partir de lo observado, se asume que el juego es una forma de expresión propia del ser humano, que se desarrolla en diversos tiempos y espacios, de manera individual o colectiva. Asimismo, jugar corresponde a las acciones que realizan los sujetos para comunicarse con los demás de forma diferente, por lo que el juego y las emociones se van complejizando a medida que los niños crecen, así como las interacciones que tienen con el entorno, los elementos que este posibilita y las personas que los acompañan (Huizinga, 1957). También se encontró que el juego es una manifestación libre y espontánea propia de cada ser humano, en este caso de cada niño, para disfrutar de momentos creados o generados de manera individual o colectiva en diversidad de tiempos-espacios que quizá hacen parte de un mismo entorno.

Finalmente, es importante resaltar que no se trata de cambiar los espacios ya existentes dentro de la casa juvenil, pero sí de repensarlos, resignificarlos y transformarlos, diseñando ambientes para el juego donde se les dé participación a los niños dentro de lo que se propone. Esto con el fin de construir nuevas experiencias de aprendizaje que los llevan a vivir la educación de una manera diferente, ya que el juego es aceptado y adaptado como esencia y no como medio, buscando una transformación educativa en el jardín, pues es muy cierto que en el diseño de ambientes cada uno de los niños le puede dar su propia intencionalidad a partir de lo que él desea y sueña.

47

## **Referencias**

- Alquézar, M. y Buzeki, M. (2017). Saber y hacer: evaluación de la transferencia de conocimientos didácticos a la práctica docente. *Praxis Pedagógica* 17(20), 63-84.
- Bonilla-Castro, E. y Rodríguez Sehk, P. (1996). Más allá del dilema de los métodos. La investigación en ciencias sociales. Buenos Aires, Argentina.

- Castro Pérez, M. y Morales Ramírez, M. E. (2015). Los ambientes de aula que promueven el aprendizaje, desde la perspectiva de los niños y niñas escolares. *Revista Electrónica Educare*, 19(3), 1-32. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1941/194140994008.pdf>
- Matin Cardinal, M. C. y Durán Chiappe, S. M. (2015). *Diseño de ambientes para el juego: práctica y reflexión en educación infantil*. Bogotá, Colombia Unimonserrate.
- Rendón, M., Gómez, T., Melo, J. C ... Arteaga, J. (2014). *Lenguajes y ambientes de lectura*. Bogotá, Colombia: Ministerio de Cultura.
- Sarlé, P. (2001). *Juego y aprendizaje escolar. Los rasgos del juego en la educación Infantil*. Novedades Educativas.
- Huizinga, J. (1957). *Homo ludens*. Emecé.





## Objetivos de investigación versus marco teórico en investigaciones sobre las prácticas pedagógicas

*Research objectives versus theoretical framework in research on pedagogical practices*

Ana Patricia León Urquijo\*,  
Diego Bernardo Rendón Lara\*\*,  
Olga Lucía García Jiménez\*\*\*

### Resumen

El estudio de enfoque cualitativo sobre la “caracterización de las investigaciones sobre prácticas pedagógicas de las Facultades de Educación de la RPP”, realizado en universidades en la zona centro de Colombia entre 2016 y 2017, se realiza con 66 investigaciones de nivel superior de pregrado y posgrado para analizar aspectos de rasgos, formas y componentes de las miradas de estos estudios sobre las prácticas de los maestros en ejercicio y formación. Como derivado del análisis e interpretación de los datos, es necesario dar una mirada crítica a la presentación, forma y coherencia de los elementos de los apartados de estos trabajos de grado. Se encuentra que en cuanto a la organización de los componentes, la mayoría de estos no son coherentes en la estructuración. En este texto se presenta la relación

49

---

\* Doctora en Filosofía y Ciencia de la Educación, de la Universidad de Valencia, España. Profesora titular de la Facultad de Educación, en la CCorporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. Correo electrónico: apleon12@gmail.com

\*\* Magíster en Educación, de la Universidad Pedagógica Nacional. Profesor de la Facultad de Educación, en la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. Correo electrónico: dbrendon5@gmail.com

\*\*\* Magíster en Educación, de la Pontificia Universidad Javeriana. Coordinadora de Prácticas Pedagógicas de la Facultad de Educación, en la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. Correo electrónico: olga.garcia@uniminuto.edu

entre los objetivos y el marco teórico, específicamente en las temáticas de las bases teóricas, a través del análisis crítico de la forma de redacción de estos dos componentes y su deber ser.

**Palabras clave:** investigación, marco teórico, objetivos, práctica pedagógica.

## Abstract

The study of qualitative approach on the “Characterization of the research on pedagogical practices of the Faculties of Education of the RPP” carried out in universities in the central zone of Colombia between 2016 and 2017, is carried out with 66 researches of higher level of undergraduate and postgraduate, to analyze aspects of traits, forms and components of the views these studies on the practices of teachers in practice and in training. As a result of the analysis and interpretation of the data, it is necessary to give a critical look to the presentation, form and coherence of the elements of the sections of these degree works. It is found that in terms of the organization of the components most of these are not coherent in the structuring. In this dissertation the relation between the objectives and the theoretical framework is presented, specifically in the thematic ones of the theoretical bases, through the critical analysis of the form of writing of these two components and the must be of the same ones.

**Keywords:** Investigation; Theoretical framework; Objectives; Pedagogical practice.

50

## Introducción

De acuerdo con los resultados de la investigación *Caracterización de las investigaciones sobre prácticas pedagógicas de las Facultades de Educación de la RPP*, de instituciones de educación superior de la zona centro de Colombia, cuyo objetivo es estudiar las investigaciones que han surgido a partir del desarrollo y la experiencia de las prácticas pedagógicas en las facultades de Educación del 2008 al 2016 de instituciones de educación superior (IES) (León Urquijo, García Jiménez y Rendón\_Lara, 2018), se observa y reflexiona analíticamente la práctica pedagógica de manera crítica, para interpretar el papel del maestro en ejercicio y el maestro en formación a través de las investigaciones en el proceso de enseñanza y aprendizaje en ambientes formales y no formales. Todo esto en busca del aporte de los estudios que develan la realidad de estas prácticas que necesariamente redundan en beneficio de las alternativas de formación de profesionales de la educación (Acosta Marroquín, García Gutiérrez y Barón Velandia, 2015; Castillo y Colmenares, 2017).

En los resultados de la mirada a las investigaciones sobre las prácticas pedagógicas, surge una serie de cuestiones por analizar, como son las temáticas estudiadas y también de la forma de los procesos de los estudios y la coherencia interna de los trabajos. Así es como se analiza e interpreta la coherencia entre los elementos de presentación de las investigaciones.

En el ejercicio de la investigación en educación, al igual que sucede en otros tipos de investigación, es requisito la coherencia entre el problema de la investigación, los objetivos, el marco teórico, el diseño metodológico, los resultados y las conclusiones. En este texto se hace referencia a la coherencia entre los objetivos y el marco teórico (específicamente con las temáticas de las bases teóricas) en 66 investigaciones sobre las prácticas pedagógicas.

Los objetivos señalan “lo que se aspira en la investigación y deben expresarse con claridad, pues son las guías del estudio” (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2016, p. 37), es decir, establecen lo que se pretende con la investigación. Cuando se busca con el estudio contribuir a resolver un problema específico, es necesario describir claramente el problema, mencionar de qué manera se piensa que se ayuda a resolverlo y se formulan las preguntas de investigación. Los objetivos se expresan con claridad y deben ser medibles, apropiados y realistas, es decir, que se puede desarrollar y obtener el logro de estos (Tucker, 2004, citado por Hernández Sampieri et al., 2016); deben ser la guía del estudio y el punto de referencia durante las diferentes etapas que se desarrollan en una investigación para que se dé la coherencia entre estas.

Cuando se tiene planteado el problema de estudio, con objetivos y preguntas de investigación, y se ha evaluado la relevancia y la factibilidad de ser resuelto ese problema, el siguiente paso consiste en la sustentación teórica del estudio.

Para la construcción del marco teórico o de las bases teóricas, lo primero que se realiza es la revisión de la literatura científica. Esta consiste en explorar distintas fuentes bibliográficas impresas y electrónicas sobre el tema de investigación para organizar el estado del arte (Fereiro Gravié, 2017) o antecedentes que se procesan en forma de resúmenes. Las principales fuentes se encuentran en los repositorios (*thesaurus*) de las instituciones de educación superior, donde se consiguen trabajos de pregrado, maestría y doctorado; también se utilizan libros resultados de investigación, diccionarios, enciclopedias, revistas científicas, documentos oficiales y periódicos.

Para la búsqueda de información se recurre con frecuencia a buscadores electrónicos como Yahoo, Google, Altavista, entre otros, pero no toda la información disponible en ellos es confiable y menos aún para la realización de una investigación o trabajo de grado (Fereiro Gravié, 2017).

Estos resúmenes deben contener aspectos concretos que se redactan en un solo párrafo donde aparece: título, nombre del autor o autores, año de publicación, objetivo, muestra, método, instrumentos, breve desarrollo, resultados y conclusiones relevantes del estudio y la contribución a la temática que se está investigando. Es importante que estos antecedentes sean recientes, en lo posible de los últimos cinco años, pero si se consideran relevantes estudios de años anteriores, se incluyen y se presentan de forma ascendente por años.

Una vez organizados los antecedentes, y de acuerdo con los objetivos de investigación, se definen los temas por tratar en las bases teóricas; es decir, para cada objetivo de investigación se definen una o varias temáticas; por ejemplo, en la investigación *Tipificación de aprendizaje promovidos por los profesores en estudiantes de seis carreras de educación superior*, si el objetivo es “Identificar las estrategias didácticas de enseñanza que utilizan los profesores para el desarrollo

de las asignaturas de pregrado, de las carreras diseñadas por competencias ...” (León Urquijo, Risco del Valle y Alarcón Salvo, 2018), la temática por tratar en el marco teórico será entonces “estrategias didácticas de enseñanza por competencias en educación superior”, la cual tiene unos subtemas o subcategorías que se desprenden de la temática general que ayuda a precisar lo que se quiere estudiar. Por ejemplo, “estrategias para activar los conocimientos previos de los estudiantes de educación”, “estrategias para situar la atención de los estudiantes de educación superior”, “estrategias para organizar la información que han de aprender los estudiantes de educación superior” (Díaz Barriga Acero y Hernández Rojas, 2007; Tobón, 2017; León Urquijo, Ospina Marulanda y Ruíz Lozano, 2012), y los demás subtemas relacionados con la temática general. Así, para cada objetivo se organiza el tema y los subtemas, siempre relacionados entre sí, para que fundamenten de manera teórica lo que se va a estudiar. Los subtemas se ven reflejados en el marco metodológico y en el instrumento que permite recolectar la información específica que se quiere conocer, analizar e interpretar. Es importante observar que, de acuerdo con la temática, se tienen en cuenta aspectos teóricos de autores reconocidos en el tema que se organizan coherentemente con el nuevo estudio que se está diseñando.

La revisión bibliográfica científica ayuda a la construcción inicial del problema de investigación que lo fundamenta con las problemáticas y resultados encontrados con anterioridad. Esa misma revisión contribuye a construir los antecedentes y las bases teóricas. Los resultados de la investigación se discuten o contrastan con las bases teóricas.

52

## Metodología

El enfoque del estudio es cualitativo de alcance descriptivo analiza rasgos, formas y componentes (Hernández Sampieri et al., 2016; Creswell, 2014) de cómo se desarrollan las prácticas pedagógicas en instituciones de educación superior (IES) pertenecientes a la Red de Prácticas Pedagógicas (RedPP) (León Urquijo et al., 2018). La muestra corresponde a 66 trabajos realizados entre el 2008 y el 2016 de 13 instituciones de educación superior, 10 de las cuales hacen parte de la RedPP. En la fase I se hace la revisión de los trabajos de grado en los repositorios de las IES y en los buscadores de internet, para la ubicación de la muestra. En la fase II se organizan la base de datos de acuerdo con IES, denominación de los trabajos, objetivos, temas de las bases teóricas, concepción de prácticas pedagógicas, metodología, población y muestra, resultados y conclusiones (León Urquijo, Rendón-Lara y García-Jiménez, 2018). En la fase III se analiza la información recolectada. En la fase IV se caracterizan las investigaciones, se discuten los resultados y se concluye.

## Resultados

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en la coherencia entre los objetivos y las bases teóricas de las investigaciones sobre las prácticas pedagógicas.

Algunos de los trabajos de grado no tienen relación completa entre los marcos teóricos y los objetivos de investigación; es decir, las temáticas del marco teórico se presentan sin haberse completado en los objetivos, lo que hace que se pierda la ilación entre los componentes y posteriormente entre los resultados.

En algunos trabajos de grado los objetivos son actividades. Por ejemplo, en la investigación *Prácticas de evaluación en el componente disciplinar del programa de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Artística: Artes Plásticas* (Barco et al., 2008), el objetivo general es: “caracterizar las prácticas de evaluación que se desarrollan en el espacio académico... para el programa” (p. 20) y presentan siete objetivos específicos, de los cuales tres son objetivos como tales y los demás son actividades de las fases de investigación (Barco et al., 2008).

El primer objetivo específico, “realizar una aproximación al estado del arte de la evaluación del área de..., para el desarrollo del Proyecto” (p. 20), no corresponde a esta denominación; es una actividad que debe hacerse en toda investigación, así que no es necesario escribirlo como primer objetivo, porque la construcción teórica del estudio es requisito para poder organizarlo. Si se deja este objetivo en el marco teórico es necesario abordar el tema de qué es la construcción de ese estado de arte y ese no es el objeto de estudio.

El segundo es “identificar los criterios y metodologías de evaluación propuestos en el diseño curricular del programa de...” (p. 20). Este está más direccionado a lo que se pretende alcanzar con el objetivo general; por lo tanto, debería ser el primer objetivo específico.

El tercero es “identificar la coherencia de las intencionalidades y metodologías desarrolladas... en el espacio académico con las formas de evaluación (p. 20), que está claramente formulado de acuerdo con el estudio.

El cuarto es “identificar las formas de participación de los actores implicados en el proceso de evaluación y el quinto objetivo, y el quinto es “diferenciar las formas que adquiere la evaluación, según la intencionalidad de los aspectos y actores evaluados” (p. 20). Estos, en realidad, no son objetivos, son actividades que se deben tener en cuenta en las fases de desarrollo del estudio.

El sexto es “contrastar las prácticas en evaluación observadas con respecto al... de la disciplina, su coherencia con el Proyecto Curricular del Programa y con los criterios propuestos en los módulos de apoyo didáctico” (p. 20). Este tendría que ser el último objetivo específico, pues permite caracterizar las prácticas.

El séptimo es “sistematizar los hallazgos de la observación y señalar sugerencias y recomendaciones” (p. 20). Esta es la última actividad de las fases de investigación para finalizar el estudio, y no es necesario que se formule un objetivo para ello.

Como resultado de la no claridad en la selección de los objetivos específicos, aparece una serie de temáticas genéricas en el marco teórico: sobre el concepto de evaluación como tema general del que se desprenden los subtemas también genéricos: el surgimiento del concepto de evaluación en el país y su normatividad, la evaluación del aprendizaje, tipos de evaluación y formas de evaluación por: objetivos, competencias, logros, procesos; autoevaluación, heteroevaluación, coevaluación, examen y calificación (Barco et al., 2008). Como se puede observar, esta temática y sus subtemas no tiene relación directa con la caracterización de las prácticas evaluativas en un programa académico específico, que es el objeto de estudio, porque no están relacionadas con lo que enuncian los objetivos específicos. Luego hacen un segundo apartado sobre la educación específica del área académica del estudio con antecedentes, modelos de enseñanza y el tercer apartado sobre la evaluación en esa área específica.

De acuerdo con los objetivos específicos, las bases teóricas deben permitir el desarrollo de estos. En correspondencia con el primer objetivo específico, el tema debe ser “criterios y metodologías de evaluación en el área de educación...”, a la que hace referencia el estudio de la disciplina a la que se refiere el objetivo general. El segundo tema para desarrollar es “coherencia entre intencionalidades y metodologías desarrolladas..., en el espacio académico..., con las formas de evaluación”. El tercer tema son “las prácticas en evaluación disciplinar de (el área que se estudia) y su coherencia con el Currículo del Programa de... con los criterios propuestos en los módulos de...”. Así, cada investigación genera bases teóricas propias que fundamentan lo que se va a estudiar, que a su vez permite construir los instrumentos de lo que se va a observar y a estudiar. Esto es lo que hace que la investigación sea sui géneris, única y que aporte al conocimiento a la disciplina. Cada uno de estos temas tiene sus subtemas, los cuales se abordan sin perder en ningún momento la directriz de los objetivos.

54

También otras bases teóricas se extienden en temáticas que podrían explicarse brevemente antes de adentrarse en el objeto de estudio. Por ejemplo, realizan una larga descripción de la historia de la disciplina sin ser el objeto de estudio y sin estar relacionado con los objetivos.

En el trabajo de grado *El juego tradicional como estrategia didáctica para la enseñanza del idioma inglés a estudiantes del grado tercero*, el objetivo general es “determinar la influencia de la implementación de una propuesta pedagógica utilizando el juego tradicional como estrategia didáctica para la enseñanza del idioma extranjero inglés a estudiantes del grado tercero (de 9 a 10 años) de la educación básica de la institución educativa...”. Los objetivos específicos están direccionados a “identificar los aprendizajes previos del idioma inglés de los estudiantes del grado... por medio de una prueba diagnóstica; implementar una propuesta pedagógica de juegos tradicionales para la enseñanza del idioma inglés a estudiantes de grado ... y evaluar los resultados de los aprendizajes del idioma inglés en los estudiantes que hacen parte de este estudio ... acorde a estos objetivos los temas de las bases teóricas pueden ser los aprendizajes del idioma inglés en la niñez intermedia (de 9 a 11 años de edad); el programa educativo a través de los juegos tradicionales para el aprendizaje del idioma inglés en la niñez intermedia

(de 9 a 11 años de edad), o podría ser “incidencia de los juegos tradicionales en el aprendizaje del idioma inglés en la niñez intermedia (de 9 a 11 años de edad), y evaluación del aprendizaje del idioma inglés en la niñez intermedia (de 9 a 11 años de edad).

En el ejemplo anterior se puede ver que la forma de abordar los temas de las bases teóricas está acorde con los objetivos. Para cada objetivo específico hay un tema concreto en las bases teóricas. La presentación de esas temáticas generales puede variar, como se presenta en el segundo tema, pero siempre en coherencia con los objetivos; dependerá de la manera como se aborde el estudio. Estas temáticas son redactadas con fundamentación teórica resultado de otros estudios, los cuales se toman como referencias, y se van organizando a partir de la temática novedosa que se está construyendo para dar respuesta a una situación específica o un problema de investigación.

Por ejemplo, para la primera temática los aprendizajes del idioma inglés en la niñez intermedia (de 9 a 11 años) los subtemas pueden ser: razonamiento y aprendizaje del idioma inglés en la niñez intermedia, desafíos que afrontan los estudiantes de edad intermedia para el aprendizaje del idioma inglés, intereses de los estudiantes en edad intermedia para el aprendizaje del idioma inglés, entre otros.

Las bases teóricas definen el marco metodológico, de ellas depende si el enfoque de investigación es cualitativo, cuantitativo o mixto, y el alcance exploratorio, descriptivo, correlacional o explicativo. Es exploratorio si se encuentra poca o ninguna información que sustente su idea de investigación; es descriptivo si la intención es describir fenómenos, situaciones, contextos y sucesos y cómo se manifiestan; además, es correlacional si se pretende conocer la relación o grado de asociación existente entre dos o más conceptos, categorías o variables en una muestra de estudio o contexto específico, y es explicativo si responde a las causas de los eventos y fenómenos físicos o sociales (Hernández Sampieri et al., 2016).

Las bases teóricas también son el insumo para la construcción o utilización de los instrumentos de observación y recolección de información. Los resultados de la investigación se discuten afirmando o refutando esas bases teóricas. Las conclusiones, por último, responden a los objetivos propuestos y dicen en qué medida se alcanzaron los objetivos. De esta forma, se observa la coherencia en todo el estudio. Los objetivos son la guía de este y siempre son referentes en todas las fases del desarrollo de una investigación.

## Conclusiones

La coherencia entre los objetivos y las bases teóricas no siempre se presenta en la muestra de las investigaciones sobre las prácticas pedagógicas, algunos objetivos están redactados como actividades y son tantos que no es fácil alcanzarlos.

Los estudios que corresponden a las bases teóricas y a los objetivos específicos presentan temáticas mejor tratadas y relacionadas con la idea de investigación y sus componentes.

En la mayoría de las investigaciones, las bases teóricas están presentes como conceptos que no relacionan las variables de investigación, es decir, presentan información sobre esos conceptos aisladamente, de tal forma que no construyen una fundamentación teórica propia.

Se detecta que la información que los investigadores seleccionan en la muestra que se presenta acoge como fuente de consulta páginas poco confiables como Yahoo, Google, Wikipedia, entre otros, desconociendo por completo bases de datos especializadas en documentos científicos, **repositorios de diferentes bibliotecas y universidades**, que asumen publicaciones seleccionadas y que tienen constante actualización.

Haciendo alusión a los antecedentes, se evidencia que no siempre se seleccionan de forma correcta ni reciente, pues algunos de ellos son bastante desactualizados y no se presentan de forma ascendente referenciando los años. Sin embargo, es de resaltar que los objetivos que se asumen en estas muestras hacen referencia a la realidad que se aborda desde el ejercicio propio de las prácticas pedagógicas, lo cual evidencia el interés que manifiestan los futuros licenciados por comprometerse con la realidad y las problemáticas que surgen a partir de los escenarios y contextos donde desarrollan sus prácticas.

Aunque en un gran número de tesis no se logra encontrar coherencia entre los objetivos y los fundamentos conceptuales que sustentan los marcos teóricos, es importante señalar que el sustento teórico es básico para cualquier investigación; además, un alto porcentaje de investigaciones retomaron conceptos clave para iluminar conceptualmente el quehacer y deber ser del ejercicio docente, asumiendo un hilo conductor de la realidad que asumen los contextos escolares y el papel que ejerce el maestro.

56

A la hora de retomar el impacto y aporte científico que pueden dejar estas experiencias, se reconoce que el panorama es bastante amplio, siempre es vigente y tiene algo por aportar. Se retoman autores del pasado y así se da a conocer que las ideas nunca mueren y que cada situación es una oportunidad para entender que nunca se deja de aprender.

Finalmente, quedan muchos retos por asumir. Cada vez es más necesario que los docentes en formación cuenten con la preparación y orientación necesaria para fortalecer sus competencias como investigadores y logren hacer del ejercicio docente un acto permanente de autoformación, en el cual puedan apoyarse en teorías reconocidas, además de fortalecer sus competencias a la hora de relacionar el aporte que el fundamento teórico puede brindar a la práctica.

## Referencias

- Acosta Marroquín, N. P., García Gutiérrez, Z. del P. y Barón Velandia, B. (2015). Una mirada praxeológica de la experiencia investigativa desarrollada en torno al Proyecto "La Caracterización de las prácticas docentes de la Facultad de Educación de UNIMINUTO. *Praxis Pedagógica*, 15(17), 15-24.



- Barco, J. M., Arce, S., Cortes, L., Criales, D., Olaya, M. y Suesca, M. (2008). *Prácticas de evaluación en el componente disciplinar del programa de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Artística de UNIMINUTO: Artes Plásticas*. (Trabajo de grado). Corporación Universitaria Minuto de Dios, Bogotá, Colombia.
- Castillo, N. M. y Colmenares, A. M. (2017). Contrato pedagógico: imaginario social en la práctica democrática evaluativa. *Praxis Pedagógica*, 17(20), 39-62.
- Creswell, J. W. (2014). *A concise introduction to mixed methods research*. Thousand Oaks, Estados Unidos: SAGE.
- Díaz Barriga Acero, F. y Hernández Rojas, G. (2007). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo una interpretación constructivista* (2ª Ed.). McGraw-Hill.
- Fereiro Gravié, R. (2017). *¿Cómo ser maestro investigador? El método Javi - Vademécum*. Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO).
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2016). *Metodología de la investigación* (6ª. Ed). McGraw-Hill.
- León Urquijo., A. P., Ospina Marulanda, L. y Ruiz Lozano, R. (2012). Tipos de aprendizaje promovidos por los profesores de matemática y ciencias naturales del sector oficial del departamento del Quindío, Colombia. *Revista Guillermo Deo*, 10(2), 49-63
- León Urquijo, A. P., García-Jiménez, O. L. y Rendón-Lara, D. B. (2018). Investigaciones sobre prácticas pedagógicas de maestros en formación de instituciones de educación superior. *Espacios*, 39(53), 7 -27.
- León Urquijo, A. P., Rendón-Lara, D. B. y García-Jiménez, O. L. (2018). Desarrollos y experiencias a partir de la práctica pedagógica en las facultades de educación de la zona centro de Colombia: estado actual de la investigación. En M. Serna (Ed.), *Revolución en la Formación y la Capacitación para el Siglo XXI* (pp. 681-689). Instituto Antioqueño de Investigación.
- León-Urquijo, A. P., Risco del Valle, E. y Alarcón Salvo, C. (2018). Aprendizajes que promueven los profesores en un enfoque curricular por competencia en educación superior. *Praxis Pedagógica*, 18(23), 108-126.
- Tobón, S. (2017). *Essential aces of knowledge society and socioformation*. Kresearch Corp.

# Estrategia pedagógica para la prevención del sobrepeso y sedentarismo infantil en el contexto escolar

*Pedagogical strategy for the prevention of overweight and sedentary of children in the school context*

Diana Natalia Chisco Mora\*  
Cristian Yesid Torralba Mendieta\*\*  
Pedro Nel Urrea Roa\*\*\*

## Resumen

58

La infancia y adolescencia es fundamental en el desarrollo humano, corresponden a etapas que hacen parte de la construcción biológica, psicológica y social del sujeto en la sociedad y, así mismo, son periodos para que los niños empiecen a tener comportamientos para su futuro, lo que corresponde a estilos de vida, hábitos saludables y condición física. El objetivo de este artículo es proponer la actividad física como estrategia pedagógica para la prevención del sobrepeso y la inactividad. La investigación se desarrolla en dos fases: la primera es la revisión documental propuesta y la segunda es la intervención que será llevada a cabo con niños de 10 a 12 años de la institución educativa José de San Martín, sede Camilo Torres, municipio de Tabio, Cundinamarca. Para efectos de este artículo se presenta la primera fase, es decir, la revisión de los diferentes referentes desde los artículos de investigación desde las bases

---

\* Estudiante de Educación Física, Recreación y Deporte, de la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. Correo electrónico: dchisco1@uniminuto.edu.co

\*\* Estudiante de Educación Física, Recreación y Deporte, de la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. Correo electrónico: ctorralbame@uniminuto.edu.co

\*\*\* Doctorando en Educación de la Universidad de La Salle, magíster en Educación, de la Universidad de La Sabana, y Licenciado en Educación Física, Recreación y Deporte de la Universidad Cenda. Docente de la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. Correo electrónico: pedro.urrea@uniminuto.edu.



de datos Ebsco, Proquest. También se tiene en cuenta qué programas sobre actividad física intervienen en el sobrepeso y sedentarismo en estas edades.

**Palabras clave:** actividad física, sobrepeso, sedentarismo, pedagogía, escuela.

## Abstract

Childhood and adolescence are a fundamental moment of human development, which are stages that are part of the biological, psychological and social construction of the subject in society, are periods where children begin to have behaviors for their future in lifestyles, healthy habits and physical condition. The objective of this article was to determine physical activity as a pedagogical strategy for the prevention of overweight and physical inactivity in children from 10 to 12 years of age, at the José de San Martín educational institution, Camilo Torres, municipality of Tabio-Cundinamarca. The research is developed in two phases. The first is the proposed documentary review and the second is the intervention phase. For this article we present the review of the different references from the research articles from the databases: .... Likewise, it was taken into account that physical activity programs intervene in overweight and sedentary lifestyle in these ages.

**Keywords:** Physical activity; Sedentary; overweight.

## Introducción

Hoy en día, se considera que la práctica de actividad física deriva en una vida activa si está absolutamente constituida en las costumbres de los individuos, como también en cualquier movimiento realizado por los segmentos corporales que impliquen un consumo de energía (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2004, p. 7). Por esta razón, el objetivo de esta investigación es proponer la actividad física como estrategia pedagógica para la prevención del sobrepeso y la inactividad física en niños de 10 a 12 años, en la institución educativa José de San Martín, sede Camilo Torres, municipio de Tabio (Cundinamarca).

La práctica de actividad física trae varios beneficios para niños, jóvenes y adultos en aspectos como la salud y el fortalecimiento a nivel muscular y cardiovascular, y hábitos de vida saludable. La actividad física se puede llevar a cabo de forma leve, moderada o vigorosa, de manera aeróbica con un periodo diario de 60 minutos (Méndez-Giménez, Cecchini Estrada y Fernández-Río, 2015, p. 74). Para niños y jóvenes la actividad física recomendada radica en los juegos recreativos, el deporte y la educación física escolar. Cabe mencionar que la actividad física diaria se ha visto debilitada debido a la cantidad de tiempo que los niños pasan sentados en los espacios escolares, así como del transporte motorizado para desplazarse y el aumento de actividades de ocio que inducen al sedentarismo (García Rodríguez y Fonseca Hernández, 2012, p. 3).

“El arribo del sedentarismo se puede ver vinculado con las nuevas formas de vida de la sociedad moderna, la inactividad física, que tiene un impacto negativo en la calidad de vida de

niños, adolescentes y adultos” (Buhring, Oliva y Bravo, 2009, p. 23). Por lo anterior, el sedentarismo hace referencia a la ausencia o falta de actividad física que afecta principalmente a los niños y adolescentes, ya que en esta etapa se encuentra un periodo clave para el descubrimiento y fortalecimiento de hábitos saludables.

Es así que, se estima que en los últimos años la aparición de niños y adolescentes con problemas sedentarios ha aumentado drásticamente, por motivos como las nuevas tecnologías que están estrechamente ligadas en la infancia, dentro de las cuales se podrían mencionar: los juegos de video, celulares, computadoras, tabletas electrónicas. (Soler-Lanarán y Castañeda-Vázquez, 2016, p. 188).

por lo que es necesario el movimiento durante esta etapa.

Asimismo, una de las consecuencias del sedentarismo es el sobrepeso, que principalmente tiene un detonante que es la inactividad física y una mala alimentación. De manera que podemos definir el sobrepeso como la acumulación de tejidos adiposos en el cuerpo (exceso de grasa) (Romero, 2009, p. 410). De acuerdo con lo anterior, “el aumento de peso en las personas ha venido creciendo desde el año 2000 y los mayores afectados en este siglo son los niños y adolescentes de 6 a 15 años de edad” (Cantallops Ramón, Ponseti Verdaguer, Vidal Conti, Borràs Rotger y Sampol, 2012, p. 5). Por consiguiente, el sobrepeso es uno de los problemas de salud más grande del siglo XXI; se define como una acumulación anormal o excesiva de grasa que supone un riesgo para la salud.

60

## Reflexión

El sobrepeso va generando no solo problemas en la salud, sino que además ocasiona resultados adversos a nivel psicosocial que generalmente se presentan en los ambientes educativos, como el “matoneo”, la discriminación o exclusión de actividades físicas. En la edad preescolar, la actividad física se considera clave para la formación de buenos hábitos y un correcto desarrollo. Desde temprana edad, es importante entregar estímulos que permitan un adecuado desarrollo motor. Es aconsejable que estas actividades se ejecuten esencialmente a través de juegos y con una intensidad de moderada a vigorosa, con el fin de prevenir el sobrepeso y el sedentarismo, y conseguir una adecuada condición física.

Por eso la actividad física se vuelve un eje fundamental porque contribuye al desarrollo social, y les da a los niños y jóvenes la oportunidad de expresarse y fomentar la autoconfianza, la interacción social y la integración. Además, les permite obtener muchos beneficios, como mantener un peso corporal saludable, ya que la forma más eficiente de ayudar al cuerpo a quemar calorías es la actividad física, ya que facilita la pérdida y el mantenimiento del peso, puede reducir la tasa metabólica basal, reducir el apetito y ayudar a reducir la grasa corporal. Por eso, la actividad física debe tener una presencia importante en la jornada escolar si se quiere ayudar a combatir el sedentarismo, que es uno de los factores de riesgo identificados. Así, pues, resulta clave para

que niños y niñas adquieran hábitos saludables y mejoren la condición física que les acompañe durante la escolaridad y, lo más importante, a lo largo de la vida, diariamente acompañado de actividades que impliquen ejercicio físico y fomenten hábitos de vida saludables que influyen en un eficiente equilibrio entre la salud y la educación.

## Conclusión

La obesidad infantil es una enfermedad actual en nuestra sociedad; por eso, se da tanta importancia a actuar desde la infancia, ya que el riesgo de que sean obesos cuando sean adultos es mayor, o que sufran problemas cardiovasculares. Por estas razones, es importante que desde edades tempranas acostumbremos a nuestros hijos a realizar actividades físicas, tanto de manera individual como colectiva, pues esto evidenciará resultados positivos para su cuerpo y también para su interés social.

Uno de los principales factores que ha hecho que el sedentarismo aumente son las nuevas tecnologías, pues gracias a ellas ha habido grandes y buenos cambios para la sociedad, pero no hay un control sobre estas. Tiempo atrás, los parques estaban llenos de niños corriendo, jugando, etcétera, pero hoy por hoy, la gran mayoría ya está delante de un celular, ordenador o simplemente delante de la televisión. Es por ello que el ejercicio es un elemento fundamental en el contexto escolar, pero lastimosamente en el corto lapso que los niños están en la escuela el tiempo no alcanza para que realicen al menos 60 minutos de ejercicio por día y los espacios tampoco son apropiados para realizarlo como deporte o de manera recreativa. Así, pues, se requiere una nueva visión para darle un espacio dentro de las actividades escolares y para promover que los niños en su hogar y comunidad practiquen actividad física, ya que trae muchos beneficios, como fortalecer el sistema músculo esquelético, ya que mejora la destreza y la autoestima de los niños. Además, hay evidencias que muestran que la actividad física mejora el desempeño escolar y el rendimiento de los estudiantes. Por estas razones, se considera que la promoción del ejercicio es una tarea fundamental en el ámbito escolar.

61

## Referencias

- Buhring B., C., Oliva M., P. y Bravo C., C. (2009). Determinación no experimental de la conducta sedentaria en escolares. *Revista Chilena de Nutrición*, 36(1), 23-30.
- Cantallops Ramón, J. Ponseti Verdaguer, F. X., Vidal Conti, J., Borràs Rotger, P. A. y Sampol, P. (2012). Adolescencia, sedentarismo y sobrepeso: análisis en función de variables socio personales de los padres y del tipo de deporte practicado por los hijos. *Retos: Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (2), 5-8.

- García Rodríguez, J. y Fonseca Hernández, C. (2012). La actividad física en los y las jóvenes mexicanos y mexicanas: un análisis comparativo entre las universidades públicas y privadas. *MHSalud*, 9(2), 1-29.
- Méndez-Giménez, A., Cecchini Estrada, J. y Fernández-Río, J. (2015). Pasión por el deporte, actividad física vigorosa y satisfacción con la vida. *Revista de Psicología del Deporte*, 25(1), 73-79.
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2004). Estrategia mundial sobre régimen alimentario, actividad física y salud. *Catalogación por la Biblioteca de la OMS*, 55(23), 1-21.
- Romero, T. (2009). Hacia una definición de Sedentarismo. *Revista Chilena de Cardiología*, 28(4), 409-413.
- Soler-Lanagrán, A. y Castañeda-Vázquez, C. (2016). Estilo de vida sedentario y consecuencias en la salud de los niños. Una revisión sobre el estado de la cuestión. *Journal of Sport and Health Research*, 9(2), 187-189.



## The Lack of Assistance to English Clubs as a Strategy to Promote Communication Skills

*La falta de asistencia a los clubes de inglés como estrategia para promover las competencias comunicativas*

Astrid Carolina Cubillos Laverde\*,  
Carlos Gabriel Escalante Sierra\*\*

### Abstract

English clubs are a strategy implemented by some institutions with the aim of strengthening communicative skills in the English language, promoting interculturality and working as a complement to face-to-face classes. This allows students to interact with a native speaker and deepen their knowledge of the foreign culture at no additional cost. However, apathy and constant non-attendance to these spaces is sometimes evident. For this reason, it is necessary to inquire about the factors that are causing the non-attendance to these extracurricular spaces; given their value in learning English, they would be wasted. In this way, we decided to look for possible causes for the non-attendance, such as: methodology, hours offered, physical plant ready for its development, and methodological resources employed. These causes were divided into categories through the application of questionnaires and focus groups to students in the last semesters, as well as observations of the club during its development. After making an analysis of the data collected, it was found that these pre-established categories are the cause of the non-attendance

63

---

\* Astrid Carolina Cubillos Laverde. Corporación Universitaria Minuto de Dios Licenciatura en Idioma Extranjero Inglés. Estudiante 9 semestre y Docente de bachillerato. acubillosla@uniminuto.edu.co

\*\* Carlos Gabriel Escalante Sierra. Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. Licenciatura en Idioma Extranjero Inglés. Estudiante 9 semestre y Docente de primaria. cescalante1@uniminuto.edu.co

since the lack of methodology, use of technological resources, availability of physical spaces, and time make the students lose interest in the clubs.

**Key words:** English Club; Methodology; Non-attendance; Physical spaces; Technological resources; Time.

## Resumen

Los clubes de inglés son una estrategia implementada por algunas instituciones con el objetivo de fortalecer las competencias comunicativas en el idioma inglés, promover la interculturalidad y servir como complemento a las clases presenciales. Esto permite que los estudiantes puedan interactuar con un hablante nativo y profundicen su conocimiento de la cultura foránea sin ningún costo adicional. Sin embargo, en ocasiones es evidente la apatía e inasistencia constante a estos espacios. Por esta razón, es necesario indagar sobre los factores que están causando la inasistencia a estos espacios extracurriculares; dado su valor en el aprendizaje del inglés, se estarían desaprovechando. De esta manera se decidió buscar posibles causas para la inasistencia, como: metodología, horarios ofertados, planta física dispuesta para su desarrollo y recursos metodológicos empleados. Estas causas, fueron divididas en categorías por medio de la aplicación de cuestionarios y grupos focales a estudiantes de últimos semestres, además de observaciones del club durante su desarrollo. Después de hacer un análisis de los datos recolectados, se comprobó que estas categorías pre-establecidas son la causa de la inasistencia ya que la falta de metodología, uso de recursos tecnológicos, disponibilidad de espacios físicos y tiempo hacen que los estudiantes pierdan el interés por los clubes.

64

**Palabras clave:** Club de inglés; Espacios físicos; Inasistencia; Metodología; Recursos tecnológicos; Tiempo.

## Introduction

This article is based on the non-attendance of students from the Bachelor in English Language teaching program to the extracurricular spaces “English Clubs” offered by UNIMINUTO. English clubs are important because they not only contribute to the learning of the English language and improve the communicative skills, but to the interculturality, that refers to the knowledge of foreign cultures. In order to demonstrate the alarming absence, the record attendance was requested in the English program, with which it was possible to see how attendance significantly decreased in the last semesters. To analyze this problem, it was necessary to determine the factors that were influencing the absence of the clubs through 4 pre-established categories (methodology, technological resources, time and physical spaces) in order to answer the research question.

The investigation of this problem was made in the interest of knowing the causes of the alarming lack of assistance to English clubs during the periods of 2015-2016. This allowed identifying some aspects for which the students felt discouraged to attend. In the professional



field, we inquired about the non-attendance to these spaces, since they are additional spaces to the face to face classes without any cost. If this is a space to improve the speaking skills, we are concerned to know why these spaces are being wasted.

This is a case study, in which the mixed method (qualitative-quantitative) was used. The data collection was carried out by means of 3 instruments: questionnaires, focus groups and observations. As sample, participants of the last semesters of the English program were taken, taking into account their knowledge of the subject and their critical position. The questionnaires contained both closed and open questions based on the 4 categories mentioned above. These questionnaires were applied to students from 6<sup>th</sup> to 9<sup>th</sup> semesters. The focus groups were composed of 10 to 15 participants. A sample of 10 students from 6<sup>th</sup> semester was taken, 10 students from 7<sup>th</sup> semester and the last focus group composed of 15 students of 8<sup>th</sup> and 9<sup>th</sup> semester. The 4 categories were used in the same way. Finally, 3 observations were made during the development of the clubs based on 3 categories: methodology, technological resources and time. The category physical spaces was not included because the first two instruments caused it to be discarded. The clubs were always developed in classrooms.

The aim general objective is to describe those factors in a more detailed way and in this way give some suggestions to improve those factors and promote the attendance.

## Methodology

This research was conducted at the Main Campus of Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO, located in the west of the capital city, in the 80 Street, Bogotá-Colombia. The university is aged 23, with a great number of programs in education, engineering and human science.

This research was focused on a case study. "Case study research comprises an intensive study of the background, current status and environmental interactions of a given social unit: an individual, a group, an institution, or a community" (Brown & Rodgers, 2002 p. 21). Taking into account that, we applied it because it describes a real situation in the language program in a specific group of students. In addition, "there are three types of case studies: intrinsic, instrumental and collective" (Stake, 1995). This research was based on an instrumental case study because it allowed for the generalization of findings to a bigger population, in this research there were selected 80 students in total.

In our study, we used a mixed method: quantitative and qualitative approach because it was necessary to collect both kinds of data, since it was based on students' perceptions and attitudes (observable and non-observable phenomena). "Quantitative researchers work with a limited number of variables which are specifically identified as part of the research procedure" (Burns, 1999, p. 21). In our case, we employed 4 pre-established categories (methodology, technological resources, time and physical spaces) which helped us to find the most relevant factors influencing non-attendance.

We took a sample of 80 students from the last semesters of the Bachelor in English Language Teaching program at UNIMINUTO. There were applied 3 types of instruments to this group of students. There were taken students from the last semesters (sixth, seventh, eighth and ninth), twenty students per each semester. In our research study, we applied the mixed method called "Intermethod mixing which consisted of 3 different data collection methods: 1) questionnaires, 2) observations and 3) focus groups" (Johnson, B. & Turner, 2003, p. 297). For this research there were used pre-established categories in order to get the causes of absenteeism of students in the English clubs.

## Findings

It was found that the lack of teaching didactics and strategies demotivate students to attend English clubs. Students manifested their disagreement with the methodology used during the club sessions. They recognized the importance of the English club as a strategy to improve speaking skills when learning a second language. They also recognized the assistant's proficiency taking into account they have native speakers and they have the opportunity to face good linguistic models in English.

66 On the other hand, students highlighted the fact that some native speakers do not have enough pedagogical and didactic competences to guide speaking activities in a proper way. They also remarked the lack of meaningful activities that contribute to their learning process. Teaching skills are really important to get a successful process, it refers to the pedagogical knowledge that enables a teacher to go through the lesson, that is why teachers should have disciplinary and pedagogical knowledge (Richards, 2011 cited by Cely & Hoyos, 2015); also points that teachings skills and pedagogical knowledge:

include routines and procedure for such things as: 1) Opening the lesson 2) Introducing and explaining tasks 3) Setting up learning arrangements 4) Checking students' understanding 5) Guiding student practice 6) Monitoring students' language use 7) Making transitions from one task to another 8) Ending the lesson. (p. 9).

It is important to mention that students who participated in this research have taken English courses based on methodology and didactics. In addition, they have done their professional practicums, reason why they are critical of this topic. Analyzing and reflecting about the answers given by students who participated in this research, we could conclude that assistants who guide those groups do not have enough pedagogical knowledge and didactics. Furthermore, students from last semesters assess assistant's performance, so this is a demotivation cause for them to attend to the English clubs because they notice the lack of preparation in terms of strategies, methods and approaches used by assistants.

In addition, it could be concluded that technological resources become an important factor in students' motivation when learning a second language because students highlighted the lack of

use of these resources, knowing that the university counts with its availability. Students inquired about its use, since there are many applications and useful online exercises to learn in the XXI century. They said that a TV or a screen was very rarely used, but to project a reading or if it was a case to see a movie. They stated that they liked to use even their own cell phones to carry out activities, games, and word searches, where they learnt in an inductive way.

As Anderson, M (2000) cited by Heafner, T: "Technology integration has the potential to increase student motivation" For this reason, it is crucial to use technology when teaching a subject or topic. When students are motivated, they find the tasks' usefulness and in this way, they try to do it well. In English Clubs sessions, students manifested the lack of technological resources, reason why they argued that the English club was an ordinary class. Furthermore, they added that to learn a second language, it was really important to use all those online tools because they could give them many ways of learning through exercises based on: (pronunciation, spelling, matching, fill in the gaps), activities, workshops, online interaction, among other resources which contribute to the acquisition of the language.

In terms of availability of physical spaces, it was found that the availability of physical spaces could be a causal factor of non-attendance and student's demotivation. Students expressed their dissatisfaction with the lack of fixed physical spaces for the development of English club sessions. Students justified their absenteeism with the lack of classrooms available at the university. They stated that the spaces were comfortable and the university had them, but that these were always occupied by lack of organization.

Finally, according to the last category time, it is necessary to say that English clubs are organized in the bachelor program according to students' level of English: Basic, intermediate and advanced. Due to the fact that the bachelor program has around 500 students and there are usually 1 or 2 assistants to guide the English clubs and each group should be conformed by a maximum of 10 or 15 students, there are few available schedules for students.

According to students' opinions, in the focus group and questionnaires, the schedules offered by the English program each semester usually do not fit with students' needs. They stated that English clubs' schedules do not match with their free time because sometimes they are in class or working during the session's development.

## Conclusions

There are many factors that influence English clubs' low attendance such as: strategies and didactics used technological resources, physical spaces and time during the sessions. Taking into account that; they are extracurricular spaces, they should be motivated to catch students' attention and promote the attendance. As Kottasz, (2005) suggests: "Absence can be viewed as a very personal decision based on both the ability to attend and the motivation to attend" (p.5). Based on this assertion, it can be said that students attend to the English clubs depending on their

performance and competence. It means that, if they master the language, they participate actively during the sessions. On the contrary, if they have difficulties to express their opinions, they could feel afraid of making mistakes. Then, they prefer to remain silent or in other cases, they do not attend, it could be evidenced in the class observations made as part of this research.

Furthermore, students attend if they find it useful. Therefore, if students perceive it like a normal class, they are not going to be motivated. The club is an extracurricular space, for that reason, it is supposed to be innovative and dynamic.

When students were asked about the 1) methodology used by the assistants, it was concluded that they did not apply any strategy to promote attendance. Students noticed the lack of sessions preparation, which is one of the reasons students felt demotivated to participate in the clubs. They have great knowledge of English methodologies and didactics, as part of their training as teachers. For this reason, from their critical point of view, they argued their nonconformity during the sessions.

Although the assistants had excellent proficiency of their language, it is not enough to develop the club sessions. "A good teacher should have language proficiency, content knowledge, teaching skills and pedagogical argumentative skills" (Richards, 2011, p. 101). Therefore, good communicative skills are not enough. The didactic competences are fundamental for the teaching of a second language. It is not what is taught, but how it is taught. In this sense, it is necessary that the assistants have a training to improve their teaching didactics. In this way, they can use various strategies and teaching methods through which they facilitate the learning of a second language.

68

Other important and influential aspects of lack of attendance are focused on the technological resources used during the sessions. In the case of 2) technological resources such as: computers, TV sets and even mobile phones, the lack of them was evident during all the sessions. In the XXI century, where technology prevails, it is necessary to integrate it into the classroom as a tool to facilitate learning and teaching. Students criticized the fact that resources were available, since the entire classroom at university had them for students. However, the assistant did not take advantage of them. On a few occasions, they were only used to project readings or sometimes a movie or a video.

A research conducted at the University of North Carolina at Charlotte showed that: "Students exuded self-confidence in their abilities, not only to work with the technology, but to master the content and successfully complete the task" (Heafner, 2004, p. 42). Based on this, it is evident that technology and learning go hand in hand. Their appropriate articulation optimizes learning and provides more tools for students to investigate and become autonomous about their learning process.

On the other hand, when we refer to the 3) physical spaces, students manifested the lack of organization of the English clubs. Students affirmed that the spaces assigned to the clubs were always occupied, which is why the sessions could not be developed until a free space was found.

This caused great demotivation in the students, since; they lost their time looking for a free space for the development of the sessions.

Finally, when referring to 4) time, it was concluded that, assistant and the university should offer wide schedules according to students' needs. Schedules are offered at the same time than classes, so students cannot attend. In addition, then they have time. They prefer to do other things instead of attending the English club. They know English clubs' usefulness, however, they see them as ordinary classes, so, it is not motivating for them to attend.

As suggestion for the Bachelor in English Language Teaching program, it is recommended that the organizations in charge of process exchanges with foreigners take into account that assistants that are involved in the programs who train teachers must have a specific profile, native assistants for this kind of programs should have previous teaching experiences or with preferences in teaching. Besides, they must have some training sessions that enable them to perform good lessons for pre-service teachers before starting to develop English clubs. They also should be accompanied by experts in teaching who help them during the process of teaching until they feel comfortable and confident when developing the club. Furthermore, in terms of technological resources, assistants should take advantage of the resources available at university such as; computers, TVs, DVDs, applications, searchlight, tape recorder, etc., for students to feel comfortable, motivated and attracted to attend to the clubs, taking into account, that technology cannot be separated from education. On the contrary, it has to be integrated in favor of learning.

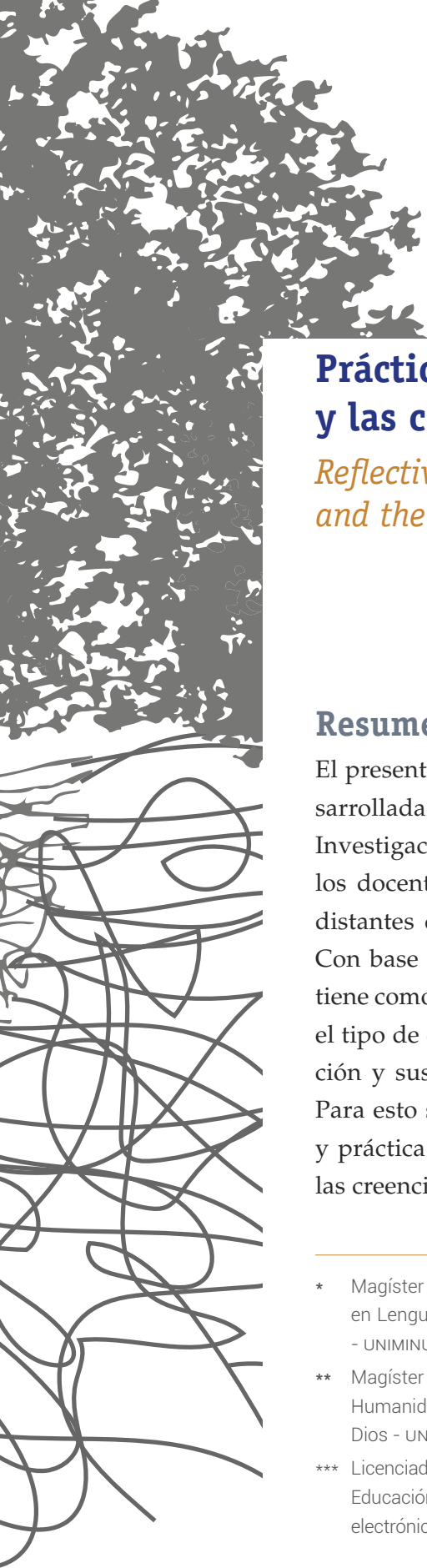
In addition, in terms of schedules physical spaces, it is suggested to use the different spaces available not only at university, but around it such as: the green zone, the malls, different libraries, cafeterias, etc., for students to feel free and comfortable when expressing their opinions in times and real contexts.

Finally, based on the category time, it is suggested that the university and the assistants offer a wide variety of schedules to avoid limiting students' attendance. Moreover, sessions should be planned to be developed in a specific time to let students finish the activities proposed and receive an appropriate feedback.

## Bibliography References

- Anderson, M. A. (2000). It's in the research. *Library Talk*,1, 31-33.
- Brown & Rodgers. (2002). *Case study research: Development Research*. Doing Second Language Research. Oxford University.
- Burns, A. 1999. *Collaborative action research for English language teachers*. Cambridge University Press

- Cely, B & Hoyos, M. (2015). *Formación de docentes en lenguas extranjeras y necesidades en contextos educativos reales*. En Memorias sobre Segundo Coloquio sobre Interdisciplinariedad en la Formación del Licenciado en lenguas extranjeras Universidad de San Buenaventura. Cartagena de Indias: 345-358.
- Heafner, T. (2004). Using technology to motivate students to learn social studies. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 4, 42-53.
- Johnson, B. & Turner, L.A. (2003). *Data Collection Strategies in Mixed Methods Research*. In: A. M. Tashakkori, and C. B. Teddlie, Eds. SAGE Publications, 297-319.
- Kottasz, R. (2005). Reasons for Student Non-Attendance at Lectures and Tutorials: analysis. *Investigations in university teaching and learning*, 2, 5-13.
- Richards, J. C. (2011). Competence and Performance in Language Teaching. *RELC journal*, 2, 101- 122.
- Stake, R. E. (1995). *The Art of Case Study Research: Perspective in Practice*. London: Sage.



## Práctica reflexiva del quehacer profesional y las creencias sobre la enseñanza

### *Reflective practice about the beliefs about teaching and the professional practices*

Lady Viviana Cuervo Alzate\*,  
Ángela María Gamboa González\*\*,  
Camilo Mendieta Ortiz\*\*\*

### Resumen

El presente documento surge de los hallazgos de una propuesta anterior desarrollada en la VI Convocatoria para el Desarrollo y Fortalecimiento de la Investigación en UNIMINUTO. Los resultados mostraron que las creencias de los docentes en formación sobre el inglés, su enseñanza y aprendizaje son distantes de los procedimientos realizados durante la práctica pedagógica. Con base en lo anterior, este proyecto cualitativo con enfoque praxeológico tiene como fin realizar un avance en la exploración bibliográfica para entender el tipo de conexión entre las prácticas pedagógicas de los docentes en formación y sus creencias sobre la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Para esto se tomarán como base los conceptos de creencias sobre enseñanza y práctica reflexiva. En cuanto al primer concepto, se realiza un análisis de las creencias que los docentes en formación tienen acerca de la enseñanza del

71

---

\* Magíster en Didáctica del Inglés con énfasis en Ambientes de Aprendizaje Autónomo y licenciada en Lengua Castellana, Inglés y Francés. Profesora de la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. Correo electrónico: lady.cuervo@uniminuto.edu

\*\* Magíster en Enseñanza de Lenguas Extranjeras y licenciada en Educación Básica con énfasis en Humanidades: Español y Lenguas Extranjeras. Profesora de la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO.. Correo electrónico: angela.gamboa@uniminuto.edu

\*\*\* Licenciado en Diseño Tecnológico, magíster en Tecnologías de la Información y doctorando en Educación PHd. Profesor de la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. Correo electrónico: cmendieta@uniminuto.edu

inglés como lengua extranjera, las cuales se contrastarán en su momento con su quehacer en el aula. Respecto al segundo concepto, se promueve la reflexión pedagógica sobre la práctica docente a partir de tres perspectivas distintas: reflexión sobre la acción, reflexión en la acción y reflexión para la acción a partir de la participación en un ambiente de aprendizaje virtual.

**Palabras clave:** creencias, enseñanza, inglés, práctica reflexiva, ambiente de aprendizaje virtual, praxeología.

## Abstract

This proposal is the second part of a previous project belonged to the 6th call for papers about the research strengthen and development at UNIMINUTO. Results from the previous study established that the pre-service teachers' beliefs about English language, its teaching and learning processes are distant from the procedures they carry out along their professional practicum. Based on this, this research study focused on the qualitative paradigm and the praxeology principles, aims at showing advancement on the literature review about the relationship between the practice and the beliefs about teaching that the pre-service teachers at Bachelor in English language teaching hold. For this purpose, the concepts beliefs about English language teaching and reflective practice will be explored. Regarding the first, it will be carried out a brief analysis about the beliefs about teaching that the pre-service teachers at Bachelor in English language teaching have in order to be compared lately with their practice in the classroom. Concerning the second, it will be promoted the pedagogical reflection from three perspectives – about action, in action and for action while participating in a virtual learning community-.

**Keywords:** Beliefs, English language; praxeology; virtual learning environment; reflective practice and teaching.

72

## Introducción

El presente documento muestra los primeros avances realizados en la revisión bibliográfica sobre las creencias acerca de la enseñanza del inglés como lengua extranjera y su práctica; esto, con el fin de analizar la brecha existente entre la teoría y la práctica y tratar de buscar condiciones que concienticen a los futuros docentes sobre dicha brecha para tratar de minimizarla.

En cuanto a las creencias, se puede afirmar que estas son construcciones mentales a las cuales se les asigna suficiente validez, verdad o credibilidad como para guiar el pensamiento y la conducta. En este sentido, cabe resaltar que las creencias juegan un rol adaptativo, ya que facilitan a las personas su definición del mundo y de sí mismos (Pajares, 1992). En el caso de los docentes, sus predisposiciones constituyen el factor más relevante de su ser como profesor, y sus experiencias como estudiantes los conducen a desarrollar creencias que son trasladadas al salón de clases, cuando ellos mismos actúan como profesores.



Así mismo, las creencias están potentemente influenciadas por el sistema de creencias que los estudiantes traen consigo mismos. Los docentes en cualquier momento poseen implícitamente creencias acerca de sus estudiantes, las materias a enseñar y su rol en ellas, y sus diversas responsabilidades; dichas creencias influyen su actuar en la práctica docente. (Chong, Low y Goh, 2011, p. 51).

De esta manera, las creencias, las experiencias y las expectativas de cada individuo están enmarcadas en un contexto particular e influyen tanto en su identidad, como en algunas de las decisiones durante su práctica docente (Horn, Nolen, Ward y Campbell, 2008; Katz et al., 2011).

Ahora bien, dentro del sistema de creencias que posee un docente, se puede hablar de las creencias sobre la enseñanza, las cuales, según Richards y Lockhart (1996), son suposiciones acerca de los recursos, las metodologías y los roles, que son el énfasis del presente estudio.

En este campo, se han realizado estudios similares: el primero es un caso de estudio hecho por Zheng (2013) con seis profesores de Inglés como lengua extranjera. En la misma línea, Li (2013) también desarrolla un caso de estudio con el objetivo de entender la relación entre las creencias y las prácticas en el aula de un docente experimentado en la enseñanza del inglés. Entre los hallazgos de ambos se encuentra que no siempre las prácticas reflejan una relación directa con lo que se cree y conoce, ya que el contexto y sus condiciones hacen que los docentes reflexionen sobre sus creencias y las modifiquen.

Farrell y Bennis (2013) y Farrell e Ives (2015) exploraron las creencias y prácticas del aula de clase. En el primer caso la exploración se hizo con un profesor experimentado y un principiante, y en el segundo, con un docente principiante sobre la enseñanza de la escritura en una segunda lengua. De aquí también se concluye que las creencias son un sistema complejo en el que no siempre hay una relación directa entre las creencias y las prácticas en el aula, pero que la reflexión sobre las creencias hace que el docente sea más consciente del impacto que tienen sus conocimientos en su práctica.

Además, se precisa en este texto la práctica reflexiva. Existen teorías diversas sobre la práctica reflexiva y son frecuentes las referencias alrededor de este término (Korthagen, 2001; Akbari, 2007; Walsh, 2011; Farrell, 2013a). Sin embargo, se puede reconocer que el concepto de pensamiento reflexivo en las prácticas docentes fue introducido por Dewey (1933) y desarrollado más adelante por Schön (1987). Para Dewey (1933) el pensamiento reflexivo implica un pensamiento inteligente que conlleva acciones que permiten el desarrollo y crecimiento profesional. En otras palabras, el pensamiento inteligente es aquel que se hace de manera consciente y voluntaria, para tomar decisiones racionales.

Del mismo modo, Farrell (2013a) considera la práctica reflexiva como aquella basada en evidencias, es decir, que se da cuando los docentes examinan de forma sistemática sus prácticas, recogiendo evidencias sobre su propia enseñanza y el aprendizaje de sus estudiantes, y no solamente preguntándose sobre lo que deberían estar haciendo en sus clases de forma fugaz. Con este tipo de práctica, los docentes pueden usar las evidencias que recogen para tomar decisiones fundamentadas sobre sus prácticas y de este modo beneficiar el aprendizaje de sus estudiantes, y de esta manera alejarse de las decisiones cotidianas o rutinarias (Farrell, 2013a).

Por su parte, Schön (1987) propone la práctica reflexiva con una perspectiva diferente, ya que reconoce que los docentes generan conocimiento basado en la intuición como resultado directo de la práctica, sin detenerse a sistematizar lo sucedido en clase. Según este autor, existen dos tipos de reflexión: la reflexión-sobre-la-acción y la reflexión-en-la-acción. La primera se refiere a la reflexión sobre la práctica, después de la acción, y sobre las propias acciones y pensamientos; la segunda está relacionada con la reflexión sobre los sucesos y la espontaneidad en el actuar durante la acción, lo cual se da en medio de la práctica. A partir de la reflexión-en-la-acción, se obtiene la información que le permite al docente replantear lo realizado con el fin de mejorar, así como la creación de nuevos significados, un proceso metacognitivo que lo conduce a la elaboración de planes de acción para futuras sesiones. (Farrell, 2013a).

Hay un tercer tipo de reflexión: la reflexión-para-la-acción, que sería el resultado de la reflexión en la práctica y la reflexión sobre la práctica. Esta reflexión para la acción se entiende como “la reflexión prospectiva sobre la planificación y los conocimientos didácticos antes de la práctica docente” (Pujolà, 2010, p. 136). Con esta última se propone realizar una reflexión no para examinar el pasado o para que el docente sea consciente de lo realizado, sino para que de forma coherente pueda guiar y orientar la acción futura.

Con estos tipos de reflexión sobre-en y para la acción, los docentes estarán en la capacidad de reflexionar y comparar sus creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje con lo que realmente hacen en el aula, así podrán desarrollar plena comprensión sobre lo que quieren lograr en términos del aprendizaje de sus estudiantes (Farrell, 2013b, p. 27).

74

De acuerdo con la revisión bibliográfica sobre esta temática, una primera investigación desarrollada por Muller (2015) en la Universidad de Buskerud, en cooperación con el Centro Noruego de Experticia (NCE), propuso un currículo que desarrolló talleres de práctica reflexiva y demostró ser exitoso porque la reflexión los llevó a analizar sobre el impacto de su labor y de su aprendizaje.

Una segunda investigación desarrollada por Jones y Ryan (2014) con los estudiantes del curso de práctica de dos universidades de Australia y la tercera investigación llevada a cabo por Burhan-Horasanlı y Ortaçtepe (2016) en una fundación universitaria de Ankara establecieron el uso de espacios en línea para promover la práctica reflexiva. Los resultados demostraron que a través de las reflexiones en línea es posible mejorar las prácticas, ya que optimizan tiempo y les ayudan a desarrollar su identidad, porque al discutir sobre sus prácticas y al analizar en retrospectiva (en, sobre y para) en relación con componentes teóricos estudiados, lograron no solo mejorar sus prácticas, sino también el proceso de aprendizaje de sus estudiantes.

Una cuarta investigación que desarrollaron Moradkhani, Raygan y Moein (2017) y una quinta hecha por Fatemipour (2013) a través de encuestas, entrevistas y cuestionarios determinaron que las formas de reflexión sobre la práctica docente que más utilizan los docentes es la discusión y el diálogo. Esto evidencia que los procesos de reflexión son constantes, pero no llevan ningún tipo de registro.

Adicionalmente, es necesario hacer referencia al vínculo entre teoría y práctica, ya que dicha brecha existente, aparte de ser el enfoque de esta investigación, ha sido una relación explorada anteriormente. Algunos estudios incluyen el que llevaron a cabo Allen y Wright (2014) con estudiantes del primer año de la maestría Enseñanza, de la Facultad de Educación y el segundo desarrollado por Hennissen, Beckers y Moerkerke (2017), también en un programa de maestría en enseñanza de una universidad de Australia. Ambos estudios reportaron resultados de tipo mixto, en los que se destacan que es importante incluir ambos (la teoría y la práctica) en su práctica pedagógica, que es importante contar con una buena orientación brindada por los asesores de práctica y es imperativo contar con campos de práctica óptimos donde ellos pueden convertir en algo tangible la teoría, ya que los practicantes experimentaron una gran discrepancia entre las oportunidades de poner en práctica la teoría.

Otro estudio llevado a cabo por Tilson, Sandretto y Pratt (2017), en un programa de pregrado de enseñanza en Nueva Zelanda, demuestra que el hecho de autoobservar su práctica en los videos y de reflexionar sobre esta los llevo a refinar especificas áreas y que se apoyaron en teorías; es decir, su práctica se convierte en el reflejo de la teoría.

Para esta propuesta de investigación, los ambientes de aprendizaje deben ser potenciados desde las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), en especial desde un espacio virtual (Munévar et al., 2015), para que los estudiantes avancen a su ritmo, retomen conceptos y planteen dudas para que el profesor las despeje o sus pares. Las TIC en la educación se aplican en muchas facetas, no solo mediante la integración de la tecnología en aulas virtuales y presenciales, sino también en el apoyo al estudio o la práctica en todos los niveles de la educación, desde la básica hasta la superior e incluso, en algunos casos, en el sector organizacional, es decir, la formación corporativa (Bernal, 2012).

75

## Metodología

Cabe aclarar que para los fines de esta ponencia de revisión bibliográfica no existe una metodología específica. Sin embargo, la metodología que se menciona hace referencia a la empleada en el estudio, el cual hace parte del paradigma cualitativo que, teniendo en cuenta a Gerson y Horowitz (2002), permite interpretar y dar significado a las experiencias obtenidas desde la interacción con la población objeto de estudio. Además, este paradigma de investigación ofrece la posibilidad de describir de forma detallada los hallazgos que emergen de los datos con el fin de entender el fenómeno.

Del mismo modo, el enfoque de investigación que se adopta para este estudio es el praxeológico, ya que permite reflexionar sobre la práctica “haciendo un análisis retrospectivo de sus propias acciones como profesional o profesional en formación” (Juliao Vargas, 2011. p. 69); esto permite tomar acciones y transformar la realidad de las prácticas. Esta metodología de investigación

propone en cada uno de sus momentos ver, juzgar, actuar y hacer una devolución creativa, además de reflexionar sobre la práctica y tomar acciones de mejora (Julia, 2011).

Para recoger la información que permite dar respuesta a la pregunta de investigación, se implementan tres instrumentos: los relatos autobiográficos, que serán elaborados por los practicantes en un ambiente de aprendizaje virtual durante la práctica en tres momentos. Se realizan reflexiones antes, durante y después de las clases. El segundo instrumento son las grabaciones que los docentes en formación harán de sus clases y serán compartidos en el ambiente, y el tercero es un grupo focal, que permite profundizar en las creencias y reflexiones evidenciadas con los anteriores instrumentos.

## Reflexión

En el campo educativo, la teoría y la práctica mantienen una relación congénita. La teoría es el conocimiento formal y la práctica es su ejercicio en contexto. Visto de esta manera, pareciese una relación irrompible; sin embargo, es difícil de mantener, en especial para los practicantes debido a su falta de experticia.

76

Dicha incongruencia entre práctica y teoría se materializa en los procedimientos que los practicantes desarrollan en el aula. Esta afirmación está basada en estudios previos, entre ellos el preliminar (del cual surge la presente investigación) titulado “La construcción de la identidad profesional, a partir de las creencias sobre el inglés como idioma, su enseñanza y aprendizaje, antes y después de la práctica docente”. En este, las tareas de observación que los practicantes realizaron a docentes experimentados les permiten reafirmar y alterar algunas de las creencias que traían consigo.

Dichas creencias resultaron estar distantes de las afirmaciones escritas en las narraciones autobiográficas que realizaron en su primera práctica pedagógica y más distante aun de los procedimientos realizados en su segunda práctica pedagógica, cuando fueron observados con el fin de contrastar y hallar la conexión entre las creencias y su identidad docente, ya que los practicantes mantenían unas creencias sobre lo que hace a un buen profesor, y esto era totalmente distinto a lo que ellos ejecutaban en el aula; de ahí que este estudio analice la coherencia entre las creencias, la teoría y la práctica.

Los estudios anteriores, en su mayoría casos de estudio e investigaciones de tipo cualitativo, describen los factores que llevan a la divergencia entre la teoría y la práctica, y proponen las entrevistas y la reflexión pedagógica en línea como recurso de discusión, pero no proponen acciones para reducir dicha brecha. De ahí que esta investigación basada en el método de investigación praxeológico marque la diferencia, ya que propone desarrollar su implementación en torno a sus cuatro etapas: ver, juzgar, actuar y una devolución creativa. Para ello, se propone realizar cambios en las planeaciones de clase con fundamentos teóricos enfocados a la metodología de enseñanza del inglés, que posteriormente serán observadas y contrastadas con el grupo focal para determinar

si los practicantes lograron o no mejorar dichas discrepancias. Además, se propone la reflexión pedagógica a través de un ambiente virtual de aprendizaje donde los estudiantes, por medio de narraciones autobiográficas, reflexionan y narran semana a semana los aspectos positivos y por mejorar en sus prácticas.

## Conclusiones

De la revisión bibliográfica realizada, acerca de los estudios de creencias y prácticas, se puede concluir que al ser todos casos de estudio, solo se hace una exploración y descripción de las prácticas y creencias; es decir, se deberían buscar otros tipos de investigación que permitan entender las creencias y prácticas desde otra perspectiva.

El factor de análisis del vínculo entre teoría y práctica de las investigaciones y sus resultados demuestran que para la integración de la teoría y la práctica se requiere que desde los cursos de pregrado se denote la importancia de esta relación, que se generen acuerdos claros con los campos de práctica, que se preparen debidamente a los asesores y que se promueva la práctica reflexiva.

De los anteriores estudios, en el factor de práctica reflexiva, se concluye que para lograr una conexión entre la teoría y la práctica es necesario establecer acuerdos con los campos de práctica y sectores laborales para evitar disonancias entre lo que se requiere por parte de los practicantes. Es también relevante promover el uso de la práctica reflexiva, a través de herramientas de fácil acceso a los docentes, donde ellos sientan la libertad de expresar cualquier tipo de pensamiento acerca de los procedimientos empleados en clase.

77

## Referencias

- Allen, J. y Wright, S. (2014). Integrating theory and practice in the pre-service teacher education practicum. *Teachers and Teaching*, 20(2), 136-151.
- Akbari, R. (2007). Reflections on reflection: A critical appraisal of reflective practices in L2 teacher education. *System*, (35), 192-207.
- Bernal, J. (2012). *Orientaciones para el diseño, producción e implementación de cursos virtuales*. Ministerio de Educación Nacional de Colombia.
- Burhan-Horasanlı, E. y Ortaçtepe, D. (2016). Reflective practice-oriented online discussions: A study on EFL teachers' reflection-on, in and for-action. *Teaching and Teacher Education*, (59), 372-382.
- Chong, S., Low, E. L. y Goh, K. C. (2011). Emerging Professional Teacher Identity of Pre-Service Teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(8), 50-64.
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Houghton Mifflin.

- Farrell, T. S. y Bennis, K. (2013). Reflecting on ESL teacher beliefs and classroom practices: A case study. *RELC Journal*, 44(2), 163-176.
- Farrell, T. S. (2013a). *Reflective Practice in ESL Teacher Development Group from Practices to Principles*. Palgrave Macmillan.
- Farrell, T. S. (2013b). *Reflective teaching*. TESOL International Association.
- Farrell, T. S. y Ives, J. (2015). Exploring Teacher Beliefs and Classroom Practices through Reflective Practice: A Case Study. *Language Teaching Research*, 19(5), 594-610.
- Fatemipour, H. (2013). The efficiency of the tools used for reflective teaching in ESL contexts. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, (93), 1398-1403.
- Gerson, K. y Horowitz, R. (2002). *Observation and Interviewing: Options and Choices in Qualitative Research*. En T. May (Ed.), *Qualitative research in action* (pp. 199-224). Sage Publications.
- Hennissen, P., Beckers, H. y Moerkerke, G. (2017). Linking practice to theory in teacher education: A growth in cognitive structures. *Teaching and Teacher Education*, (63), 314-325.
- Horn, I. S., Nolen, S. B., Ward, C. y Campbell, S. S. (2008). Developing Practices in Multiple Worlds: The Role of Identity in Learning to Teach. *Teacher Education Quarterly*, 35(3), 61-72.
- Jones, M. y Ryan, J. (2014). Learning in the practicum: Engaging pre-service teachers in reflective practice in the online space. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 42(2), 132-146.
- Juliao Vargas, C. G. (2011). *El enfoque praxeológico*. Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO.
- Katz, P., McGinnis, J. R., Hestness, E. ... Pease, R. (2011). Professional identity development of teacher candidates participating in an informal science education internship: A focus on drawings as evidence. *International Journal of Science Education*, 33(9), 1169-1197.
- Li, L. (2013). The complexity of language teachers' beliefs and practice: one EFL teacher's theories. *The Language Learning Journal*, 41(2), 175-191. doi: 10.1080/09571736.2013.790132
- Korthagen, F. (2001). *Linking Practice and Theory. The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. LEA.
- Moradkhani, S., Raygan, A. y Moein, M. S. (2017). Iranian EFL teachers' reflective practices and self-efficacy: Exploring possible relationships. *System*, (65), 1-14.
- Muller, G. (2015). Reflective Practice to Connect Theory and Practice; Working and Studying Concurrently. *Procedia Computer Science*, 44, 679-688.
- Munévar, P., Soler, S., Cadena L. ... Porras. (2014). *Orientaciones pedagógicas, tecnológicas y metodológicas para el diseño de cursos virtuales en UNIMINUTO*. [Inédito].
- Pajares, M. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.

- Pujolà, J.T. (2010). Los primeros pasos reflexivos en la formación inicial de maestros de inglés: una asignatura de didáctica antes de las prácticas. En O. Esteve, K. Melief y A. Alsina (Coords.), *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado* (pp. 131-152). Octaedro.
- Richards, J. C. y Lockhart, C. (1996). *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books Inc.
- Schön, D. (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Barcelona, España: Paidós.
- Tilson, J., Sandretto, S. y Pratt, K. (2017). Connecting theory to practice: Using preservice teachers' beliefs, theories and video-recorded teaching to prompt a cycle of praxis. *Teaching and Teacher Education*, (67), 454-463.
- Walsh, S. (2011). *Exploring Classroom Discourse. Language in Action*. Abingdon y Londres, Inglaterra: Routledge.
- Zheng, H. (2013). Teachers' beliefs and practices: a dynamic and complex relationship. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 41(3), 331-343.

## La educación intercultural en Quibdó, retos y posibilidades

*Intercultural education in Quibdó, challenges and possibilities*

Angela Milena Flórez Enciso\*

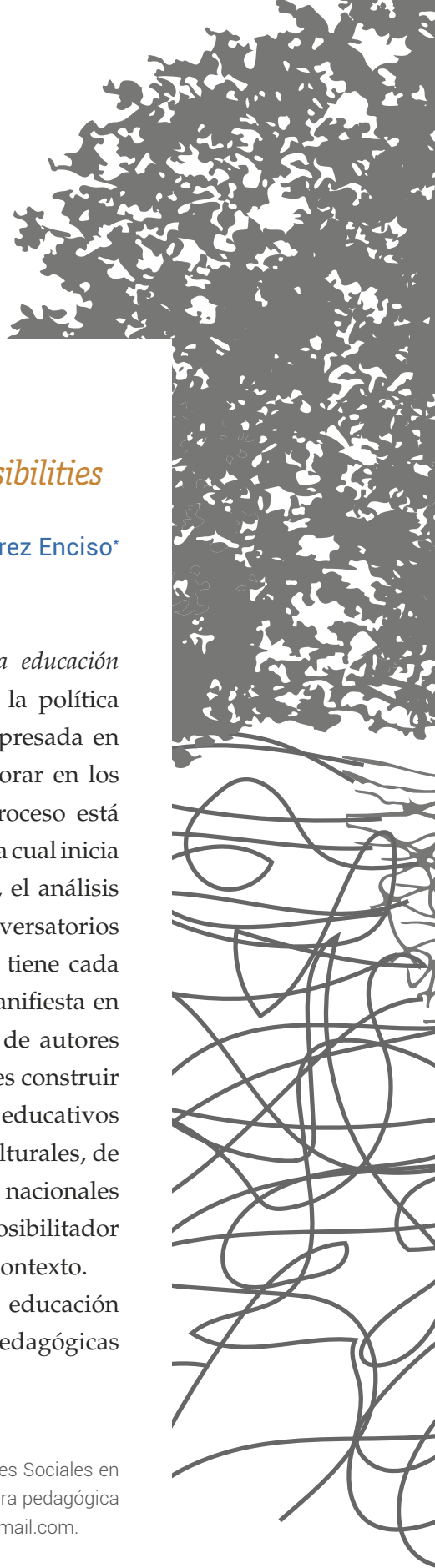
### Resumen

Este texto expone aspectos relacionados con la investigación *La educación intercultural en Quibdó. Retos y posibilidades*; centra su análisis en la política educativa intercultural y multilingüe de Quibdó y cómo se ve expresada en la docencia, con el fin de identificar estrategias que permitan mejorar en los docentes sus prácticas educativas interculturales. Por tanto, el proceso está enmarcado en la investigación acción como metodología de estudio, la cual inicia desde la observación de las prácticas pedagógicas de los docentes, el análisis de los proyectos educativos institucionales y el desarrollo de conversatorios con actores clave del territorio, para evidenciar la percepción que tiene cada uno sobre la política educativa intercultural y la forma como se manifiesta en la práctica. Todo esto, en consonancia con las diferentes posturas de autores que sustentan y dan soporte al trabajo de investigación. El objetivo es construir alternativas de fortalecimiento que permitan que los establecimientos educativos cuenten con herramientas para abordar procesos educativos interculturales, de tal manera que se brinde una educación que responda a las políticas nacionales y municipales, y que a la vez convierta a la escuela en un escenario posibilitador de intercambio de culturas, desde el reconocimiento del otro en su contexto.

**Palabras clave:** competencias interculturales, diálogo intercultural, educación intercultural, interculturalidad, política intercultural, prácticas pedagógicas interculturales.

---

\* Especialista en Educación en Tecnología y estudiante de la Maestría en Innovaciones Sociales en Educación, de la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. Coordinadora pedagógica nacional, de la Corporación Infancia y Desarrollo. Correo electrónico: angiflorez@hotmail.com.





## Abstract

This paper exposes aspects related to the research “Intercultural Education in Quibdó, Challenges and Possibilities”, focusing its analysis on the intercultural and multilingual education policy of Quibdó and how it is expressed in teaching, in order to identify strategies to improve in teachers their intercultural educational practices. Therefore, the process is framed in action research as a study methodology, starting from the observation of the pedagogical practices of teachers, the analysis of Institutional Educational Projects, the development of conversations with key actors of the territory, evidencing the perception that has each on the Intercultural Educational Policy and the way it manifests itself in practice, in line with the different positions of authors that support research work. This in order to build strengthening alternatives that allow educational establishments to have tools to address intercultural educational processes, in such a way that education is provided that responds to national and municipal policies and at the same time converts school as a scenario facilitator of exchange of cultures, marked in the recognition of the other in its context.

**Keywords:** Intercultural competences; Intercultural Dialogue; Intercultural education; Interculturality; Intercultural politics; Intercultural pedagogical practices.

## Introducción

Quibdó es considerada la capital departamental de la interculturalidad en Colombia y desde su política actual tiene como objetivo la construcción de un nuevo imaginario colectivo a través de la pedagogía de la transformación, para afianzar la identidad de una región que reúne población mestiza, indígena y afrodescendiente. Ubica como foco del proyecto la interculturalidad desde el diálogo y la articulación de saberes, la convivencia y el crecimiento económico humanizado. Por lo anterior, centra la atención en el fortalecimiento de la educación en un contexto intercultural que responda a los nuevos desafíos de la sociedad, donde el docente se convierte en el actor clave en estos procesos y como tal debe estar preparado para ofrecer una educación incluyente y de calidad.

Esta pretensión se concentra en los retos derivados de la ausencia de una política nacional, de planes de formación docente en términos de prácticas pedagógicas, seguimiento y acompañamiento por parte de la Secretaria de Educación Municipal de Quibdó; asimismo, de conformación de redes de aprendizaje entre educadores que orienten y fortalezcan su rol docente, para conducir de manera exitosa procesos educativos interculturales.

Según Ipiña (1997, citado po Poblete, 2009)

... es importante prestar atención a temas como las políticas educativas de la sociedad en la cual se desenvuelven y las teorías innovadoras que aportan nuevos entendimientos sobre el hecho cultural. También se debería contar con una constante capacitación para ejercer en contextos interculturales y ser capaces de investigar y reflexionar sobre su propia práctica, sistematizando las experiencias personales, recogiendo información precisa acerca de sus aciertos, errores y potencialidades.

Por tal razón, es fundamental estudiar y caracterizar la política educativa intercultural y su expresión en la docencia para identificar estrategias que permitan mejorar sus prácticas educativas interculturales, y que a la vez se materialice en los establecimientos educativos.

Así, pues, primero se desarrollan algunos conceptos fundamentales que giran alrededor de la interculturalidad, como educación, política, prácticas pedagógicas, competencias, rol del docente intercultural y la escuela como un escenario intercultural, donde se mencionan autores, conceptos y hechos que se relacionan con la temática en estudio. Luego, se presenta la metodología de estudio y los avances en los resultados de la investigación a partir de los objetivos trazados, lo que implica una descripción coherente de la información desde su análisis, comprensión e interpretación. Por último, se dan a conocer las conclusiones, teniendo presente el estudio realizado en relación con los retos y posibilidades de la educación intercultural en Quibdó; esto, en función de los objetivos y las preguntas de investigación formuladas en el inicio de la investigación.

Actualmente, la interculturalidad es entendida, según Guido Guevara (2015), como “la comunicación entre culturas, a partir de la relación entre costumbres, perspectivas, ideologías e intereses. La transformación de las relaciones de poder verticales y la construcción de nuevos sistemas políticos basados en principios de participación significativa y de común acuerdo” (p. 200). Así es como se dio inicio al reconocimiento oficial de la diversidad étnico cultural desde 1990 en América del Sur, la cual estaba arraigada a políticas de exterminio, esclavización, deshumanización, inferiorización y superación de lo indígena y negro (Walsh, 2012). Esto fue posible gracias a las luchas de los movimientos sociales, políticos, ancestrales y sus demandas por el reconocimiento de sus derechos y transformación social.

82

Por tanto, esta investigación se sitúa en la educación intercultural, que en palabras de Medina (2006) se caracteriza por:

Ser una interacción en empatía entre las culturas presentes en la clase, que requiere un escenario de colaboración y de implicación de todas las personas y grupos con el proyecto formativo común de las escuelas, en el que los objetivos y las competencias que han de adquirir los estudiantes, los saberes y los valores han de ser vividos y compartidos entre todos y son percibidos en la escuela como un ecosistema de desarrollo integral para las culturas y para todos sus miembros. (p. 25).

Así, el docente se convierte en un actor fundamental para direccionar procesos de aprendizaje en contextos interculturales, donde debe ser abierto y sensible, además de estar atento para aprovechar la diversidad sociocultural presente en el aula. Por esa razón, para que el docente pueda llevar a cabo su labor, debe estar en una lectura permanente del contexto, identificando en los estudiantes habilidades, potencialidades, debilidades e intereses y así detectar en cada uno la forma de aprender para generar escenarios propicios para el aprendizaje.

Por otra parte, al hablar de política intercultural se deben situar dos escenarios: uno nacional y otro territorial o local, que permiten direccionar las diferentes acciones en el marco de

la investigación que esté en consonancia con la política establecida. De esta manera, la política pública educativa intercultural y multilingüe del municipio de Quibdó del 2013 tiene como gran reto para el fortalecimiento de la educación generar un contexto intercultural que responda a los nuevos desafíos de la sociedad, donde el docente se convierte en el actor clave en estos procesos y, como tal, debe estar preparado para ofrecer una educación incluyente y de calidad.

Desde el Ministerio de Educación Nacional no se ha generado una política pública para atender la diversidad en los territorios. Existen acercamientos hacia la interculturalidad desde las apuestas gestadas por las comunidades con un enfoque etnoeducativo, en busca de desarrollar una educación que responda a las necesidades del contexto de los diferentes grupos étnicos, a partir de la resignificación de sus proyectos educativos, el fortalecimiento del docente en alguna lengua y la socialización de experiencias significativas en el marco de los diferentes eventos regionales.

A su vez, teniendo presente los aportes de Guido Guevara (2015) al respecto:

La interculturalidad en la política educativa colombiana es asumida como un asunto exclusivo de los grupos étnicos. De acuerdo con los lineamientos de política para población vulnerables (Ministerio de Educación Nacional, 2005, pp. 17-18), “la prestación del servicio etnoeducativo se debe fundamentar en los principios de interculturalidad”. De igual forma, en la cátedra de estudios afrocolombianos (CEA), la interculturalidad es catalogada como un principio de la etnoeducación, en correspondencia con el Decreto 804 de 1995. (p. 26).

De esta manera, es importante fortalecer las capacidades de los diferentes actores de la comunidad educativa en pro de generar experiencias significativas o buenas prácticas que den muestra de la posibilidad de promover escenarios interculturales y que no solo sea una responsabilidad directa de cada grupo étnico. Así, la cátedra de estudios afrocolombianos no solo fue diseñada para las comunidades afro, sino también para ser impartida en todos los establecimientos educativos del país en aras de conocer y exaltar los aportes histórico-culturales, ancestrales y actuales de las comunidades afrocolombianas a la construcción del país.

Con este panorama, la política intercultural y la diversidad cultural, presente en las aulas de las instituciones educativas del municipio de Quibdó, se convierten en un escenario ideal para fortalecer a los docentes en estrategias metodológicas que les permitan planificar, innovar y llevar a cabo una política educativa coherente, coordinando diferentes acciones y elementos de su actuación, de tal manera que se gesten experiencias significativas que den cuenta de una verdadera educación inclusiva.

En este orden de ideas, las prácticas pedagógicas de los docentes de Quibdó se deben fortalecer, de tal manera que den respuesta a la diversidad presente en el aula. Por consiguiente, es importante tener presente lo que Torres (2001) afirma:

... el papel del maestro en la educación de los ciudadanos en una sociedad democrática moderna radica en tres aspectos, a saber: permitir que los estudiantes afirmen su identidad de género, racial y cultural, proporcionarles la libertad de funcionar más allá de los límites étnicos y culturales y permitirles obtener las aptitudes necesarias para vivir en una sociedad democrática moderna. (p. 229).

En este proceso, es fundamental repensarse la práctica docente y analizar la pertinencia a la luz de las características socioculturales de los niños, las niñas, los adolescentes y los jóvenes con quienes se trabaja y de sus necesidades como personas y como miembros de un grupo social particular.

Por tal razón, el docente debe contar con estrategias pedagógicas y metodológicas pertinentes para favorecer el desarrollo integral de los estudiantes, con especial énfasis en la mejora de las habilidades comunicativas o dialógicas, el fortalecimiento de la identidad cultural y el desarrollo de la capacidad de conocer y comprender respetuosa y críticamente la propia cultura y la de los otros.

La enorme diversidad cultural en las aulas de clase en la actualidad nos invita a reflexionar sobre la importancia de desarrollar competencias interculturales, entendidas desde la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco (2017) como:

Las habilidades para navegar acertadamente en ambientes complejos marcados por la creciente diversidad de gentes, culturas y estilos de vida, en otros términos, habilidades para desempeñarse “efectiva y apropiadamente al interactuar con otra lingüística y culturalmente diferentes de uno mismo” (Fantini y Tirmizi, 2006), para aceptar la presencia de los otros diversos y aprender a construir desde y para la diversidad. (p. 9).

84

De este modo, es fundamental promover el diálogo intercultural en los establecimientos educativos, con el fin de desarrollar las competencias interculturales de todos los actores de la comunidad, para reconocer al otro en su contexto. Por tanto, comprender lo que significa desarrollar competencias interculturales y su relevancia es básico para intervenir en contextos educativos caracterizados por su diversidad cultural.

En relación con lo anterior, hay seis aspectos que deben darse en el sistema educativo para poder considerar que brinde una educación intercultural, de acuerdo con lo que dice Xavier Besalú (2002, pp. 13-14) en su artículo “La escuela intercultural”, retomado de la guía pedagógica para una educación intercultural, anti-racista y con perspectiva de género, donde efectivamente se dé la interacción, el diálogo, la promoción de un tipo de relación entre personas y grupos que parte del reconocimiento mutuo como ciudadanos de pleno derecho y de la aceptación de unos procedimientos pacíficos y democráticos para regularla; donde se tracen estrategias efectivas para respetar y aprovechar la diversidad cultural, partiendo del reconocimiento de las necesidades, las experiencias, los conocimientos y los intereses de todos los estudiantes.

En este sentido, una didáctica intercultural, según Llunch (2005), está basada en:

Los principios de la pedagogía interactiva: enfoques cooperativos, comunicativos y socioafectivos. En la diversificación de estructuras y estrategias como la organización del aula, las modalidades de trabajo, los materiales y recursos y las formas de evaluación; y en la apertura y flexibilidad del curriculum como mediador entre la cultura experiencial y la académica. (p. 119).

De este modo, las instituciones educativas se deben constituir como un espacio donde se gesten escenarios de participación, reflexión, debates en los cuales, a partir de las experiencias vitales y personales, se haga una lectura crítica de la realidad y se piense cómo direccionar los procesos de enseñanza-aprendizaje que responda a la realidad del territorio.

Respecto al proceso de investigación, está centrado bajo la metodología de la investigación acción, donde la finalidad es “resolver problemas cotidianos e inmediatos y mejorar prácticas concretas. Su propósito fundamental se basa en aportar información que guie la toma de decisiones para programas, procesos y reformas estructurales” (Álvarez- Gayou, 2003, citado por Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2016, p. 706). A partir de esta metodología se construye con la comunidad desde los intereses y necesidades para contribuir al fortalecimiento de las prácticas pedagógicas que respondan a contextos interculturales.

Por tanto, la investigación se direcciona teniendo en cuenta tres fases esenciales, según Stringer (1999, citado por Hernández Sampieri et al, 2016):

El observar (construir un bosquejo del problema y recolectar datos), el pensar (analizar e interpretar) y el actuar (resolver problemas e implementar mejoras), las cuales se dan de manera cíclica, una y otra vez, hasta que el problema es resuelto, el cambio se logra o la mejora se introduce satisfactoriamente. (p. 710).

85

## Resultados

De acuerdo con las diferentes técnicas (observación participante, conversatorio, encuesta, entrevista semiestructurada, revisión documental) aplicadas durante la investigación, es evidente que las apuestas en materia de educación intercultural en los establecimientos educativos están centradas en el compartir un escenario escolar y el respeto por la diferencia; sin embargo, lo que ocurre en el interior de las instituciones es que no existe discusión (diálogo de saberes), ni reflexión teórica de los docentes en cuanto a la forma como se asumen las relaciones interculturales, ni la manera como debería fortalecerse la identidad de todos los estudiantes desde su cotidianidad, más aun cuando uno de los componentes de la política educativa intercultural está centrado en educar en y para el diálogo de saberes.

En esta perspectiva, cualquier apuesta en el territorio debe iniciar desde el reconocimiento de sus sistemas educativos, y así acercar a los docentes y actores de la comunidad a la reflexión acerca del aporte que realizan desde las diferentes áreas del conocimiento al rescate de la identidad cultural, su lengua, cosmovisión, territorialidad y saber ancestral. Esto, con el fin de que su actuar

contribuya a que los diferentes actores se reconozcan, valoren la participación, la creatividad y la búsqueda del conocimiento en un clima de respeto por la diversidad de ideas.

Asimismo, dentro de la política se enfatiza fuertemente la importancia de contar con un currículo y un cuerpo de educadores que cumplan con un perfil específico, que parta del conocimiento de la historia y la cultura de las diferentes realidades étnicas que configuran a Quibdó, hasta el respeto por la diferencia y la apertura al diálogo. Lo que implica que los docentes participen en procesos de formación y redes de aprendizaje que permitan cualificar su rol y enfrentar el reto de la interculturalidad.

Sin embargo, esta política generada en el periodo de Gobierno de la ex ministra Zulia Mena 2012-2015 actualmente no se ve materializada en los establecimientos educativos, donde se evidencia que los docentes no cuentan con espacios de formación y reflexión que los inviten a pensar cómo brindar una educación de calidad para todos y, en consecuencia, más eficaz, en el sentido de cumplir lo que prescriben las leyes, y más justa en la línea de hacer frente a todas las desigualdades que impidan o condicionen una verdadera igualdad de oportunidades educativas y sociales.

A su vez, la política dista de la realidad que se vive en los cuatro establecimientos educativos en los que se desarrolla la investigación, debido a que no se ha realizado una divulgación de esta y, por ende, un proceso de fortalecimiento a los 215 docentes y 4 directivos docentes para contar con herramientas que cualifiquen su labor desde el reconocimiento de sus prácticas que les permitan acompañar exitosamente procesos educativos interculturales.

86

## Conclusiones

Pensar en una educación intercultural en Quibdó que responda a la política implica un reconocimiento de esta por parte de todos los actores de la comunidad educativa, además de incluir en el plan territorial de formación docente las necesidades asociadas a la formación. Un plan en el cual se adquieran estrategias fundamentales para abordar el diálogo de saberes en el aula y el reconocimiento de las competencias interculturales. Así mismo, se debe generar la resignificación de los proyectos educativos institucionales para que se evidencie la apuesta a la educación intercultural desde el reconocimiento de todas las culturas que confluyen en el ámbito escolar.

La diversidad cultural presente en el territorio debe ser una oportunidad para que los establecimientos educativos se piensen en nuevas formas de abordar los procesos de enseñanza-aprendizaje, en los que se fortalezcan las capacidades de los diferentes actores de la comunidad educativa en pro de generar experiencias significativas o buenas prácticas que den muestra de la posibilidad de promover escenarios interculturales, y que no solo sea una responsabilidad directa de cada grupo étnico.

Vivir una verdadera interculturalidad parte del reconocimiento propio y de los demás de la historia, la cultura y la identidad del grupo al que se pertenece, y así poder liderar iniciativas que aporten de manera positiva al contexto que lo rodea.

El establecimiento educativos se debe constituir como un espacio donde se gesten escenarios de participación, reflexión y debates, y que, a partir de las experiencias, se haga una lectura crítica de la realidad y sobre cómo se concibe un establecimiento etnoeducativo (indígena o afrodescendientes) e intercultural.

Por consiguiente, como producto de la investigación, se incluirán en el plan territorial de formación docente las necesidades asociadas a la educación intercultural y, por ende, en su plan operativo 2018-2019, la propuesta de las diferentes temáticas. Asimismo, se abordará dicho plan de tal manera que pueda contribuir con las transformaciones pedagógicas, institucionales y sociales que requiere el municipio de Quibdó.

## Referencias

- Besalú, X. (2002). *La escuela intercultural. Red de escuelas interculturales*. Síntesis.
- Guido Guevara, S. y Bonilla, H. (2010). Interculturalidad y política educativa en Colombia. *Revista Internacional Magisterio*, (46), 32-37.
- Guido Guevara, S. (2015). *Interculturalidad y educación en la ciudad de Bogotá: Prácticas y contextos*. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2016). *Metodología de la investigación*. (6ª Ed.). Editorial
- Lluch Balaguer, X. (2005). Educación intercultural y currículum: una oportunidad de repensar la cultura escolar. En T. Fernández García y J. García Molina (Coords.) *Multiculturalidad y educación. Teorías, ámbitos y prácticas* (pp. 179-210). Madrid, España: Alianza.
- Medina, A. (2006). Currículum intercultural: Adaptaciones de centro y aula. *Revista Currículum*, 19, 18-56.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2017). *Competencias Interculturales: marco conceptual y operativo*. Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia.
- Poblete, R. (2009). Educación Intercultural en la Escuela de Hoy: reformas y desafíos para su implementación. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(2), 140-156.
- Torres, C. A. (2001). *Democracia, educación y multiculturalismo: dilemas de la ciudadanía en un mundo global*. Ciudad de México, México: Siglo XXI.
- Walsh, C. E. (2012). Interculturalidad y (de) colonialidad: perspectivas críticas y políticas. *Visao Global*, 15(1-2), 61-74.

## La creatividad: una experiencia de trabajo en el laboratorio de investigación de la Unimonserrate

*The creativity: A work experience in the research laboratory of Unimonserrate*

Daniela Marcela García Quintero\*

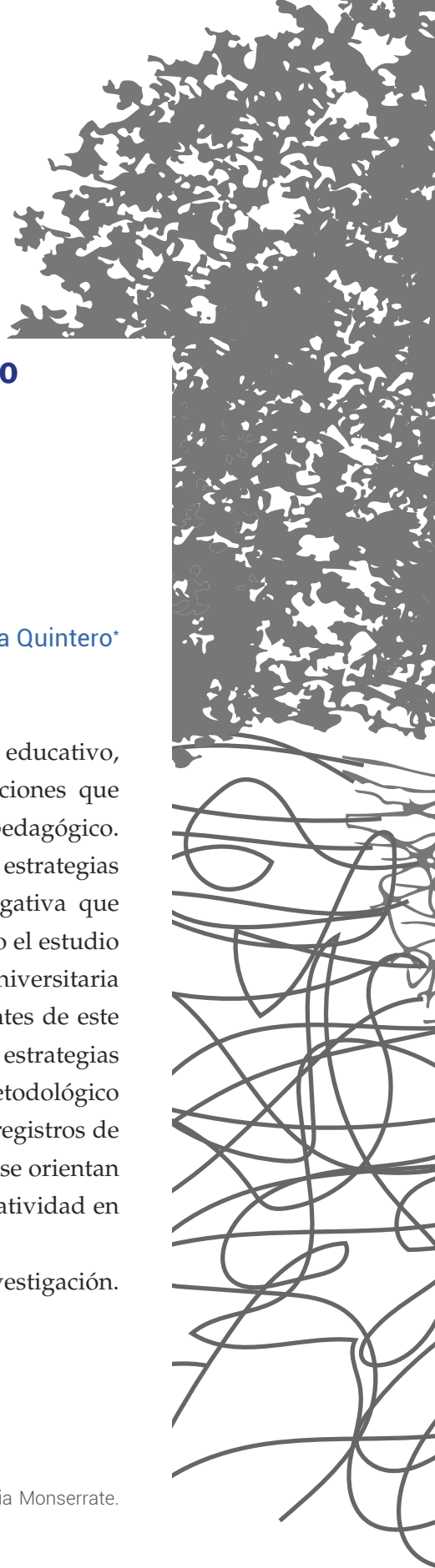
### Resumen

La creatividad se ha convertido en un tema relevante en el ámbito educativo, pues las demandas del contexto globalizado inciden en las funciones que desempeñan las escuelas y los docentes al desarrollar su quehacer pedagógico. Por tanto, es necesario que en la formación de licenciados se incluyan estrategias que estimulen la creatividad en los espacios de práctica investigativa que comparten docentes y estudiantes. El contexto donde se lleva a cabo el estudio es el laboratorio de investigación de estudiantes de la Fundación Universitaria Monserrate y se toman como referentes los aportes de los integrantes de este grupo. A partir de lo dicho, el presente texto pretende identificar las estrategias utilizadas en este espacio y su relación con la creatividad. El diseño metodológico es cualitativo y la recolección de datos se realiza por medio de los registros de las sesiones de trabajo en el laboratorio. Los hallazgos preliminares se orientan a describir las estrategias implementadas para el fomento de la creatividad en este espacio.

**Palabras clave:** estrategias de trabajo, creatividad, laboratorio de investigación.

---

\* Estudiante de la Licenciatura en Educación Preescolar de la Fundación Universitaria Monserrate. Correo electrónico: dmarcelagarcia@unimonserrate.edu.co





## Abstract

The creativity has become a relevant issue in the educational context, the demands that are presented in a global context affect the functions performed by schools and the results in developing their pedagogical work. Therefore, it is necessary that teacher training include strategies that stimulate creativity in the areas of research practice shared by teachers and students. The context where the study is the Students Research Laboratory of the Unimonserrate and the contributions of the members of this group are taken as reference. Based on what has been said, this text aims to identify the strategies used in this space and their relationship with creativity. The methodological design is qualitative and the data collection is done through the records of the work sessions in the laboratory. The preliminary findings are aimed at describing the strategies implemented for the promotion of creativity in this space.

**Keywords:** Creativity, research laboratory, work strategies.

## Introducción

Desde la política educativa en Colombia se ha venido trazando un camino que impulsa a las instituciones de educación superior a trabajar en el desarrollo de habilidades prácticas y reflexivas en los maestros en formación. Así es como la propuesta de formación de educadores infantiles de la Escuela de Educación de la Fundación Universitaria Monserrate (Unimonserrate) establece espacios de indagación, conversación y creación colectiva con el fin de problematizar las realidades en las que están inmersos los maestros y las infancias.

En este sentido, aparece el laboratorio de investigación de la Escuela de Educación de la Unimonserrate (*Lab lee*), un escenario de práctica que cuenta con la asesoría para desarrollar investigaciones en la modalidad de semillero de investigación. Dentro de las formas de trabajo, se encuentra que los maestros en formación tienen la posibilidad de organizar y animar su trabajo de indagación a partir de los intereses propios, con miras al desarrollo de un trabajo colaborativo que va de la mano de la coordinación de investigación.

Frente a la propuesta metodológica de este espacio, se identifica que convergen diferentes estrategias que rompen con esquemas de la educación, así como con el uso de pedagogías disruptivas que generan un cambio en las interacciones y formas de trabajo entre docentes y estudiantes; de esta manera, se entra en la lógica de que todos son capaces de hacer, lo que permite una aproximación al desarrollo de la creatividad de todos los integrantes que pertenecen al laboratorio. A partir de lo expuesto, el presente texto tiene como objetivo identificar las estrategias utilizadas en este espacio y su relación con la creatividad.

El término *estrategia* se entiende como las acciones pensadas y orientadas al cumplimiento de unos propósitos o metas. Así, el grupo de trabajo Proyecto Quédate (de la Universidad Francisco de Paula Santander) define que las estrategias “son formas específicas de crear espacios para la enseñanza y el aprendizaje, suministrados en momentos determinados de la práctica, donde las

situaciones didácticas enfatizan acciones particulares” (2012, p. 27). Dentro de esto, se puede inferir que las estrategias que se desarrollan deben contar con un componente contextual, que permita que el trabajo sea más pertinente y enriquecedor, y que convierta así las estrategias utilizadas en los puentes para transitar entre los procesos de enseñanza y aprendizaje, de formas variadas.

Además, se puede entender que una estrategia de enseñanza tiene que ver con “... los procedimientos o recursos que consciente y planificadamente utiliza el maestro para promover los aprendizajes deseados... las estrategias de enseñanza se pueden considerar como aquellos modos de actuar del maestro que hacen que se generen aprendizajes” (Vásquez Rodríguez, 2010, p. 22). En este sentido, el docente debe tener concordancia de su accionar con los propósitos y aprendizajes por construir, propios de un espacio de formación como un laboratorio de investigación.

De esta manera, se identificó que en el laboratorio se busca romper esquemas y paradigmas de la educación, así como fomentar, fortalecer y desarrollar la creatividad en los maestros en formación que participan en el *Lab lee*. Igualmente, se ha podido identificar a partir de la vivencia y experiencia en este espacio la importancia de la creatividad para la labor docente y rol del educador, y con esto se ha encontrado que el laboratorio se constituye como espacio que trabaja desde y para el fomento de la creatividad, donde implícitamente en los diálogos, ya sean de carácter formal o informal que ocurren dentro y alrededor de las sesiones del laboratorio, surgen conceptos, ideas y prácticas acerca de la creatividad; por ejemplo, la forma como los docentes van haciendo converger diferentes elementos (ideas, estrategias, posturas, etc.) en el desarrollo de su accionar pedagógico.

90

Por ende, lo propuesto en el párrafo anterior se vincula con la definición de Ken Robinson, quien resalta en una de sus conferencias que “La creatividad, que yo defino como el proceso de tener ideas originales que tengan valor, casi siempre ocurre a través de la interacción de cómo ven las cosas diferentes disciplinas” (Robinson, 2006). Convergen entonces estas posturas, puesto que se da cuenta de un acto creativo, desde la capacidad que tiene la persona que lo ejecuta para lograr una vinculación de diferentes elementos, en los que en muchos casos no se visibiliza, precisamente, el punto de conexión entre ellos.

Así, en el trabajo que se realiza en el laboratorio de investigación se evidencian dos elementos: el primero, relacionado con el hecho de que la investigación que se realiza en y sobre educación genera producción de conocimiento alrededor de esta, lo que fomenta la comprensión de diferentes fenómenos, con el fin de desarrollar iniciativas para transformarlos, solucionarlos o aportar a su mejora. El segundo elemento, refiere a la vinculación de las acciones del *Lab lee* con el sentido del proceso de creación, buscando la generación de saberes pedagógicos, donde se vivencie una constante interacción entre las actitudes y aptitudes de la persona, el conocimiento y el trabajo investigativo. Precisamente, la interacción de la persona con los otros elementos incluye sus saberes, habilidades, expresiones y emocionalidad, que pone al servicio del desarrollo de una investigación la búsqueda de soluciones y el planteamiento de rutas de trabajo.

En este sentido, Llorenç Guiler (2011) hace énfasis en la creatividad como valor indispensable para el desarrollo de la sociedad y expone claramente la configuración de esta como facultad innata del ser, que requiere una multiplicidad de actitudes y aptitudes de los sujetos:

La creatividad de una persona radica en la conjunción de una actitud, un conjunto de aptitudes y una manera de trabajar siguiendo un conjunto de reglas, técnicas y métodos.

La creatividad de un resultado del proceso de creación (pensamiento, objeto o servicio) radica en la consecución de determinadas características. (Guiler, 2011, p. 31).

Lo anterior evidencia la importancia de las actitudes de los sujetos frente a la percepción de sí mismos y el mundo en general, en la búsqueda constante de una mejor forma de ser y estar en los entornos que habitan, interviniendo en ellos y transformándolos.

Adicionalmente, es necesario resaltar la postura del autor Paul Torrance (1988, citado por Aníbal Puente (1999), quien dice que “la creatividad es casi infinita. Ella involucra cada sentido—vista, oído, gusto, tacto y olfato—y probablemente elementos extrasensoriales. Muchos aspectos de la creatividad no se ven, son de naturaleza no verbal e inconsciente” (p. 80). De esta forma es que se puede entender la complejidad y utilidad de la creatividad; dejar de un lado la idea de que la creatividad solo es propia de las personas que desarrollan su quehacer alrededor de las artes. Es necesario tener claro que esta se presenta en todos los aspectos de la persona y en todos los campos y disciplinas, enfatizando en el campo de la educación, donde resulta indispensable ejecutar diversas acciones, desde espacios concretos que impacten significativamente diferentes escenarios educativos.

## Metodología

La investigación de la que se desprende este artículo tiene un enfoque cualitativo y está orientada por los planteamientos de Carlos Sandoval (1996), al señalar que “la investigación cualitativa es multiciclo, esto es, que varias veces pasamos por la etapa de formulación, otras tantas por las de diseño o propiamente de rediseño, varias veces gestionamos o ejecutamos los procesos de recolección de información y análisis” (p. 113). A pesar de que dentro del desarrollo de la investigación se identifican varias etapas, estas se encuentran en interacción constante y se pueden ver en varias oportunidades como forma de replantear y rediseñar la investigación.

La investigación en curso cuenta con cuatro fases de desarrollo, de las cuales la tercera se encuentra en ejecución; en esta se toman como insumos para la construcción del artículo los elementos encontrados de una primera recolección de datos y los hallazgos preliminares que estos arrojaron. En este sentido, en la tabla 1 se especificarán los componentes, las actividades y las acciones de cada una de estas etapas del trabajo investigativo.

**Tabla 1.** Fases de la investigación

Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4
Planteamiento del problema	Estructuración referente teóricos	Recolección de datos	Interpretación de datos y conclusiones
En esta etapa fue necesario realizar una exhaustiva lectura del contexto de práctica, la identificación del tema de interés y su relación con lo educativo, además de la población para desarrollar la investigación.	Para lograr esto, se requirió la construcción de un archivo donde se encontrarán los artículos y autores consultados y referentes al tema de investigación, como: Llorenç Guilera, Mihaly Csikszentmihalyi, Ken Robinson, entre otros.	Esta fase se divide en tres momentos: un primer momento de recolección de datos, focalizado en el trabajo de laboratorio que se realizó durante las sesiones de este; un segundo momento, para la construcción de los instrumentos de recolección de datos (encuesta, entrevista, fichas de observación), los cuales se consideraron los más propicios y acordes según el objeto de estudio, y tercero, que consiste en aplicación de estos.	Esta fase cuenta con un primer momento desarrollado con los primeros datos recolectados, lo que permitió realizar una reformulación del objeto de estudio y arrojó unos hallazgos preliminares; además, se vale de un segundo momento, en el que a partir de todos los datos recolectados se plantearán conclusiones.

Fuente: elaboración propia derivada de la investigación El papel de las concepciones de creatividad en la formación de nuevos licenciados en educación preescolar.

92

En relación con las estrategias, es importante presentar cómo se desarrolló el trabajo en este espacio y cómo se fueron presentando las estrategias. Se encontró que en el laboratorio se estaban realizando cuatro proyectos de investigación de diferentes temáticas, pero todos relacionados con la pedagogía, el pensamiento crítico, la resiliencia, el currículo y la creatividad, donde, por medio de una técnica de prototipado derivada de la estrategia de trabajo *Desing Thinking*, se pueden identificar y ver variables presentes en los proyectos de investigación y delimitar el objeto de estudio; asimismo, usando esta estrategia, se organizó un cronograma en el cual se planeó la ruta de trabajo por desarrollar.

Además, como producto final, se ejecutó un ejercicio de diseño de *fanzine*, entendido como una publicación donde se plasman de forma gráfica y concreta ideas que pusieron a prueba el ingenio y la creatividad del grupo de trabajo, ya que fue necesario pensar, planear y utilizar diferentes estrategias para lograr crear un producto en el que se resumiera y convergiera el trabajo que se había realizado en el laboratorio, buscando y proponiendo ideas diversas para lograr capturar sus procesos. Para esto, fue necesario entrar en la lógica de hacerlo por sí mismo (*Do It Yourself*), prototipar, ejecutar y evaluar el resultado.

## Resultados

De los registros obtenidos de las sesiones del laboratorio se pueden vislumbrar dos estrategias que fueron presentadas, abordadas, teorizadas e implementadas durante el desarrollo de este espacio, las cuales se conciben a la vez como activadores del pensamiento, para que los maestros en formación, en vez de replicar planteamientos, construyan sus ideas. Así, se encontró, en primera instancia, el *Desing Thinking*, que ha impactado y se ha convertido en una constante en el trabajo de colectivos de docentes que lo utilizan para planear, diseñar y ejecutar diferentes iniciativas. Como se resalta en el manual de esta estrategia diseñado para educadores, el pensamiento del diseño es la creencia de que se puede hacer una diferencia con un proceso proactivo, con el fin de llegar a otras soluciones novedosas pertinentes que generen un impacto positivo, y así dar confianza en la creatividad de los educadores para transformar desafíos difíciles en oportunidades para el diseño (Krause, s. f.).

En este sentido, se puede identificar que desde el trabajo y el reconocimiento de una estrategia como el *Desing Thinking*, se comprende el principio donde el educador es un diseñador en todo momento, donde busca soluciones creativas a cada problema bajo una estética propia que él le imprime, lo que le permite diseñar artefactos para visualizar las acciones o posibles soluciones.

Por otra parte, se encuentra el *Do It Yourself* como otra estrategia que ha sido experimentada en el laboratorio de investigación de la Escuela de Educación de Unimonserrate y que se encuentra asociada al desarrollo de la creatividad, ya que requiere que la persona, en primera instancia, comprenda que por su cuenta puede construir, crear y reconstruir elementos, ideas, artefactos, dispositivos y demás elementos tangibles o intangibles. Entrando en esta lógica, se podría decir que todas las personas que hacen parte del acto educativo son capaces de hacer y enseñar tanto de forma individual, como colectiva.

A partir de lo anterior, se encuentra una estrecha relación con la teoría y el planteamiento de Howard Gardner (1993), quien señala que “toda actividad creadora surge, en primer lugar, de las relaciones entre un individuo y el mundo objetivo del trabajo y, segundo, de los lazos entre un individuo y otros seres humanos” (p. 27). Esto se encuentra como un elemento permanente de cada una de las estrategias y metodologías especificadas, que buscan compartir el conocimiento y construirlo con ayuda del otro.

Se puede entender, de esta forma, que la creatividad —o un proceso de creación— es colectiva, lo cual implica un sin número de aportes y consensos de las personas que hacen parte de esta. Tras identificar las estrategias para abordar y trabajar problemas, propuestas directamente y relacionadas con su formación como docentes, los participantes de este espacio pusieron a prueba su ingenio y creatividad para plantear y desarrollar investigaciones que surgieran de sus intereses y la lectura de sus contextos de práctica; de esta manera, se contribuyó a la construcción de conocimiento alrededor de temas específicos.

## Conclusiones

En conclusión, se puede reconocer cómo en el laboratorio de investigación de la Escuela Educación de Unimonserate la creatividad es una constante para el desarrollo del trabajo, pues permite la utilización de diferentes estrategias y metodologías que se encuentran a la vanguardia en la sociedad y buscan de una u otra manera desarrollar ideas, organizar el trabajo de maneras diferentes y creativas. También se encuentra en este espacio de qué manera la creatividad, la formación docente y la investigación se vinculan e interactúan frecuentemente entre sí, y llegan a complementarse para la construcción y reconstrucción de las personas, de los maestros en formación y del conocimiento.

Es importante reconocer cómo desde la escuela en general se le debe brindar a los estudiantes posibilidades de espacios y momentos en los que se les permita explorar, experimentar, conocer y romper los límites de sus propias capacidades. Esto con el fin de que emerjan diferentes iniciativas y formas de trabajar en los espacios educativos que, precisamente, tengan como finalidad empoderar a los estudiantes de sus saberes y habilidades, y permitir así que se desarrollen plenamente y puedan llevar a cabo proyectos en colectivo, pero desde sus intereses.

Teniendo presente los planteamientos que se expusieron en este texto, sería pertinente dar paso a una reflexión abierta a partir del interrogante: *¿qué pasaría en la educación y su estructura si realmente los docentes de cada uno de los niveles de formación buscaran diferentes formas de trabajar con sus estudiantes, abriéndole campo a estrategias diferentes que permitan la exploración y el descubrimiento del potencial creativo de cada persona?* En esto radica la tarea de las personas que se forman como docentes, en conocer y plantear formas de trabajo, estrategias y nuevos procedimientos que respondan y permitan que se exprese la creatividad en el aula de clase y fuera de ella. La educación requiere un cambio, el cual debe de empezar por la forma de pensar y hacer de los maestros en formación.

94

## Referencias

- Gardner, H. (1995). *Mentes creativas una anatomía de la creatividad*. Paidós Ibérica.
- Guilera A., L. (2011). *Anatomía de la creatividad*. scola Superior de Disseny ESDi (Fundit).
- Krause, M. (s. f.). Design Thinking para educadores. *Educarchile*. [http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/DESIGN-THINKING\\_esp.pdf](http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/DESIGN-THINKING_esp.pdf)
- Proyecto Quédate. (2012). *Estrategias y metodologías pedagógicas. Para la Permanencia estudiantil en la Educación Superior*. Universidad Francisco de Paula Santander.
- Puente, A. (1999). *El cerebro creador*. Alianza.

- Robinson, K. (2006). *¿Las escuelas matan la creatividad?* [video]. *Ted*. [https://www.ted.com/talks/ken\\_robinson\\_says\\_schools\\_kill\\_creativity?language=es\\_](https://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity?language=es_)
- Sandoval C., C. (1996). *Investigación cualitativa*. Bogotá, Colombia: ICFES-ACIUP.
- Vásquez Rodríguez, F. (Comp.) (2010). *Estrategias de enseñanza: investigaciones sobre didáctica en instituciones educativas de la ciudad de Pasto*. Kimpres.

## Comparación del método analítico y el método globalizado en el fútbol base en la categoría Benjamín

*Comparison of the analytical method and the globalized method in grassroots in the category Benjamin*

Hugo Andrés Gómez Medina\*,  
Jhon Sebastián Gómez Medina\*\*,  
Abraham Esteban López Rincón \*\*\*

### Resumen

96

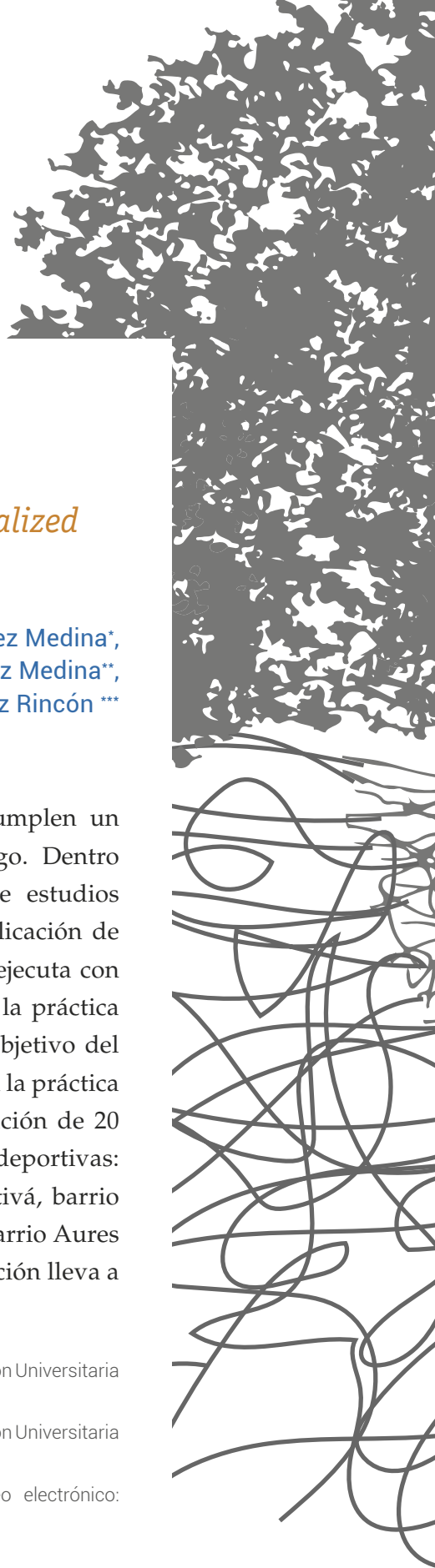
Las metodologías de enseñanza en un deporte de conjunto cumplen un papel fundamental en el desarrollo de las situaciones de juego. Dentro de la formación deportiva todavía existe poca publicación de estudios en Colombia que hagan referencia a la no implementación y aplicación de fundamentos tácticos desde edades tempranas. Este proyecto se ejecuta con el fin de correlacionar la metodología analítica y globalizada en la práctica deportiva, y la toma de decisiones en fundamentos tácticos. El objetivo del presente estudio es establecer la correlación entre estos métodos en la práctica de fútbol en categorías Benjamín. Para ello, se utiliza una población de 20 jugadores de la categoría Benjamín, pertenecientes a las escuelas deportivas: Afif Fsuion, ubicada demográficamente en la localidad de Engativá, barrio Quirigua, y Alianza Deportiva Aures Dos, de la localidad Suba, barrio Aures 2. El análisis se realiza mediante el instrumento HERJ. La investigación lleva a

---

\* Estudiante de Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deporte, de la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. Correo electrónico: hgomezmedi1@uniminuto.edu.co

\*\* Estudiante de Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deporte, de la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. Correo electrónico: jgomezmedi1@uniminuto.edu.co

\*\*\* Estudiante de Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deporte. Correo electrónico: alopezrinco@uniminuto.edu.co





cabo un enfoque cuantitativo, con alcance transversal-correlacional, que permite saber cuál es el resultado de los métodos de aprendizaje-enseñanza en escuelas deportivas.

**Palabras clave:** categoría, deporte, fútbol, metodología, niños.

## Abstract

The teaching methodologies in a joint sport play a fundamental role in the development of the game situations. Within the sports training there is still little publication of studies in Colombia that refer to the non-implementation and application of tactical foundations from an early age. This project is executed in order to correlate analytical and globalized methodology in sports practice, and decision making in tactical foundations. The objective of the present study is to establish the correlation between these methods in the practice of football in benjamin categories. For this, a population of 20 players of the category benjamin, belonging to the sports schools, is used; the first one is Afif located demographically in the locality of Engativá, neighborhood quirigua and sports Alliance aures dos Localidad suba, neighborhood Aures 2. The analysis will be carried out through the instrument; "HERJ." The research carries out a quantitative approach, with transversal - correlational scope, this will allow to know what is the result of teaching learning methods in sports schools.

**Keywords:** Category; Sport; Soccer; Methodology; Children.

## Introducción

El proceso de enseñanza aprendizaje en la edad infantil juega un papel fundamental para que los niños puedan alcanzar un correcto desarrollo integral. Por tal razón, es imprescindible disponer de una adecuada sistematización en la enseñanza de los fundamentos técnicos en la etapa de formación básica del niño como futbolista (Talaga, 2006). Se observa que los elementos técnicos-tácticos son importantes en la categoría Benjamín, ya que esta consiste en la formación básica del niño para la ejecución de las situaciones reales comprendidas en el juego.

Se evidencia que en las escuelas evaluadas su principal método de enseñanza es el analítico en categorías de fútbol base, donde se apoyan en la repetición. A partir de esta evidencia se genera una investigación que compara el método analítico y el método globalizado en la categoría Benjamín, enfocándolo en la resolución de problemas de las situaciones de juego.

Es necesario mejorar todos los procesos de aprendizaje, mediante el fútbol, sus componentes, fundamentos y alternativas, tomando la aplicación adecuada de metodologías, principios de enseñanza y la adecuada utilización de los diferentes tipos de ejercicios, asumiendo que en estas edades se produce el desarrollo físico e intelectual, el perfeccionamiento de las funciones de los órganos y tejidos, y el desarrollo del aparato locomotor (Talaga, 2006). La investigación tiene como objetivo establecer la correlación entre la metodología globalizada y analítica en la práctica de fútbol en categoría Benjamín; además, compara las dos metodologías, que se dividen en global

y analítica, utilizadas actualmente en la formación de futbolistas desde la base. La primera tiene por objetivo el descubrimiento personal del jugador, y en esta el entrenador se convierte en su referente y facilitador. La segunda ha sido utilizada durante varios años y su característica principal es la búsqueda de la mecanización de gestos técnicos y conductas centradas en el cumplimiento de las instrucciones dadas por el entrenador.

“El método global incide simultáneamente en aspectos técnicos, tácticos, y físicos, lo que permite, durante un juego, desarrollarlos todos en forma conjunta, aunque sea de una manera genérica” (Torelles y Alcaraz, 2007, p. 25). El método globalizado se basa en situaciones reales de juego donde intervienen los aspectos técnicos, tácticos y físicos, lo que permite durante un juego poder ejecutarlos todos de forma conjunta. Esto permite concluir la importancia que tiene el método globalizado al abarcar todas las funciones que requiere un jugador de fútbol para así poder evaluarlo en situaciones reales de juego en las cuales se encuentra. Se observó que la ejecución de los aspectos técnicos, físicos y tácticos se puede evaluar al jugador. Por su parte, Pascual Verdú, Alzamora Damiano, Martínez Carbonell y Pérez Turpin (2015) plantean que dicho método “consiste en presentar una situación de juego real de forma completa donde intervienen varios elementos (balón, reglamento, compañeros, adversarios...) y varios aspectos (entrenadores, tácticos, preparación física...). Ejemplo: Juego reducido (posesión) 3 x 3” (p. 94). Esto, para poder corregir en la situación real de juego, siguiendo las orientaciones del entrenador, y ofreciendo un mejor recurso a la propuesta presentada por él, es decir, mostrando la correcta.

98

El método analítico es el tipo de enseñanza con el cual se realizan ejercicios de una forma aislada de las situaciones reales de juego. Este método dificulta mantener durante largos periodos la motivación y el rendimiento de los jugadores, ya que las situaciones propuestas son poco estimulantes por no poseer los aspectos esenciales del juego (Pacheco, 2004, p. 12). Es importante reconocer y apropiarse de los aspectos esenciales del juego, que son la ejecución de los gestos técnicos como el remate, el control, el pase y la conducción, ya que estos se presentan en las diferentes situaciones que se encuentra el jugador o sujeto por evaluar. En este método es muy difícil mantener la motivación del jugador, puesto que no encuentran estimulación al realizar el gesto técnico estáticos y por largo tiempo.

El método mencionado consiste en presentar la tarea descompuesta por partes aisladas del juego real, habitualmente a manera de repeticiones. Así, el juego se descompone de tal forma que solo se tienen en cuenta elementos y aspectos como técnica con el balón en parejas, pases y controles (Pascual Verdú et al., 2015, p. 94). Este método ejecuta la repetición del ejercicio, lo que sugiere descomponerlo fuera de las situaciones reales de juego, pues considera más el trabajo en parejas y la ejecución del mismo gesto técnico por tiempos establecidos.

## Metodología

Este estudio es de tipo cuantitativo, tiene un alcance exploratorio y enfoque empírico analítico. La muestra es por conveniencia, a 20 jugadores, comprende edades entre los 9 y los 10 años y está establecida en categoría Benjamín, en las escuelas deportivas Afif Fusión y Alianza Deportiva Aures Dos, con una intensidad horaria semanal de tres sesiones pedagógicas y deportivas, por medio del instrumento HERJ. La prueba contiene 33 ítems, 2 a 5 resoluciones de juego. La aplicación se ejecuta en inglés. Además, proporciona la comprensión de los resultados basados en el método más eficiente, en el cual la investigación se enfoca de manera cuantitativa con un alcance correlacional; la indagación será la correlación de las dos metodologías planteadas anteriormente.

El cronograma está compuesto por ocho fases: la primera es la convalidación del instrumento; en la segunda se realiza una prueba piloto, en la cual se ejecuta el instrumento mediante un video de fútbol profesional (aplicado en la tercera y cuarta semana de marzo); la tercera es la carta de aplicación donde las escuelas aprueban la aplicación del proyecto establecido en la cuarta semana de marzo; la cuarta es la carta de consentimientos donde está estipulada por cada jugador; la quinta es el pretest, que es la aplicación al grupo poblacional del test por primera vez, estipulado para la primera semana de abril; la sexta se encuentra dividida en dos subtemas: aplicación del plan metodológico del método analítico y aplicación del plan metodológico del método globalizado, y se desarrolla durante abril y julio; la séptima es el posttest, que es la aplicación del test por segunda vez para recolección de datos, y la octava es el análisis de los resultados en la última semana de julio.

99

## Resultados

Los avances se evidencian desde el inicio, cuando se aplican las metodologías den cada una de las escuelas. Se inició en mayo y se terminó en octubre. El análisis se presenta con tablas dinámicas de la prueba piloto para la verificación de cumplimiento del instrumento, que permita evidenciar los procesos tácticos individuales y grupales, y el pretest que se realiza en junio.

Así, pues, se ejecutó el instrumento HERJ en una prueba piloto, en la cual se grabó un partido oficial de la categoría Alevín. Este partida tiene una duración de 30 minutos por cada tiempo; se elige el primer tiempo para evaluar a un solo niño con posición definida (volante). En esta categoría se trabaja con el método globalizado. En la tabla 1 se muestran los resultados, y se identifica la recolección de datos del jugador evaluado, como se debe realizar según el instrumento HERJ.

En la figura 1, se puede apreciar la tabulación de datos del atacante con balón en las situaciones de juego evaluadas. En la figura 2, se evidencia que a la hora de realizar la comparación del atacante con balón en los ítems control (C) y pase (P), hay una similitud en la ejecución, lo que quiere decir que el jugador controla el balón y entrega adecuadamente a un compañero de equipo en las situaciones presentadas en el juego. En la figura 3, se observa que el atacante con balón en

el periodo de observación toma decisiones asertivas en el control (C), en el pase (P), ejecutadas (EX) de manera oportuna en las situaciones de juego presentadas.

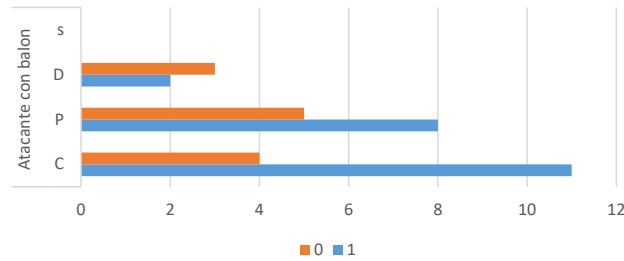
Por último, en la figura, 4 el atacante sin balón es evaluado en la toma de decisiones (DM) y en su ejecución (EX), en el contexto de colaborarle asu grupo sin balón. Podemos concluir que el jugador toma decisiones acertadas y al ejecutarlas son positivas las reacciones en las diferentes situaciones de juego presentadas.

**Tabla1.** Recolección de datos

DMU			PROBLEMA TACTICO		ATACANTE CON BALON					ATACANTE SIN BALON	
N	TIME	AP	SITUACION PRINCIPAL	APLICACION PRINCIPAL	DM					APOYO	
					C	P	D	S	EX	DM	EX
1											
2	2:30:00	2:27:00	control y pase correcto	ofrece línea de pase	1	1			1	1	1
3	3:00:00	2:49:00	control indicado, pase incorrecto	ofrece línea de pase	1	0			1	1	1
4	7:50:00	2:57:00	control indicado, pase correcto	recupera balon	1	1			1	1	1
5	7:54:00	6:32:00	control errado, pase correcto	recupera balon	0	1			0	1	1

Fuente: elaboración propia.

Atacante con balón

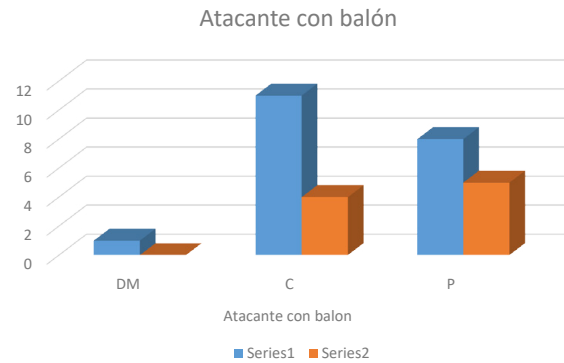


**Figura 1.** Atacante con balón

Fuente: elaboración propia.

En la figura 1, se observa que el jugador evaluado conoce qué función tiene cuando se encuentra con el balón, ya que la ejecución es positiva, y el balance es bueno en cuanto a la toma de decisiones con el balón.

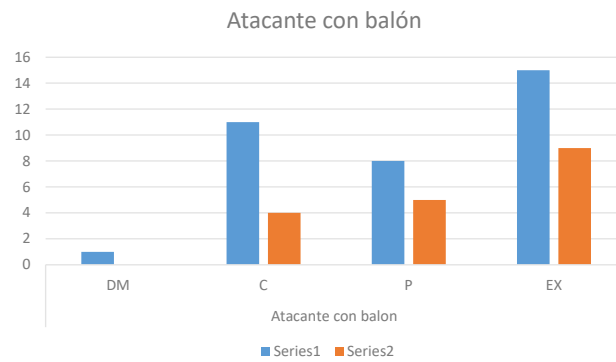
En la figura 2 puede verse que al momento del regato, pudo obervarse que este no fue el adecuado, por lo cual el jugador perdió el balón y no pudo sobrepasar a otro jugador. Además, se evidencian que no remató ninguna vez al arco.



**Figura 2.** Atacante con balón

Fuente: elaboración propia.

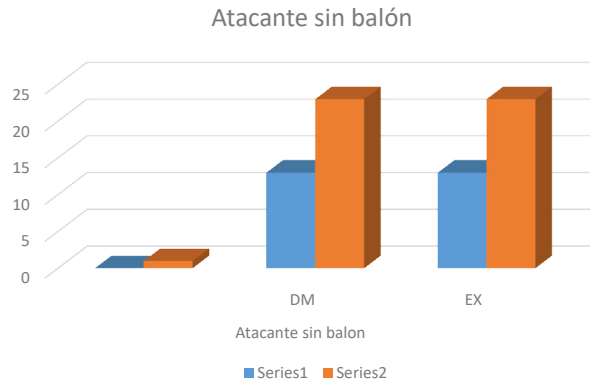
En la figura 3 se muestra una comparación del jugador con balón en el control dirigido y al momento de ejecutar el pase. Se observa que el control equivale a controlar el balón de fútbol y orientarlo al lugar que desea con un toque. Se concluye que el control del jugador es bueno, lo que permite que la ejecución del pase sea mucho mejor a la hora del juego. No podemos olvidar que el jugador tiene deficiencias en la parte técnica para ejecutar el control y hacer el pase de manera adecuada.



**Figura 3.** Atacante con balón

Fuente: elaboración propia.

Se observa que la ejecución (EX) es relativamente igual al control (C), y con esto podemos concluir que el control al momento de juego fue la ejecución correcta; además, el jugador tomó decisiones correctas en el juego, por lo cual se puede decir que reconoce la parte táctica en el juego.



**Figura 4.** Atacante sin balón

Fuente:

La toma de decisiones (DM) tiene una validez o semejanza del jugador evaluado con la ejecución (EX) en estas decisiones adecuadas en las situaciones de juego que se presentan, además colabora a su equipo cuando se encuentra sin balón.

102 Teniendo en cuenta todos los procesos metodológicos en fútbol, se opta por elegir dos métodos: el analítico, que presenta trabajo repetitivo para adquirir un objetivo, y el globalizado, que consta de la resolución de problemas en situación real de juego para alcanzar un objetivo determinado. Al desarrollar estos dos métodos se encuentran varias expectativas, por ejemplo, pueden brindar un progreso positivo o negativo en todo el grupo o se puede evidenciar un progreso individual en cada jugador con variabilidad de los dos métodos por desarrollar.

La correlación del proceso se realiza en dos grupos de escuelas diferentes, en diferentes contextos sociodemográficos con un mismo conjunto de población. Se encuentra establecido por 237 escuelas avaladas por el Instituto Distrital de Recreación y Deporte (IDRD). La muestra de este estudio es de las dos escuelas que se evaluaron: Afif Fusión elite y Alianza Deportiva Aures Dos, con 10 jugadores de cada escuela en la categoría Benjamín. Para cada escuela se aplicó el método globalizado y analítico.

## Reflexión

Este proyecto se ejecuta con el fin de correlacionar la metodología analítica y globalizada en la práctica deportiva, y la toma de decisiones en fundamentos tácticos en la categoría Benjamín de las escuelas Afif Fusión elite y Alianza Deportiva Aures Dos, para posteriormente establecer cuál de las dos metodologías es más eficaz en esta categoría. Con esto se buscó generar unas sesiones de trabajo que respondan a las necesidades motrices y fundamentales de la categoría, y así evidenciar un cambio contundente en la toma de decisiones en ámbitos reales de juego. Además de esto, con el proyecto se busca identificar la importancia de las metodologías de enseñanza en

el fútbol y la analítica globalizada para poder observar cuál de las dos escuelas les agrada más a los jugadores, y cuál creen que permite una evolución en la toma de decisiones a futuro en las situaciones de juego que se presentan en un partido. Así, se buscó llevar estos antecedentes a las escuelas de los barrios aledaños, donde se invita a manejar la metodología más eficaz en el proceso de la toma de decisiones o a utilizar ambas metodologías de enseñanza en este deporte de conjunto, como lo es el fútbol.

## Conclusiones

Para este estudio se aplicó una prueba piloto del instrumento HERJ, con la cual se visualiza el desempeño de dos jugadores, a partir de los diferentes ítems que se desarrollan en el protocolo. Se está a la espera para la aplicación de las sesiones pedagógicas del método analítico y el método globalizado.

Al aplicar la prueba piloto con el jugador de la categoría Alevín, se puede observar un conocimiento previo del jugador evaluado en la resolución de problemas y en la ejecución de toma de decisiones acertada, pues le colaboró a su equipo tanto con el balón, como sin él. Cabe destacar que el jugador tenía un conocimiento previo en otros entrenamientos, en los cuales se empleó la metodología globalizada y el resultado fue positivo, ya que encontró soluciones en las diferentes situaciones de juego que se le presentaron.

103

## Referencias

- Pacheco, R. (2004). *La enseñanza y entrenamiento de futbol 7. Un juego de iniciación al futbol 11*. Paidotrobio.
- Pascual Verdú, N., Alzamora Damiano, N., Martínez Carbonell, J. A. y Pérez Turpin, J. A. (2015). Análisis de los diferentes métodos de enseñanza utilizados en futbol base. *Revista Retos*, (28, 94-97).
- Torrelles, S. y Alcaraz, F. (2007). *Manual para la organización y el entrenamiento en las escuelas de futbol*. Paidotrobio.
- Talaga, E. (2006). Fútbol. 750 ejercicios para el entrenamiento de la técnica. Gymnos.

## Incorporación de las TIC como herramienta pedagógica en nivel preescolar del Colegio Nuevos Ciudadanos

*Incorporation of ICT as a pedagogical tool in the preschool level at Nuevos Ciudadanos School*

Jeimmy Tatiana Ayala Vargas\*

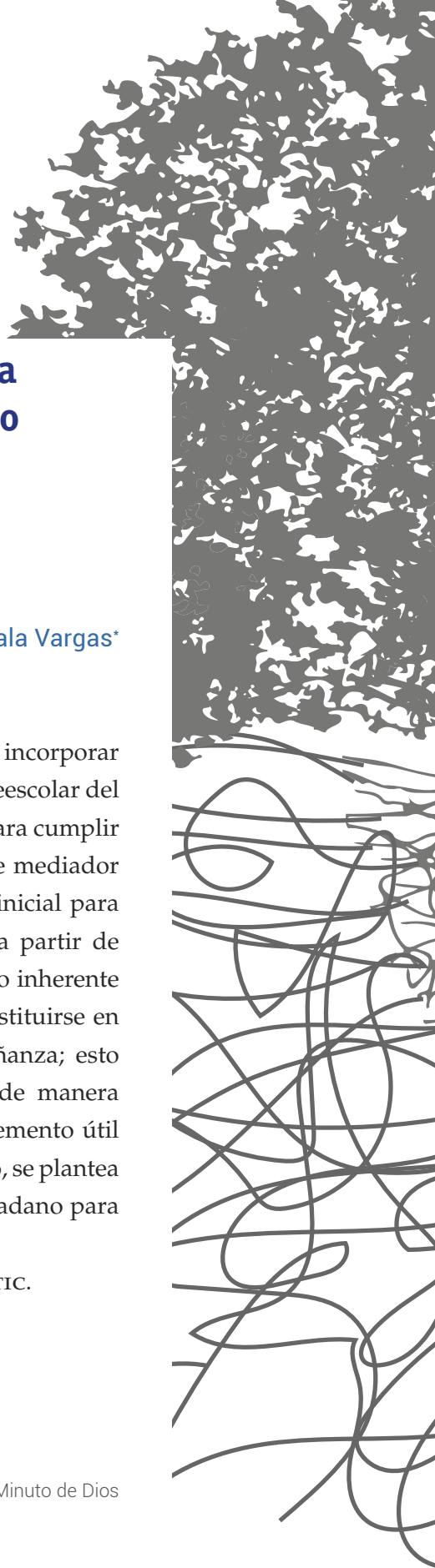
### Resumen

Este artículo tiene como objetivo reflexionar acerca de la necesidad de incorporar las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en nivel preescolar del Colegio Nuevos Ciudadanos, en la localidad de Engativá, Bogotá. Para cumplir con este propósito, se evidencia el papel de la escuela como agente mediador entre el alumno, y las TIC y la primera infancia como el contexto inicial para su desarrollo. Posteriormente, expone la importancia de las TIC a partir de referentes teóricos que sustentan su incorporación como un derecho inherente en el ser humano. Asimismo, evidencia su impacto positivo al constituirse en una herramienta que rompe los esquemas tradicionales de enseñanza; esto potencia nuevos ambientes de aprendizaje. También se expone de manera sucinta la relación entre las TIC, la escuela y la familia como un elemento útil para el seguimiento de los desempeños en los estudiantes. Por último, se plantea la necesidad de una didáctica de las TIC que prepare al futuro ciudadano para su uso dentro de un enfoque humano y pedagógico.

**Palabras clave:** aprendizaje, didáctica, enseñanza, escuela, familia, TIC.

---

\* Estudiante de la Licenciatura en Pedagogía Infantil, de la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO., sede principal. Correo electrónico: jeimmytatiana@outlook.es





## Abstract

This article aims to reflect upon the need of including Information and Communication Technology- ICT in the level of preschool at Nuevos Ciudadanos School, in the neighborhood of Engativá, Bogotá. To cope with this purpose, the article shows the role the school plays at mediating among students and technology and early childhood as the first context to develop it. Later, it examines the importance of ICT, based on theoretical framework that supports it as a right inherent to every human being. In addition, it shows the positive impact it has, due to the fact that it breaks down traditional ways of teaching, promoting new learning environments. The article also presents in short the relationship among ICT, school and family as a useful tool for tracking students' performance. At last, it introduces the need of a didactics of ICT that prepares the future citizen to use it within the boundaries of a human and pedagogical approach.

**Key words:** didactics, family, ICT, learning, school, teaching.

## Introducción

El presente artículo tiene como objetivo reflexionar acerca de la importancia de incorporar las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en nivel preescolar del Colegio Nuevos Ciudadanos en la localidad de Engativá, Bogotá. En este sentido, pone a disposición de la comunidad académica diferentes puntos de vista, que de manera sencilla y comprensible exponen diferentes elementos conceptuales que sustentan el uso pedagógico de las TIC durante la primera infancia.

Con esa finalidad, este artículo expone la necesidad de un planteamiento educativo y pedagógico de las TIC como un derecho que asiste al infante. En este sentido, el saber tecnológico se constituye en una herramienta indispensable para el óptimo desenvolvimiento personal, educativo, social y laboral de cara al siglo XXI. Además, presenta la educación preescolar como la mejor etapa para la formación tecnológica, con un propósito educativo que rompa los esquemas del uso recreativo y consumista que la condicionan actualmente.

De igual forma, pone en evidencia el impacto que tienen las TIC sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje, al posibilitar en los niños habilidades y destrezas a partir de un mejor desarrollo sensorial, motriz y cognitivo. Por otra parte, evidencia la relación entre las TIC, la familia y la escuela, como variable que ayuda sustancialmente en el seguimiento de los desempeños alcanzados por los niños con respecto a sus aprendizajes.

Por último, los aborda los cuatro pilares del aprendizaje: aprender a conocer, a ser, a hacer y a vivir juntos, desde una visión educativa de la tecnología. A partir de ello, se desprenden distintos enfoques didácticos que permiten abordar de manera reflexiva el uso y la implementación de las TIC en el Colegio Nuevos Ciudadanos.

## Reflexión

El Colegio Nuevos Ciudadanos está ubicado en la localidad de Engativá, al el occidente de Bogotá. Durante el quehacer educativo, se ha evidenciado la necesidad de incorporar las TIC con el objetivo de involucrar a los estudiantes de nivel preescolar con la tecnología. Para ello se cuenta con una sala de informática, espacio con el cual se busca que los estudiantes adquieran los saberes que les permitan mediar de manera adecuada la relación entre tecnología y conocimiento como una estrategia de apoyo a los procesos de enseñanza-aprendizaje. A partir de lo anterior, surge el interrogante: ¿por qué las TIC como herramienta pedagógica en nivel preescolar?

Algunos referentes teóricos al respecto enfatizan la importancia que tiene el conocimiento de las TIC como un derecho fundamental del ser humano. En una sociedad globalizada, como asegura el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2009), no solo es necesario desarrollar habilidades para la lectura y la escritura, y otras ciencias como la matemática como medio de inserción social, sino que además se deben facilitar los medios para que el ciudadano de hoy sea competente frente a la tecnología. En este sentido, la adquisición del saber tecnológico surge como un complemento esencial para el óptimo desenvolvimiento personal, educativo, social y laboral de cara al siglo XXI.

Tradicionalmente en los grados de preescolar de diferentes instituciones, la educación que se brinda en los distintos espacios académicos tiende a ser rutinaria, casi de manera magistral en la mayoría de los casos (Flores Buenaventura, 2016). Al respecto, es necesario que se promueva en las instituciones la incorporación de innovaciones de tipo tecnológico que contrarresten este quehacer tradicionalista en el desarrollo de las clases. Con esa finalidad, un primer paso consiste en implementar acciones con las cuales los docentes adquieran herramientas tecnológicas que les permitan desarrollar con los infantes diversos ambientes de aprendizaje con la mediación de las TIC.

Al respecto, Jabonero (2012) puntualiza cómo la etapa de la primera infancia se constituye en el espacio propicio para fomentar hábitos tecnológicos. En ese sentido, es posible formar al niño y a la niña para que aprendan a beneficiarse de la tecnología con un propósito de aprendizaje, que los aleje del uso indiscriminado meramente recreativo y consumista que amenaza su potencial pedagógico. De igual forma, se presenta el contexto ideal para que el docente de primera infancia se capacite de manera permanente, no solo en el uso de las TIC, sino también para ser un agente mediador entre los artefactos tecnológicos y sus estudiantes.

En esta misma dirección, autores como Romero Tena (2008) muestran las ventajas de incorporar las TIC al contexto de la educación inicial. Para este autor, la puesta en práctica de las TIC ofrece la oportunidad de trabajar instrucciones y órdenes de una manera sistematizada para un positivo desarrollo de habilidades y capacidades básicas. Gracias a los avances que se han venido realizando en la materia, existe una amplia gama de programas de aprendizaje direccionados por los distintos artefactos tecnológicos, los cuales involucran el desarrollo sensorial, motriz y cognitivo.

Por otra parte, existen importantes experiencias en relación con el uso de las TIC, la infancia y la familia. Al respecto, Pedró (2011) enfatiza en cómo la incorporación de las TIC en la organización escolar ha permitido el acercamiento de la institución con el núcleo familiar. Gracias a su implementación, se han facilitado los procesos de comunicación entre familia y escuela de manera más eficaz y eficiente. En este sentido, se señala que:

La tecnología no solo es un vehículo para acceder fácilmente a los servicios de tutor/a, sino también para hacer el seguimiento del proceso escolar de sus hijos, día a día y curso a curso, y, por supuesto, tener acceso a información relevante para la vida cotidiana, como pueden ser, por ejemplo, los horarios escolares, las salidas programadas o una indicación de las actividades más fundamentales. (Pedró, 2011, p. 64).

Igualmente, y como expresa Iriarte Díazgranados (2007), el uso de las TIC puede constituirse en un medio de comunicación con fines educativos entre las familias y el colegio para el seguimiento oportuno del desarrollo social y de aprendizaje de los estudiantes. Visto de esta manera, las TIC abrirían el paso a una nueva concepción de la gestión escolar, especialmente de los componentes administrativos, pedagógicos y comunitarios que establecen los actuales proyectos educativos institucionales (PEI).

Además de lo anterior, aprender es la manera como el ser humano se prepara para dar solución a situaciones que se le puedan presentar a lo largo de su vida. Este ejercicio, como señalan Aguilar Ramos y Leyva Olivencia (2012), se realiza permanentemente, siendo la familia y la institución escolar los primeros escenarios donde se adquieren las habilidades sociales, culturales e intelectuales que los capacitan para tal fin. Situación que, entrelazada con la enseñanza, enriquece el acto educativo y posibilita el acceso a los conocimientos de las distintas asignaturas o dimensiones. Desde esta mirada, los agentes educativos que rodean al infante adquieren un rol fundamental y están llamados a buscar estrategias, entre ellas la tecnológica, con el fin de facilitar y afianzar las metas educacionales propuestas desde un enfoque integral.

Con respecto a este último planteamiento, citando a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, 2013) y en concordancia con los cuatro pilares de la educación expuestos por Delors (1996), las TIC aportan de manera integral el aprender a conocer, el aprender a ser, el aprender a hacer y el aprender a vivir juntos. Dentro del ámbito de la educación preescolar y las TIC, el primer pilar facilita el acceso de los niños y las niñas a la información y, por tanto, a toda una diversidad de conocimientos propios de un mundo en constante cambio. El aprender a hacer, por otra parte, invita a la formación del infante desde el punto de vista ético, en relación con el manejo y uso de la información y la tecnología. El aprender a hacer impulsa el fomento de la creatividad, con el apoyo de elementos audiovisuales. Por último, el aprender a vivir juntos implica desde las TIC no solo lo comunicativo, sino también el despertar de valores como el trabajo colaborativo, la diversidad cultural y el desarrollo ciudadano propicio para esta etapa de la vida.

Atendiendo a estas consideraciones, las TIC juegan un rol protagónico para los procesos de enseñanza aprendizaje. La didáctica que se desprende de su uso se convierte en un elemento curricular más, donde el docente, como menciona Romero (2008), juega un papel crucial en el diseño de estrategias adecuadas para lograr las metas educacionales propuestas. En este contexto, las TIC son una herramienta transversal al conocimiento que, dependiendo de la habilidad del profesional en su incorporación y uso, se convierten en un apoyo didáctico fundamental para el aprendizaje.

Para finalizar, es importante observar que en la sociedad actual los niños se mueven en entornos donde la mayoría de sus actividades familiares y académicas están mediadas por las TIC. Desde esta perspectiva y como lo hace notar Romero Tena (2008), es función de la institución escolar preparar a los infantes de la mano de sus docentes para asumir, desde el punto de vista educativo y pedagógico, el momento histórico actual y superar los vicios en el manejo de la tecnología. Dentro de este marco los profesores del Colegio Nuevos Ciudadanos asumen la función social de preparar a sus estudiantes en el hoy y para el futuro, a partir de las demandas que si bien exigen el uso de las TIC, también exigen la necesidad de plantear un enfoque didáctico para su implementación dentro y fuera de la institución escolar que mantenga el reconocimiento de lo humano.

## Conclusiones

108 El momento histórico actual demuestra que los estudiantes viven en un mundo mediado por las TIC. Esta necesidad obliga al Colegio Nuevos Ciudadanos a reflexionar sobre su incorporación dentro de un planteamiento educativo y pedagógico, siendo la primera infancia el contexto ideal para su desarrollo. Al respecto es necesario que la institución educativa establezca en el corto plazo planes de cualificación docente para el manejo de las tecnologías y su aplicación en el ámbito educativo. Esto, sobre la base que demuestra una mejora sustancial en los aprendizajes, a partir de su uso y aplicación.

Otra conclusión que se deriva de la reflexión consiste en aprovechar la implementación de las TIC en el aula, como la posibilidad de potenciar nuevas formas de enseñar y aprender. Con ello se está dando respuesta a una educación capaz de reinventarse, que evoluciona en su didáctica, que es creativa en sus entornos escolares y capaz de construir nuevos vínculos entre escuela, familia y primera infancia.

## Referencias

- Aguilar Ramos, M. C. y Leiva Olivencia, J. J. (2012). La participación de las familias en las escuelas TIC: análisis y reflexiones educativas. *Revista de Medios y Educación*, (40), 7-19.
- Flores Buenaventura, J. C. (2016). La encrucijada de formar a las niñas y niños como sujetos. *Praxis Pedagógica*, 16(19), 29-41.

- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Santillana.
- Iriarte Díazgranados, F. (2007). Los niños y las familias frente a las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (tics). *Psicología desde el Caribe*, (20), 208-224.
- Jabonero, M. (2012). *TIC y educación*. Santillana.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2009). *Ser competentes en tecnología. Orientaciones generales para la educación en tecnología* (guía 30). Imprenta Nacional.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2013). *Enfoques estratégicos sobre las TICs en educación en América Latina y el Caribe*. Naciones Unidas.
- Pedro, F. (2011). *Tecnología y escuela: lo que funciona y por qué*. Santillana.
- Romero Tena, R. (2008). *Nuevas tecnologías en educación infantil. El rincón del ordenador*. Magisterio.

## Conocimientos profesionales docentes: reflexiones para la formación

### *Teachers' Professional Knowledge: Reflections for Education*

Juan Sebastián Rojas Cárdenas\*,  
Maryluz Hoyos Ensuncho\*\*

#### Resumen

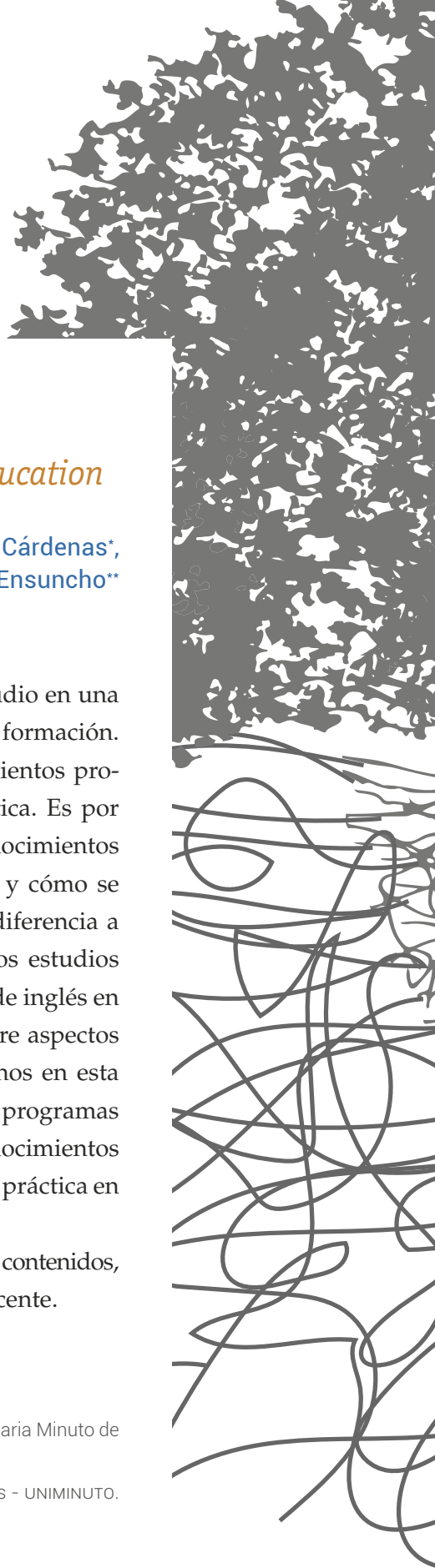
Los conocimientos profesionales docentes han sido un tema de estudio en una variedad de investigaciones relacionadas con los docentes y su formación. Estos son también tema de reflexión sobre cómo y cuáles conocimientos profesionales desarrollan los docentes en formación durante su práctica. Es por esto que el presente texto da una reflexión sobre qué son los conocimientos profesionales docentes definidos inicialmente por Shulman (1986) y cómo se definen los conocimientos pedagógicos de los contenidos, lo que diferencia a los docentes de otros profesionales. Asimismo, se discuten algunos estudios sobre el tema y cómo se consideran estos en relación a los docentes de inglés en nuestro contexto. Finalmente, se presentan ideas y sugerencias sobre aspectos por considerar en la formación de los docentes y los avances hechos en esta materia por el Ministerio de Educación Nacional. Así, se invita a los programas de Licenciatura en Lenguas a continuar reflexionando sobre los conocimientos profesionales que desarrollan los practicantes en sus experiencias de práctica en los contextos educativos.

**Palabras clave:** conocimiento profesional, conocimiento profesional de contenidos, docentes practicantes de inglés, enseñanza del inglés, formación docente.

---

\* Estudiante de la Licenciatura en Idioma Extranjero Inglés, de la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. Correo electrónico: jrojascardede@uniminuto.edu.co

\*\* MA en Enseñanza del Inglés. Docente de la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. Correo electrónico: maryluz.hoyos@uniminuto.edu



## Abstract

Teachers' Professional Knowledge has been a topic of study in a variety of researches in relation to teachers and in teacher education. This topic is also of interest and reflection in relation to what professional knowledge preservice teachers develop during their practicum. Looking forward the reflection of the perception of how and what English pre-service teachers need to know to offer quality in their performance, this paper tackles what professional teachers' knowledge is and how Pedagogical Content Knowledge is defined. It also discusses studies about the topic and their relation to English teachers in our context. Finally, this document presents ideas and suggestions about what to consider in relation to teacher education and what has been done. There is an invitation to continue reflecting on what professional knowledges are developed by preservice teachers during their practicum experiences.

**Keywords:** English language teaching, English pre-service teachers, pedagogical content knowledge, professional knowledge, teacher training.

## Introducción

Cuando los docentes practicantes de idioma extranjero inglés deben realizar su práctica pedagógica, es necesario conocer qué es lo que ellos piensan sobre su desempeño, teniendo en cuenta los conocimientos profesionales adquiridos; infortunadamente, la mayoría de las veces ellos no expresan del todo la manera como se sintieron. Así, pasan los años y los docentes crecen en un ambiente en el que están convencidos de que sus competencias han sido desarrolladas completamente. Sin embargo, si se hiciera un análisis profundo de lo que ellos deberían saber para ser docentes de calidad y lo que ellos hacen en el salón de clases, se podrían encontrar bastantes puntos distantes que no los favorecen del todo cuando se cuestiona el marco de conocimientos profesionales. Es por esto que la presente reflexión se enfoca en uno de los conocimientos pedagógicos que debe desarrollar todo docente: el conocimiento pedagógico de contenidos y su importancia en la formación del docente.

111

## ¿Qué debe saber un buen docente practicante?

Al hablar de qué son conocimientos profesionales, el psicólogo educativo norteamericano Shulman (1986) planteó que los docentes, sin importar su erudición, área de conocimiento, edad y ubicación, deben tener una serie de conocimientos aprendidos a través de sus estudios y experiencia. Dichos conocimientos están enfocados en factores que forman el saber ser y saber hacer de los docentes por completo. Este autor nombró los dos primeros tipos de conocimientos profesionales *conocimiento pedagógico* (PK) y *conocimiento de contenidos* (CK), y juntos forman el *conocimiento pedagógico de contenidos* (PCK); asimismo, propuso que la trascendencia de la labor docente se ve reflejada en lo que él o ella conozcan en su profesión de práctica y teórica. Más

adelante, hubo interés por parte de varios investigadores alrededor del mundo, y decidieron estudiar más a fondo el concepto de conocimientos profesionales; poco a poco se fueron consolidando en la teoría el resto de los conocimientos, hasta lo que conocemos el día de hoy: *autoconocimiento, conocimiento de los educandos, conocimiento de los valores y propósitos educativos, conocimiento del contexto educativo*, y el último en estudiarse oficialmente fue el *conocimiento tecnológico pedagógico de contenidos (TPCK)*.

Existe una gran importancia entre lo que los docentes aplican en sus lecciones y lo que ellos conocen de su contexto, aún más cuando se discute acerca de docentes practicantes que están empezando una vida pedagógica. El conflicto comienza cuando la comunidad educativa cierra los ojos ante este hecho y no reconoce que los docentes deben ser profesionales integrales, no solo por los contenidos que manejan de un área de conocimiento, sino por los que necesitan saber.

Según el estudio hecho por Safaie Asl, Safaie Asl y Safaie Asl (2014), no importa qué disciplina domina un profesor si no integra los conocimientos profesionales a su labor docente, deja de ser educador y se convierte en instructor automáticamente, y es bien sabido por los educadores que la escuela no fue fundada bajo los parámetros de instruir a los educandos sobre varias áreas de conocimiento como la matemática o las lenguas; por el contrario, fue fundada para instruirlos sobre estas áreas y cómo aplicarlas en su diario vivir, para que de este modo se formen seres humanos competentes y capaces de enfrentarse a un mundo lleno de dificultades y necesidades que ellos pueden abarcar. No obstante, la mayoría de la comunidad está convencida de la primera afirmación sobre educación.

112

Afortunadamente, en los últimos años, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) de Colombia ha comenzado a preocuparse por lo que está pasando en las instituciones educativas en el plano de los docentes, y ha exigido que ellos demuestren que son cada vez más competentes para su labor. Sin embargo, enfocándonos al área de lenguas extranjeras, la profesión docente se ha subestimado enormemente; basta con recordar que el programa Colombia Bilingüe del Gobierno nacional en el 2015 creó el Programa de Formadores Nativos. En este programa, extranjeros de diferentes partes del mundo tienen la posibilidad de enseñar inglés a estudiantes de instituciones del sector estatal. Cabe mencionar que muchas veces el inglés no es la lengua materna de dichos extranjeros y que tampoco es necesario que ellos tengan un título pedagógico. O, en otras ocasiones, los profesores son administradores de empresa, publicistas o personas pertenecientes a cualquier otra vocación, excepto la educación. Este hecho ha puesto a dudar qué tanto se debe estudiar y qué tanto se debe preparar un docente de Inglés para ejercer su labor como educador colombiano adecuadamente. Así, pues, los docentes en formación entran en discordia y crean un imaginario en el que para ser un maestro de Inglés solo hay que saber hablar el idioma y explicarlo en un salón de clases.

Por esta razón, Soleimani y Zanganeh (2014) mencionan que hay variedad de estudios conducidos al conocimiento de la lengua de los docentes de Inglés, pero hay una escasez de estudios sobre sus conocimientos pedagógicos profesionales. Hay que discutir y discernir por



medio de la revisión de varios estudios y concluir críticamente qué está pasando en concordancia con el intelecto de los docentes practicantes de lengua extranjera, dejando a un lado los contenidos lingüísticos y metodologías disciplinares.

## Lo primordial en la enseñanza

La pedagogía es el primer paso en los estudios de un docente, es la tinta en nuestros bolígrafos, la sangre en las venas de la enseñanza. Es por ello que cuando se menciona lo que un educador conoce, la pedagogía es la idea que juega un papel base. Por esto, como fue mencionado anteriormente, Shulman (1986) en uno de sus primeros autores en hablar sobre el tema, ya que menciona que el conocimiento pedagógico profesional comienza por el conocimiento pedagógico de contenidos PCK, el cual comprende las temáticas que un docente domina, cómo enseñarlas y hacerlas comprensibles, y sobre todo para qué son útiles de enseñar. Para comenzar, Aydin y Boz (2012) sugieren que en la formación docente se fortalezca este aspecto en los programas educativos, ya que con textos escolares se deja a un lado la importancia del PCK. Así simplemente se está instruyendo historia y teoría educativa, pero falta más para poder fomentar un proceso sólido de adquisición de conocimiento pedagógico profesional; el PCK lleva al desarrollo de los demás tipos de conocimiento listados por Shulman.

El PCK es complejo. Según Gess-Newsome (1999, citado por Hunt y Bjrkholm (2016), integra el contexto, las creencias y los valores docentes; con este nos identificamos, dejamos huella y los estudiantes nos reconocen, y es gracias a este que la comunidad educativa habla de un docente como una persona única, y de sus métodos de enseñanza como una tarjeta de presentación que lo o la difiere de los demás.

Investigadores como Aydin y Boz (2012) o como Mecoli (2013) hablan de un PCK desarrollado desde disciplinas distantes, pero concluyen en que es el núcleo por compartir conocimientos e interactuar con ideas. El PCK es el vehículo de un docente para que sea un mediador en su contexto, para comprender y ser comprendido, para enseñar y que le enseñen.

## Conclusiones

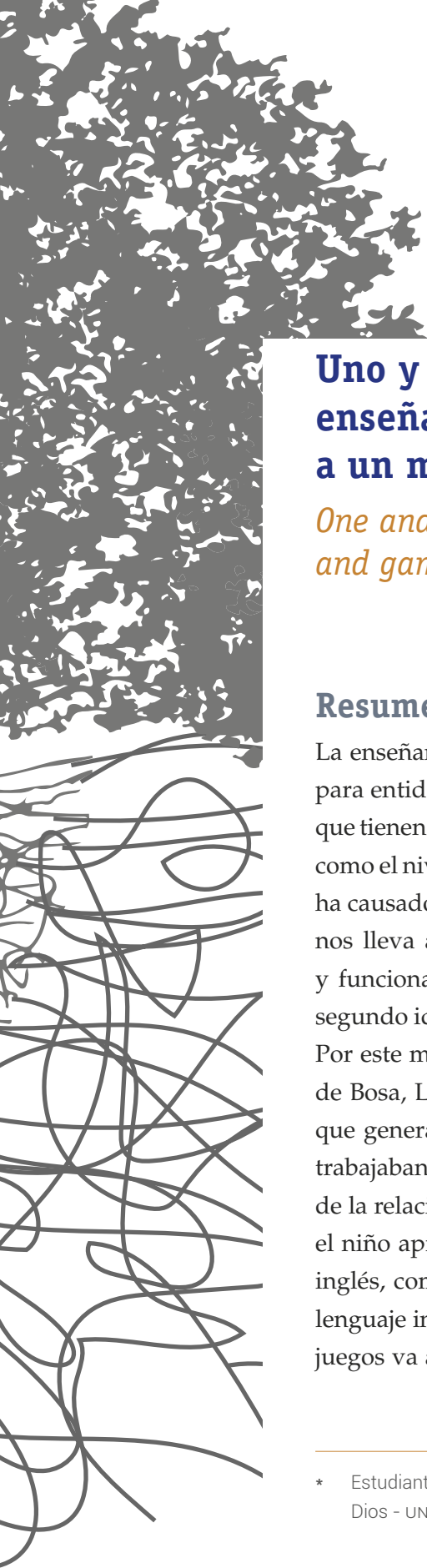
Teniendo en cuenta la importancia de los conocimientos profesionales, y específicamente el PCK, es importante hacer énfasis en la formación en la pedagogía y metodología de la enseñanza de las lenguas extranjeras para que los licenciados puedan distinguirse de otros profesionales que conocen el idioma inglés. Asimismo, la comunidad educativa debe empezar a reconocer que los conocimientos profesionales de los docentes, y específicamente su saber pedagógico, debe ser objeto de estudio y reflexión, al igual que los demás conocimientos profesionales docentes que estos deben desarrollar.

Hay que reconocer que el MEN ha hecho avances al considerar dentro de sus acuerdos y requerimientos a los programas de licenciatura, más integración entre la teoría y la práctica, y que esta se haga durante los primeros semestres. Esto permite que dentro de los aspectos teóricos por considerar dentro de la formación de los docentes se haga más énfasis en el fortalecimiento de los saberes pedagógicos y metodológicos; sin embargo, se requiere que los futuros docentes aborden estas experiencias docentes desde una perspectiva reflexiva y crítica que les permita ir desarrollando la totalidad de los conocimientos profesionales docentes que todo maestro debe adquirir.

Sin embargo, en las revisiones que se han hecho, muchos estudios sobre los conocimientos profesionales docentes se hacen desde el punto de vista del docente en servicio, lo que deja un vacío sobre los conocimientos de los docentes en formación y cómo van organizando y forjando sus saberes profesionales a medida que avanzan en sus experiencias en el aula. Por lo tanto, desde los programas de licenciatura se debe continuar la reflexión en torno a estos conocimientos y acerca de cuáles saberes están desarrollando los futuros docentes.

## Referencias

- 114 Aydin, S. y Boz, Y. (2012). Review of studies related to pedagogical content knowledge in the context of science teacher education: Turkish case. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(1), 497-505.
- Hunt, M. y Bjrkholm, E. (2016). Epistemic habits: Primary school teachers' development of pedagogical content knowledge (PCK) in a design-based research project. *International Journal of Technology & Design Education*, 26(3), 335-351. doi:10.1007/s10798-015-9320-5
- Mecoli, S. (2013). The influence of the pedagogical content knowledge theoretical framework on research on preservice teacher education. *The Journal of Education*, 193(3), 21-27.
- Safaie Asl, E., Safaie Asl, N. y Safaie Asl, A. (2014). The erosion of EFL teachers' content and pedagogical-content knowledge throughout the years of teaching experience. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 98, 1596-1605. doi://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.583
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Soleimani, H. y Zanganeh, H. (2014). A survey on knowledge, dispositions, and performances of pre-service EFL teacher training programs in Iran. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 98, 1802-1810. doi://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.609



## Uno y uno son dos, dos y dos son cuatro: enseñanza y el juego equivalen a un mejor inglés

*One and one are two, two and two are four, teaching  
and games are equivalent to a better English*

Jairo Hernán Solano Restrepo\*

### Resumen

La enseñanza del inglés en población vulnerable ha sido de poca importancia para entidades gubernamentales, lo que se ha podido observar en el bajo nivel que tienen los estudiantes en esta lengua. Esto es resultado de diferentes factores, como el nivel de inglés de los profesores y sus metodologías de enseñanza. ¿Qué ha causado un desinterés en los estudiantes por aprender inglés? Esta pregunta nos lleva a pensar en la importancia de encontrar unos métodos adecuados y funcionales para que los maestros puedan incentivar el aprendizaje de un segundo idioma, particularmente el inglés, a los niños de población vulnerable. Por este motivo, cuando se trabaja con la población vulnerable de la localidad de Bosa, La Independencia, se usa una metodología que parte de la lúdica, lo que genera en los niños interés por aprender inglés. Esto fue efectivo porque trabajaban desde un aprendizaje kinestésico que se basa en la enseñanza a partir de la relación de los movimientos con nuevos conceptos, y así se garantiza que el niño aprenda mientras juega. También practican las habilidades básicas del inglés, como lectura, escritura, pronunciación y escucha. Se trabaja el uso del lenguaje indirectamente, es decir, que mientras el niño está participando en los juegos va a usar el lenguaje de tal manera que será innato, o sea, indirecto; no

115

---

\* Estudiante de la Licenciatura en Idioma Extranjero Inglés, de la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. Correo electrónico: jsolanorest@uniminuto.edu.co

será algo impuesto, que es uno de los factores donde más falla la enseñanza de este idioma. Así, se evidenció y registró cómo la lúdica generó en los niños de población vulnerable un aprendizaje efectivo y un interés para aprender un nuevo idioma.

**Palabras clave:** enseñanza, inglés, juego, metodología, población vulnerable.

## Abstract

The teaching of English in vulnerable population has been of little importance for government entities, this has been observed by the low level of this language that students have, which has been the result of different factors such as the level of English of teachers and its teaching methodologies. What has caused a disinterest in the students to learn English? this question leads us to think about the importance of finding adequate and functional methods so that teachers can encourage the learning of a second language, particularly English, to the children of the population vulnerable. For this reason when working with the vulnerable population of the town of Bosa La Independencia a methodology was used that started from the playful, generating in the children an interest in learning English which was effective because they worked from a kinesthetic learning which is based in teaching from the relationship of movements with new concepts, and in this way it is guaranteed that the child learns while he is playing. They also practiced the basic skills of English, such as reading, writing, pronunciation and listening. The use of language was indirectly used which means that while the child is participating in the games he will use the language in such a way that it will be in an innate way, indirectly and will not be something imposed and will have a better result that is one of the factors where the teaching of this language fails the most; and in this way it was evidenced and registered how the playful one generated in the children of vulnerable population an effective learning and at the same time an interest to learn a new language.

116

**Keywords:** Teaching; English; Game; Methodology; Population; Vulnerable.

## Introducción

Revisando los estudios del EF Profency Index (2017), se puede observar que Colombia tiene el puesto número 51 de 80 países evaluados en la enseñanza del inglés. En Latinoamérica, ocupa el lugar número 11 de 14 países, por debajo de Perú y Ecuador; por lo tanto, es evidente que el Gobierno es consciente del fuerte déficit en el aprendizaje del inglés.

Lizarazo (2015) muestra que en el 2013 se creó la Ley 1651 de bilingüismo, enfocada en que los estudiantes de educación formal de Colombia tuvieran el dominio total del idioma inglés, soportado en estrategias brindadas por el Ministerio de Educación Nacional (MEN). Con esto se buscaba mejorar las competencias comunicativas en el aprendizaje del inglés, el cual no ha tenido el resultado esperado. Mejía Mejía (2016) expone que hoy un estudiante promedio tiene un nivel de inglés de 44,29 %, que equivale a un nivel básico o de principiante (A1), según el Marco

Común Europeo de Referencia para Lenguas (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002). Normalmente, un estudiante de colegio público tiene un nivel de inglés de 42,70 %, que corresponde a un nivel A-, lo que significa que no alcanza a catalogarse con un inglés básico. Asimismo, el 49,12 % que obtiene en promedio un estudiante de colegio privado sigue estando en la categoría básica.

El bajo nivel está relacionado con diferentes factores. El primero está vinculado al nivel de inglés de los profesores. Sánchez (2013) muestra que en el diagnóstico realizado a los docentes de inglés en servicio del sector público, el 25 % alcanzó el nivel B+ y el 35 %, el nivel B1. No obstante, resulta preocupante que el 12,4 % alcanza el nivel A2; el 12,7 %, el nivel A1, y el 14,4 %, el nivel A-. Sin embargo, los objetivos del MEN contemplaron que hacia el 2019, los docentes de inglés del país alcanzarían por lo menos el nivel B2. Lo anterior refleja uno de los problemas fundamentales de la educación en Colombia, por lo menos en lo referente a la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

Además, Barón y Bonilla (2011) coinciden en que los malos niveles en el idioma extranjero inglés que tienen los estudiantes se deben a que una gran cantidad de los docentes de Inglés no tienen un amplio dominio del idioma. Las deficiencias de los docentes en esta área y sus niveles inician cuando están realizando sus estudios en educación superior, y el 36 % de los estudiantes que presentan las pruebas de Saber Pro tienen un nivel de B+. Asimismo, se puede observar que una cantidad importante de egresados en los programas de licenciatura en inglés poseen un bajo nivel de inglés. El 6 % está en la categoría A-; el 8 %, en A1; el 9 % en A2, y el 41 %, en B1.

Otro factor importante que debe evaluarse es cómo se está enseñando inglés. Rico Troncoso (2015) dice que uno de los rasgos característicos de la enseñanza del inglés como lengua extranjera en Colombia es que los profesores enseñan de manera poco funcional y poco práctica. Sus métodos hoy en día son modelos que “brillan” por su falta de efectividad en el salón de clases, y no hacen uso de recursos para incentivar en los estudiantes el interés por aprender un segundo idioma. Es evidente que este no es solo un problema de inglés, sino de muchas más asignaturas; el docente no se está preocupando por ser quien incentive a los estudiantes. Se puede observar que el docente de inglés solo se enfoca en transmitir reglas gramaticales y evaluar el uso de estas sin preocuparse por cómo el estudiante está haciendo el uso del lenguaje. Linares (2011) da a conocer cómo en las instituciones educativas del país se enseña con modelos poco funcionales y prácticos, sin importar que en Colombia se crearon unos lineamientos con el aprendizaje del idioma extranjero inglés, que buscan priorizar la enseñanza de inglés como segunda lengua, pero en la mayoría de los colegios no pasa de ser una asignatura más. Watson (citado por Linares, 2011) muestra cómo los docentes no tienen el concepto de la metodología apropiada para enseñar el inglés, los profesores están priorizando solo en aspectos como la gramática y el hacer ejercicios de traducción (*word for word*); de esa manera, continúa la enseñanza básica de verbos *to be* y *to have* de una manera poco didáctica, la cual busca que los estudiantes solo la usen cuando se ponen ejercicios de gramática. Además, no hay discurso, ni pragmática, y a partir de la experiencia en colegios públicos, los docentes en muchos casos no tienen espacios donde puedan ser capacitados.

El Gobierno habla de inglés como segundo idioma, pero esto solo se ha encontrado como una idea utópica sin un trasfondo real. El país necesita contextos sociales reales para poder hablar un segundo idioma, y de esa manera ver la verdadera intención por parte del Gobierno en los aspectos de la enseñanza de una segunda lengua, donde se dará un uso del inglés en la vida cotidiana, para que este sea indispensable y útil, pero no es el caso de Colombia. El inglés no es una segunda lengua para la vida cotidiana de la mayoría de los niños en Colombia. Esta es la lengua para quienes tienen recursos, niños con privilegios, ya que no existe una real y profunda estrategia sobre la enseñanza del idioma inglés. Así, se observa que los colegios privados tienen un mayor dominio y práctica del idioma en inglés, razón por la cual surge la necesidad de generar un método de enseñanza del inglés a partir de la recreación y la lúdica, y así permitir que el estudiante tenga una oportunidad de usar el lenguaje de una manera innata y que pueda tener un mayor interés en el inglés e incorporarlo en las aulas.

118 Sánchez (2013) rectifica que la desigualdad cuando se aprende inglés se basa principalmente en la importancia que le dan las instituciones educativas. Hoy se encuentra que los estudiantes de secundaria de colegios no oficiales consiguen puntajes muy superiores con relación a los estudiantes de los colegios oficiales. Esta brecha es estadísticamente significativa, y se ve que la relación en la diferencia de la calidad educativa es porque los colegios privados ofrecen una educación de alta calidad. Lo anterior sucede por diferentes factores, por ejemplo, que los colegios privados se preocupan por brindar mayores recursos económicos y de calidad, para que los estudiantes puedan desarrollar mejor las competencias en inglés. Linares (2011) dicen que se debe tener la capacidad de manejar las capacidades básicas de inglés (escuchar, hablar, leer y escribir) en inglés. El cerebro tiene una capacidad de elasticidad desde el nacimiento hasta los seis o siete años, edad que se considera mejor para imitar diferentes sonidos del idioma con excelente pronunciación. El bilingüismo inicia cuando se nace hasta aproximadamente los tres años, y no en bachillerato, como generalmente pasa en las instituciones educativas. El bilingüismo tendría que venir con diversas metodologías, entre ellas el juego. Báez (2010) menciona que para entender el término y la palabra juego y el lenguaje lúdico es sumamente importante basarnos en la experiencia y en el contexto social del estudiante. La petición de juego mezcla la selección más conveniente de actividades, con la intención de usar elementos para la construcción de un espacio donde se pueda usar el juego, donde cada uno tiene diferentes factores como diferentes espacios, emociones, lo que hace que el estudiante se involucre emocional, funcional, racional y expresivamente. El juego se considera un espacio práctico donde se van a tener diferentes momentos como de selección y adaptación

Sobre la lúdica, se cita a Carlos Alberto Jiménez Becerra (2006), quien nos muestran cómo se establece que el juego es un recurso, algo indispensable desde lo cultural, lo sociológico y lo educativo, que permite una reflexión teórica que lleva a una aplicación práctica. Si se cuestiona sobre diferentes problemas que se han investigado, se puede observar cómo la lúdica es funcional desde la creatividad, en la pedagogía, donde la importancia del concepto va más de la relación

que tiene el juego con un grupo de actividades que este implica. Se puede apreciar una mirada crítica sobre las dificultades que se pueden encontrar con el juego, frente a los diferentes procesos biológicos neuronales. Esto podrá dar a los estudiantes una oportunidad de aprender el inglés en un contexto cultural, y así dar la oportunidad de desarrollar más competencias sociales e incrementar diferentes oportunidades en campos como el emprendimiento; en este último se prioriza la calidad de vida mediante el aprendizaje de culturas distintas. Se podría entender que los estudiantes de poblaciones vulnerables tendrán diferentes oportunidades en campos como calidad educativa, diferentes interacciones socioculturales donde se va a incentivar un cambio en diferentes necesidades, en la búsqueda de obtener una calidad de vida mejor.

## Metodología

Cuando se identifican algunos problemas de la enseñanza del inglés en Colombia surge una duda: ¿cómo los practicantes de la licenciatura en inglés de la Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO) pueden aportar una mejor metodología en la enseñanza del inglés a una población vulnerable? Esta pregunta se intenta responder partiendo de la experiencia que se tiene en la Fundación Puerta de Luz, en la localidad de Bosa La Independencia, donde se plantea una metodología a partir del juego y la lúdica.

El trabajo inicia con una prueba de diagnóstico con la cual se identifican varias situaciones con los niños de la fundación; por ejemplo, no cuentan con un nivel de inglés básico y no les interesa aprender inglés. Esto se debe a diferentes factores, uno de ellos es que empezar a estudiar inglés en la fundación les trae más responsabilidades aparte de las que ya tienen del colegio; otro factor se puede relacionar con el espacio con el que cuentan, pues es muy pequeño y no se tienen sillas ni tablero para poder dar una clase de inglés. Asimismo, este es un espacio reducido para una población alta de niños en las clases de inglés. Por esto, si se utilizaba una metodología tradicional para enseñar inglés no se iba a poder captar la atención debida de los niños al momento de brindar las clases porque antes ya se había intentado, pero no se encontró ningún progreso en el aprendizaje del inglés. De esta manera, es necesario buscar una forma distinta para las sesiones que se van a realizar, enfocándonos en que los niños se vean atraídos por la idea de aprender inglés sin importar los diferentes factores que no ayudan para que la clase se pueda llevar a cabo. Si nos detuviéramos a revisar antecedentes de educación en Colombia, podríamos ver que son hechos que se presentan en la mayoría de las instituciones públicas. Varios autores han confirmado y expuesto lo anterior, por ejemplo, Batista (2007) muestra cómo la sobrepoblación estudiantil por aula es una de las causas que dificulta el aprendizaje de los estudiantes.

De esta manera, se debe pensar de qué manera un niño ve el estudio como una obligación, o algo de poco gusto, y no como una actividad agradable. No obstante, puede llegar a sentir interés o curiosidad por aprender inglés y verlo como algo útil que le puede brindar un poco de felicidad mientras lo hace, y ahí es donde se debe transportar a su contexto social a su día a día,

a su naturaleza y esencia, a su cotidianidad, ya que son niños. Pero ¿qué es lo que un niño puede encontrar en su día a día que lo hace feliz, independiente de las realidades que vive? La respuesta es poder divertirse y recrearse mediante el juego, pues este puede ser un medio que lo saca de la realidad y no lo deja pensar en los problemas que lo rodean.

Así, pues, la metodología que funciona mejor y que puede llegar a solucionar los diferentes factores que dificultan la enseñanza de inglés en la fundación es la que se construye a partir del juego y la lúdica; por esta razón, se planearon las clases durante cuatro meses a partir de la recreación. Durante esos cuatro meses en la fundación se ejecutaron 16 clases, cada una contaba con un tiempo aproximado de hora y media a dos horas, dependiendo del tiempo de almuerzo para iniciar su última clase del día, que era inglés. Las clases se dividieron en tres momentos. El primero, se puede describir como una actividad de calentamiento donde se buscaron dos cosas: repasar el tema de la sesión anterior y que el niño empezara a sentirse atraído y motivado por la clase. El segundo se basa en una actividad con la cual ellos se enfocaban principalmente en el profesor, porque es quien propiciaba un nuevo tema, que fue guiado y con el cual se garantizó la comprensión por parte de los estudiantes. El último momento fue la actividad de cierre, en la cual se evaluó indirectamente el tema que se explicó.

120

De esta manera, se puede resumir que la sesión se desarrolló con una actividad recreativa que constó de un inicio, un desarrollo y un final o cierre. Por ejemplo, cuando se explicaron los sentimientos en inglés se inició la clase con una actividad de respuestas de movimientos físicos, en la cual se dijo una palabra aprendida en la clase pasada en inglés y ellos hicieron un movimiento aprendido también en clases anteriores; o sea, si el profesor decía *green*, los estudiantes tenían que saltar un paso hacia adelante, para reforzar así los términos de las clases anteriores. Luego entramos en materia de lo que son las nuevas palabras del nuevo tema, que en este caso fueron los sentimientos. Después de explicar con los rasgos de la cara cada sentimiento, se les pidió a los estudiantes que imitaran los gestos de los sentimientos según la palabra que se les pregunta. El ejemplo sería: si el profesor dice *sad*, ellos debieron haber hecho cara de triste. Finalmente, para cerrar la clase se hizo una actividad de velocidad en la cual el niño más rápido en responder se llevó uno de los globos con los que se explicó el tema.

Los niños (40 entre 6 y 9 años de edad) durante las 16 sesiones nunca vieron la clase de inglés de una manera teórica, ya que encontraban en cada clase una actividad recreativa distinta, pues cuando los niños llegaban al salón lo que encontraban era un espacio de recreación que duraba una hora y media, y donde se les garantizaba que no necesitarían usar un cuaderno, un lápiz o un pupitre para aprender.

La fundación da a los niños la oportunidad de ver tres clases durante el día: fútbol, música e inglés; pero llegó un punto del proceso cuando les pareció más interesante la clase de inglés que las otras. Fue ahí donde el objetivo de volver la clase algo interesante para ellos se había conseguido. No obstante, se tenía que mostrar a la fundación, a la Universidad, a los padres de familia y a los futuros maestros de Uniminuto que los niños habían aprendido algo desde el día



que se les realizó la prueba de diagnóstico. De esta manera, la fundación pidió llevar a cabo una prueba escrita y una oral final para poder evaluarlos y así entregarles a los padres de familia un reporte de cada niño, en el que se mostrarían las habilidades adquiridas de inglés.

Cuando se terminaron de ejecutar las pruebas de evaluación, se encontró que de los 45 niños que iniciaron, quienes no habían pasado en un comienzo la prueba de diagnóstico, más de la mitad de estos pasó la prueba final; de esa manera mostraron que habían adquirido un vocabulario y unos comandos básicos de inglés, que se lograron mediante el uso de las cuatro habilidades básicas del inglés: *speaking, listening, writing* and *Reading*. De esta manera, se garantizó que los niños no solo aprendieran un vocabulario y comandos en inglés, sino que además trabajaran las habilidades básicas, como lo solicita el MEN y entidades internacionales que evalúan el nivel general de inglés en cada país.

## Conclusiones

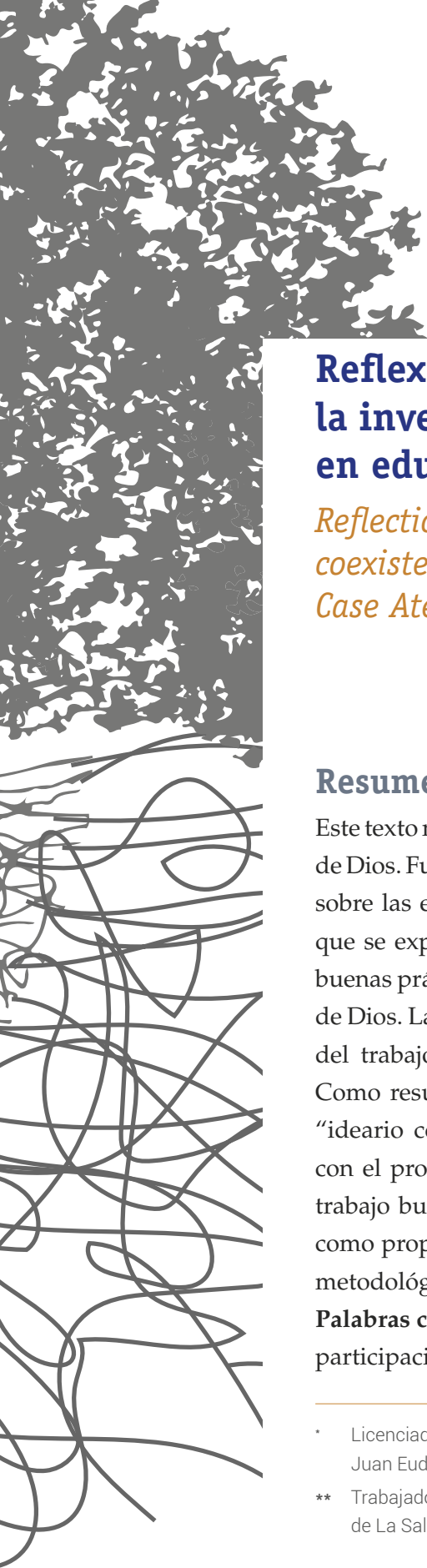
A partir del estudio, se concluyó que se puede crear una metodología distinta dependiendo de las necesidades de la población que se va a intervenir. En el caso de la población vulnerable, se creó y verificó que una metodología a partir del juego es totalmente efectiva, porque sin necesidad de emplear actividades comunes como tareas o llenar cuadernos y teniendo solo una hora y media de clase a la semana, los niños de la fundación aprendieron. De esta manera, es necesario que nosotros como futuros maestros UNIMINUTO estemos siempre en una constante búsqueda de diferentes metodologías con las cuales se garantice interés y curiosidad por parte de los estudiantes en sus clases, y que, además, no encuentren clases “planas” donde lo único que van a sentir es que deben estudiar por obligación. Nosotros como futuros docentes tenemos que crear personas creativas, espontáneas y dinámicas, y esto solo se puede lograr con metodologías distintas, llevando a los estudiantes a terrenos nuevos y distintos de los que ellos ya conocen o a los que ya están acostumbrados. Así, desde los salones de clase interesantes e innovadores, nosotros como docentes vamos a empezar a construir una mentalidad diferente de lo que es aprender un idioma extranjero.

121

## Referencias

- Barón, J. y Bonilla, L. (2011). *La calidad de los maestros en Colombia: desempeño en el examen de Estado del ICFES y la probabilidad de graduarse en el área de educación*. Banco de la República.
- Batista, L. (29 de enero 2007). *Sobrepoblación estudiantil por aula dificulta el aprendizaje*, *Diario libre*. Recuperado de <https://www.diariolibre.com/noticias/sobrepoblacion-estudiantil-por-aula-dificulta-el-aprendizaje-FLDL124346>
- Báez Quintero, C. I. (2010). La aldea lúdica en el espacio Social. *Anekumene*, (2), 34-52.

- EF English Proficiency Index. (2017). *El ranking mundial más grande según su dominio del inglés*. Recuperado de <https://www.ef.com.co/epi/>
- Jiménez Becerra, C. A. (2006). *La práctica investigativa en ciencias sociales*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Linares, A. (1 de abril 2011). El inglés se enseña de forma muy arcaica aún: experta en bilingüismo. *El Tiempo*. <https://www.mineducacion.gov.co/observatorio/1722/article-267899.html>
- Lizarazo, T. (13 de junio 2015). En 2018, solo el 8% de los bachilleres tendrá nivel medio de inglés. *El Tiempo*. <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-15947757>
- Mejía Mejía, S. (2016). ¿Vamos hacia una Colombia bilingüe? Análisis de la brecha académica entre el sector público y privado en la educación del inglés. *Educación y Educadores*, 19(2), 223-237. doi: 10.5294/edu.2016.19.2.3
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Subdirección General de Cooperación Internacional.
- Rico Troncoso, C. (2015). *Rasgos característicos de la enseñanza en Colombia en el área de inglés como lengua extranjera*. Pontificia Universidad Javeriana.
- Sánchez, A. (2013). *Bilingüismo en Colombia*. Banco de la República.



## Reflexiones sobre la metodología en la investigación de convivencia escolar en educación media: caso Ateneo Juan Eudes

*Reflections on the Methodology in Research School coexistence in secondary education: Case Ateneo John Eudes*

Claudia Lidueña Lengua\*,  
Myriam del Socorro Sandoval Erazo\*\*

### Resumen

Este texto muestra el trabajo que se llevó a cabo en uno de los colegios del Minuto de Dios. Fue un estudio participativo con los grados décimos, en el cual se indagó sobre las experiencias de los estudiantes en el tema de la convivencia escolar que se experimenta en el colegio, en procura de mejorarla y así fortalecer las buenas prácticas educativas, atendiendo a la filosofía de los colegios del Minuto de Dios. La investigación se realiza desde un enfoque participativo, resultado del trabajo conjunto y acompañamiento entre estudiantes e investigadoras. Como resultado de este trabajo mancomunado, los estudiantes proponen un “ideario convivencial”, que es socializado en la red social de la Institución, con el propósito de impactar el mejoramiento de la convivencia escolar. Este trabajo busca mostrar el análisis reflexivo sobre las estrategias participativas, como propuesta para mejorar la convivencia escolar; asimismo, las reflexiones metodológicas que surgieron en este proceso.

**Palabras clave:** conflicto, convivencia escolar, diálogo de saberes, metodología, participación, relaciones.

---

\* Licenciada en Básica con énfasis en Ciencias Sociales. Docente del Colegio Minuto de Dios y Ateneo Juan Eudes. Correo electrónico: claudialiduenacemid@hotmail.com

\*\* Trabajadora Social. Docente tutora trabajo de grado Facultad Ciencias Económicas, de la Universidad de La Salle. Correo electrónico: mdelserazo@yahoo.es

## Abstract

Reflections on the methodology in the Research School Coexistence in Secondary Education: The Case of the Ateneo John Eudes, is the title of the paper as a result of the thesis submitted to obtain the title in the Master's Degree in Social Innovations in Education of the University is carried out between August 2016 and May 2018, in one of the Schools of the Minute of God. In one of the Schools of the Minute of God. To be a participatory study with grades we say, it was inquired about the experiences of students in the subject of the School Coexistence that experience in the school, in an attempt to improve it and that will lead to the strengthening of good educational practices, according to the philosophy of the Schools Minute of God. The research is based from a participatory approach, the result of joint work and accompaniment between students and researchers. A result of this joint work offer students a "philosophy of coexistence", which will be socialized in the social network, own of the institution, in order to impact the improvement of school life. The presentation aims to bring the audience to the reflective analysis on the participatory strategies, as a proposal to improve the school life. In the same way the methodological reflections that emerged in this process.

**Keywords:** Conflict; School coexistence; Knowledge dialogue; Methodology; Participation; Relations.

## Introducción

Comprender la convivencia escolar como expresión natural de las interacciones y relaciones humanas significa, a la vez, comprender la complejidad de las diversas dimensiones que conforman las nociones que alrededor se han construido.

Las prácticas cotidianas son una expresión viva de todo tipo de relaciones e interacciones, donde se entremezclan no solo constructos culturales, sino además sentimientos, comunicaciones y actitudes que determinan de manera positiva o afectan de forma negativa la convivencia entre los grupos sociales.

Esta investigación tiene como propósito mejorar los idearios acerca de la convivencia escolar con el diálogo de saberes, que es una manera de conversación entre la comunidad educativa, sobre las visiones y enfoques de la realidad que vivencian en la cotidianidad los estudiantes del grado décimo del colegio Ateneo Juan Eudes (Pérez Luna y Alfonzo, 2009).

La consolidación de esta construcción colectiva tiene como propósito fortalecer procesos que redunden en la sana convivencia escolar, gracias a la utilización de estrategias participativas que se consolidan en el "ideario convivencial" como herramienta para la participación y la socialización.

También se tuvieron presente algunos referentes teóricos, que plantean de qué manera se da la convivencia. "A lo largo de la historia, se ha visto cómo las distintas agrupaciones de personas se han enfrentado a la necesidad de establecer, de manera general, una serie de normas o reglas que permitan una convivencia saludable entre sus integrantes" (Ramírez, 2016, p. 1). Por esto, la

convivencia escolar en “la Escuela también se debe aprender de su realidad y constatar que se es parte de un ecosistema educativo, cultural, social y económico, por un lado, propio y autónomo, pero ligado siempre a la generalidad” (Espinoza Astudillo, Ojeda Soto, Pinillo Dvorkin y Segura Richards, 2010, p. 9).

El análisis de la información de los resultados muestra que los estudiantes se manifiestan sobre las normas de convivencia, como algo importante que la comunidad educativa debe conocer para regular esas relaciones e interacciones cotidianas, que se dan entre pares y entre docentes/ estudiantes. De la misma manera, dicen que las normas garantizan el manejo de los conflictos para una coexistencia en armonía y paz. La convivencia escolar está relacionada con la llamada

Tercera Revolución Educativa enlazada con la democratización de la enseñanza, en oposición al periodo en que la educación era un privilegio que el alumno se tenía que ganar y no podía ser despreciada en cualquier estudiante, sino en aquellos capacitados para aprender. (Esteve, 2003, p. 359).

Lo planteado hace reflexionar acerca del rol primordial de la familia (entiéndase como se encuentre conformada y como la consideran los estudiantes del Ateneo Juan Eudes) en cuanto a calidad y cantidad de tiempo que comparten con los hijos, para así lograr un equilibrio emocional entre los estudiantes que acuden a la institución educativa. Hay que destacar que si lo anterior se alcanza se fortalecerán las normas.

## Metodologías para el análisis de la convivencia escolar

125

La investigación está fundamentada desde un enfoque participativo, resultado del trabajo mancomunado y el acompañamiento entre estudiantes e investigadoras, que finalizó en el 2016, y luego se dio inicio a la propuesta de investigación en el Ateneo Juan Eudes. En 17 meses se consolidó la propuesta que dio respuesta al objetivo planteado en la investigación.

Asimismo, el tipo de investigación es descriptiva, porque se intenta establecer las particularidades y dimensiones del tema en estudio, para lograr construir una descripción de este. También es explicativa, porque pretende determinar causas y consecuencias de cómo se da la convivencia escolar, por qué ocurren y en qué condiciones se manifiestan las situaciones físicas y sociales, alrededor de esta situación. Para la investigación se recurrió a los tres décimos de educación media y a una muestra de 10 estudiantes por curso, para un total de 30 estudiantes del Ateneo Juan Eudes. Previamente, se les explicó el objetivo del trabajo, se invitó a firmar el consentimiento informado como requisito para identificar problemas en la convivencia escolar, o cómo se está facilitando u obstruyendo esta en el entorno institucional, con estudiantes adultos menores (estudiantes que oscilan en edades de 14 a 18 años).

Debido al carácter participativo que tiene esta investigación y para comprender desde una perspectiva amplia e integral la realidad que enmarca el eje problemático en torno a la convivencia escolar, hay que tener presente el

Paradigma Socio Crítico, porque para el estudio era necesario comprender desde la realidad de los estudiantes ese conjunto de creencias, presupuestos, reglas y procedimientos que el postulado ofrece, es decir, los aportes para el cambio social desde el interior de las propias comunidades involucradas en el proceso. (Alvarado y García, 2008, p. 190).

Alvarado y García (2008) afirman que para el paradigma sociocrítico, su eje es la crítica social a partir de la autorreflexión del ser interior, para lograr tomar conciencia del papel que le corresponde apropiarse en cada grupo social. Las autoras enfatizan en que el conocimiento surge de las necesidades y los intereses de los grupos. De igual forma, el paradigma sociocrítico busca que los sujetos sean autónomos y libres de forma racional a través de su capacitación en la participación y la transformación social, pero atendiendo a procesos psicoanalíticos para comprender su propia realidad desde la crítica.

A partir de la etapa inicial de esta pesquisa, la participación de los estudiantes del colegio se torna en uno de los aspectos fundamentales, que permite mostrar resultados conjuntos en las diferentes etapas, pasando por la delimitación del problema hasta la búsqueda de las soluciones de este. Las respuestas y los aportes que proporcionan participativamente en los encuentros de grupos dialogantes y participativos con los sujetos sociales involucrados aportan conocimiento a partir de la construcción y reconstrucción paulatina de la teoría y la práctica (Alvarado y García, 2008).

126 El método de investigación, entendido, según Aylwin de Barros, Jiménez de Barros y Quesada de Greppi (2000), como operaciones y actividades que se realizan al conocer y transformar la realidad a partir de procedimientos orientados a entender, explicar o transformar algo o como el camino para alcanzar un fin propuesto, está orientado por supuestos epistemológicos, que dependen de las diferentes posiciones que los investigadores toman para asumir la realidad. Por lo tanto, el equipo de investigación lo concibe como un conjunto de estructuras y procesos.

Abre cita Otro eje de la acción, tal como lo indica Orlando Fals Borda, prefiere la sigla IAP, en lugar de IP (Investigación participativa), porque es preferible ... especificar el componente de la acción, puesto que deseamos hacer comprender que se trata de una investigación-acción que es participativa y una investigación que se funde con la acción para transformar la realidad (Rahman y Flals Borda, citados por Ortiz y Borjas, 2008, p. 5).

La investigación acción participativa (IAP) coincide con la reflexión-acción, en la cual de forma constante se mueve la reflexión como práctica y en la que se permite la retroalimentación permanente. Por ejemplo, en esta investigación se utiliza como herramienta el árbol de problemas para detectar las causas y consecuencias que afectan la convivencia escolar en la institución.

Este proceso participativo, junto con los diálogos reflexivos en grupo con los estudiantes de grado décimo, permite identificar cuáles son las problemáticas que vivencian los estudiantes en torno a las percepciones sobre la convivencia escolar, para posteriormente plantear propuestas que posibiliten su mejora.

Como estrategia participativa puntual se selecciona el diálogo de saberes que potencia las capacidades positivas, con el fin de implementar y concretar el espacio del “ideario convivencial”, como propuesta para la solución que se presenta en la cotidianidad de la convivencia escolar en el Ateneo Juan Eudes.

El diálogo de saberes como método reflexivo se expresa a manera de red de aportes cognoscitivos, que requieren ser comprendidos en el contexto de una lógica de sentido en la que sobresalga el interés por la investigación. El educador y el educando deben desplegar una ruptura con una determinada racionalidad constituyente que no permite el acercamiento con la realidad, penetrar en sus interrogantes y romper con los perfiles pedagógicos que la prefiguran y la explican como un universo simbólico que se impone a través de una determinada forma de enseñanza. (Pérez y Alfonzo, 2008, p. 456).

Por un lado, la investigación en particular expresa ese diálogo a partir de la experiencia de los estudiantes en la práctica convivencial; por otro lado, analiza la realidad que experimentan a través de acompañar el día a día con sus pares y docentes.

Pérez y Alfonso (2008) aseguran que para lograr poner en contexto el método reflexivo se requieren docentes abiertos al cambio, con una práctica pedagógica innovadora en la búsqueda constante del conocimiento cooperativo, que estimule el desarrollo del pensamiento. El docente debe configurar su rol a partir de relaciones horizontales que manifiesten el respeto y la responsabilidad.

En esta experiencia concreta, la metodología ha posibilitado una cercanía entre los actores involucrados y el fortalecimiento de relaciones más armoniosas con sus docentes, lo que permite que los saberes y procesos de producción de conocimiento se fortalezcan desde los aprendizajes comunes.

El diálogo de saberes permite un proceso abierto y creativo en la enseñanza-aprendizaje, al igual que la libertad para aprender, de tal forma que se pueda argumentar, interpretar y proponer.

127

## Reflexión

El equipo investigador en la etapa de revisión del estado de la práctica considera la convivencia escolar un tema importante para la educación como preocupación de las comunidades escolares y para estudios venideros a nivel macro, en sectores oficiales y privados. También se encuentra que el diseño de instrumentos como las encuestas de preguntas estructuradas y las narrativas permiten identificar las dimensiones y subdimensiones de la convivencia escolar, donde no se vean las normas como directrices para seguir por obligación, sino que sean entendidas a manera proceso reflexivo y propositivo en la educación dirigida hacia la vida en sociedad.

Cabe resaltar que la reflexión pedagógica debe ser transversal a los lineamientos investigativos de la UNIMINUTO, articulada a la línea de educación, transformación social e innovación, porque impacta directamente las actitudes y los valores de los educandos, y así potencializa sus capacidades y habilidades para contribuir a mejorar al ser humano y, por ende, a la sociedad.

## Conclusión

Hay que destacar que la convivencia escolar conforma el entramado de la educación para lograr consolidar los procesos de enseñanza-aprendizaje, que con constructos dialógicos se mejoran las relaciones entre los actores educativos.

El diseño de instrumento permite sistematizar de forma didáctica las dimensiones o los elementos de la convivencia escolar con las percepciones e ideas de los estudiantes para lograr propuestas participativas y generar estrategias inclusivas en la institución educativa.

Para concluir, se fortalecen apartes del manual de convivencia que apoyan el progreso y la mejoría de las relaciones e interacciones entre la comunidad educativa, que afirman la importancia de involucrar las estrategias participativas y dialógicas para afianzar las capacidades de los educandos.

Para la aplicación de los proyectos investigativos, es necesario enfatizar en los aspectos de valores como la confianza, la actitud ética, el respeto y el reconocimiento por la diversidad de saberes que se plantean en los diálogos de saberes.

## Referencias

- Alvarado, L. y García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma sociocrítico. Su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 9(2), 187-202.
- Aylwin de Barros, N., Jiménez de Barros, M. y Quesada de Greppi, M. (2.000). *Un Enfoque Operativo de la Metodología de Trabajo Social*. Editorial Humanitas.
- Espinoza Astudillo, I., Ojeda Soto, P., Pinillo Dvorkin, L. y Segura Richards, S. (2010). *Convivencia escolar en una escuela básica municipal de La Reina. Conocimiento de su manual de convivencia: un Estudio de Caso*. (Tesis de maestría), Universidad Andrés Bello, Santiago de Chile.
- Esteve, J. M. (2003). *La tercera revolución educativa: la educación en la sociedad del conocimiento*. Paidós.
- Ortiz, M. y Borjas, B. (2008). La investigación acción participativa: aporte de Fals Borda a la educación popular. *Espacio Abierto*, 17(4), 615-627.
- Pérez Luna, E. y Alfonso, N. (2008). Diálogo de saberes y proyectos de Investigación en la escuela. *Educere*, 12(42), 455-460.
- Ramírez, J. (2016). *Convivencia Escolar en Instituciones de educación secundaria: un estudio transcultural desde la perspectiva estudiantil*. (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, España.





## El juego: una posibilidad para reconocer las emociones de los niños

*The game: A chance to recognize the emotions of the children*

Deisy Johanna López\*,  
Mariana Andrea Rodríguez\*\*

### Resumen

El juego y las emociones son aspectos innatos en el ser humano, que se van desarrollando de diversas maneras a partir de las experiencias que vive el sujeto en interacción con el mundo. Durante la investigación se evidencia que los niños al jugar expresan su sentir y rompen barreras o estereotipos asociados al contexto donde se encuentran inmersos. El propósito de esta investigación es mostrar un acercamiento a la comprensión de la relación que tiene el juego con las emociones que surgen durante este, en el escenario de práctica pedagógica, Casa Juvenil. El diseño metodológico, desde el enfoque cualitativo, parte de la realidad social del contexto y la interacción directa de las investigadoras con la población de niños de 3 a 5 años. La recolección de datos se basa en la construcción de diarios de campo inspirados en los principios de la documentación pedagógica. Dentro de los hallazgos se identificó que el juego posibilita la expresión de emociones y, por ende, se convierte en una estrategia metodológica que potencia las capacidades de la

129

---

\* Estudiante de la Licenciatura en Educación Preescolar, de la Fundación Universitaria Monserrate. Tiene dos años de experiencia pedagógica en los diseños de ambientes en educación infantil, y es investigadora en formación. Correo electrónico: djlopez@unimonserrate.edu.co

\*\* Estudiante de la Licenciatura en Educación Preescolar, de la Fundación Universitaria Monserrate. Tiene dos años de experiencia pedagógica en los diseños de ambientes en educación infantil, y es investigadora en formación. Correo electrónico: marianaarodriguez@unimonserrate.edu.co

infancia; asimismo, que los roles del maestro y los niños cambian al asumir el juego como una actividad natural en la construcción de aprendizajes.

**Palabras clave:** educación infantil, emociones, juego.

## Abstract

The play and the emotions are innate in the human being, these are developed in different ways in each person from the experiences that the subject lives in interaction with the world. In fact, if this premise is taken to the field of early childhood education, it is possible to show that children play express their feelings and they break barriers or stereotypes associated with the historical, social, cultural, family and educational context in which they are immersed. Therefore, the purpose of this research article is to presentate an approach to the understanding of the relationship that the play has with the emotions that arise during it. The methodology used for the study was qualitative and the data collection was based on the construction of field diaries inspired by the principles of pedagogical documentation proposed by the Unimonserrate University Foundation. The preliminary findings identify that the play allows the expression of emotions and therefore becomes a methodological strategy that enhances the capabilities of childhood. Likewise, the roles of the teacher and the children change when they assume the play as a natural activity in the construction of learning.

**Keywords:** Early Childhood Education; Emotions; Play.

130

## Introducción

El presente artículo tiene como propósito mostrar una aproximación a la relación que tiene el juego con las emociones que surgen durante este en el escenario de práctica pedagógica, en el marco del proyecto *Vinculación pedagógica de los diseños de ambientes de juego en los espacios de formación de la educación infantil*, que se desarrolla en la Fundación Asociación Social y Familiar Casa Juvenil Adelaida de Cicé, del municipio de Soacha, Cundinamarca. Esta institución trabaja con niños de 3 a 5 años que viven en condición de vulnerabilidad, por las situaciones asociadas al contexto familiar y social. Dentro de los diarios de campo realizados por las investigadoras, se observa que los niños la mayor parte del tiempo están en el jardín o bajo el cuidado de terceros, es decir, familiares, vecinos, entre otros, lo cual influye en su desarrollo emocional y en los comportamientos dentro y fuera de la fundación, aspecto que expresan los niños a través del juego.

Es importante señalar que, en la institución durante el primer semestre del 2017, un grupo de maestras implementaron la estrategia del diseño de ambientes de aprendizaje desde los referentes técnicos de educación infantil. Por esto, las investigadoras, durante el segundo semestre del 2017 y de acuerdo con la necesidad del contexto y el impacto del diseño de ambientes de aprendizaje en los procesos de formación integral de los niños, retomaron la estrategia del diseño

de ambientes, y le dan así relevancia al juego como posibilidad para que los niños expresen, revivan y comprendan sus realidades.

Para el desarrollo del proyecto, se comprende que el juego es una forma de expresión propia del ser humano, que se desarrolla en diversos tiempos y espacios de manera individual o colectiva. Asimismo, jugar corresponde a las acciones que realizan los sujetos para comunicarse con los demás de forma diferente, por lo que el juego y las emociones se van complejizando a medida que los niños crecen, así como las interacciones que tienen con el entorno, los elementos que este posibilita y las personas que los acompañan (padres, cuidadores, maestros, pares; Huizinga, 1957).

En esta misma línea, Patricia Sarlé (2001) expresa que el juego permite “manejarse en un contexto que ... posibilita ejercitar funciones cognitivas ... potenciar la exploración y la construcción del conocimiento; negociar con otros, ponerse de acuerdo y compartir valoraciones, percepciones y emociones sobre sí mismo, los otros y las cosas” (p. 83). Es decir, los niños resignifican lo que ven y perciben, donde juegan y construyen desde sus intereses, gustos, recursos, representando lo cotidiano; también juegan desde la tradición, lo que está ligado a la identidad cultural y familiar en la que se ven inmersos la mayor parte del tiempo.

Por su parte, la expresión de emociones en contextos educativos se debe orientar hacia las “capacidades básicas como la percepción y canalización de la propia emoción o la comprensión de los sentimientos de los demás” (Pérez, 1998, p. 1). Por tanto, los escenarios educativos deben generar confianza y seguridad, y tejer relaciones con los otros por medio de la circulación de la palabra, la acción, y así configurar la construcción social del niño mediante la expresión de emociones en el juego.

Los niños de la institución juegan con su propio cuerpo y activan todos sus sentidos, exploran y desarrollan sus emociones; se descubren a sí mismos y a los demás, juegan imitando principalmente a los adultos (maestras, directivas, familiares...), es decir, desde el juego simbólico, y así permiten que las maestras comprendan que emocionalmente, por sus actitudes, comportamientos y rendimiento académico, los niños son vulnerables.

El juego es, entonces, un mediador que contribuye en la formación de un ser humano íntegro, capaz de expresar sus emociones, de participar activamente dentro de la sociedad en la que se encuentra inmerso, por lo que es importante que el maestro acompañe a los niños en el descubrimiento de sus emociones.

## Metodología

En la realización de la investigación, se tiene en cuenta un enfoque cualitativo, lo que permite que se dé una línea de trabajo que posibilita que el investigador conozca los elementos que la conforman; de esta manera, traen consigo el cumplimiento de los propósitos u objetivos que se tienen antes, durante y después de la investigación *in situ*.

Para la construcción de la investigación, se tiene en cuenta el enfoque metodológico cualitativo, donde se busca comprender la realidad de las prácticas pedagógicas construidas y vividas con los niños de Casa Juvenil, en su contexto natural. También se diseña y desarrolla una ruta metodológica por medio de la observación participante, el descubrimiento y los hallazgos encontrados a través de las semanas, los cuales son categorizados e interpretados desde una mirada de investigación educativa para y con los niños (Martínez, 2011).

De igual manera, para la recolección de datos se realizan diarios de campo basados en la perspectiva de documentación pedagógica creada en la Escuela de Educación de la Fundación Universitaria Monserrate<sup>1</sup>, desde la mirada de la construcción de relatos donde se registra lo que ha sucedido en una experiencia pedagógica con los niños. De esta forma, la memoria viva de las situaciones educativas a través de texto, imágenes, videos y audios, para ser interpretados individual y colectivamente, lo que genera implícitamente una reflexión por parte de quien la realiza (Barandica Martínez y Marín Cardinal, 2016).

En el desarrollo de la recolección de datos, se configuran categorías de análisis referidas al juego y el diseño de ambientes; sin embargo, al retornar las documentaciones y las notas de campo de las maestras, emerge la subcategoría de las emociones en relación con el juego. Por esto, se orienta otra línea de trabajo que apunta a comprender la relación que tiene el juego y las emociones que surgen durante este, ya que antes, durante y después del acto de jugar se desarrollan y evidencian diversas emociones por parte de los niños, quienes son el reflejo de los adultos, de sus hermanos, tíos, primos, abuelos, en sí, de quienes usualmente viven con ellos. Los niños no todos los días eran los mismos, a veces estaban felices, otros días tristes, enojados, aburridos, cansados, entre otros, lo que se hace visible ante los ojos de sus maestras.

132

Dentro de lo que se encontró en la investigación por medio de la observación, las planeaciones llevadas al contexto y los diarios de campo (registro de la cotidianidad con las infancias, fotografías, anotaciones, grabaciones, entre otros), se evidencia que los niños de Casa Juvenil a través del juego aprenden, narran, muestran y comprenden su entorno social, cultural, familiar, etcétera, lo que lleva a las maestras a preguntarse por la importancia que tiene el juego en este contexto y sus implicaciones emocionales.

En el diseño de ambientes de juego, se trabaja la integralidad como principio de la educación infantil, pues esencialmente los juegos deben prestarse para que los niños puedan ir vinculando las actividades rectoras, ya que mientras juegan, construyen relatos, exploran su entorno y crean (juegos, objetos) a partir de su propia estética.

Por lo tanto, las maestras en formación, al realizar esta investigación, configuran una perspectiva que se dirige hacia el reconocimiento de la importancia e implementación de los diseños de ambientes de juego, los cuales propician una serie de rituales: inicio, exploración del

---

1 Esto se apoya en la construcción de un modelo para la documentación pedagógica que ha venido desarrollando la Licenciatura en Educación Preescolar de la Unimonserrate. Una ampliación al respecto se encuentra en Barandica Martínez y Marín Cardinal (2016).

ambiente, interacción con el ambiente y ritual de cierre. En estos, el aprovechamiento de espacios y materiales no convencionales enriquece y posibilita el desarrollo de diversos juegos, y allí las emociones de los niños se hacen evidentes; además, pueden ser documentadas y reflexionadas desde sus diálogos e interacciones. Asimismo, los diseños de ambientes de juego permiten transformar las prácticas de educación infantil y resignificar el rol de las maestras dentro de sus procesos de formación, para permitirse construir saber pedagógico con y para los niños.

De ahí que la planeación del diseño de ambientes de juego, su implementación y la reflexión individual y colectiva derivada de estos permita comprender que no se trata de cambiar los espacios y ambientes ya existentes, sino de resignificar y transformar dichos escenarios desde lo cotidiano, donde los niños se ven inmersos. Esto se conecta con las actividades rectoras de la infancia y su recuperación en lo pedagógico (Martín Cardinal y Durán Chiappe, 2015).

## Resultados

La investigación genera algunos datos acerca de cómo se manifiesta la intervención del adulto en los juegos de los niños, puesto que esta se da cuando los niños invitan a sus maestras a participar de sus juegos o cuando el juego se torna de cierta manera agresivo o peligroso. El acompañamiento de las maestras fue constante y se pudo aprovechar para escuchar a los niños; recuperar sus voces es una posibilidad de dar lugar a la expresión de emociones en la infancia (Rinaldi, 2001). Lo anterior invita a la reflexión y la consolidación de estrategias didácticas para trabajar en equipo, aunque hay niños a los que les gusta jugar solos, lo cual permite que participen del juego desde su propio mundo, desde su propia manera de vivir el juego.

Partiendo de los datos recogidos, para las maestras investigadoras el juego es un acto pedagógico que puede ser implementado como estrategia de aprendizaje, teniendo en cuenta que los niños sienten gozo, placer y libertad al momento de jugar; por esto, es fundamental que en la educación infantil el niño sin ser direccionado aprenda por sí solo, lo cual logra por medio del juego y la libre expresión de sus emociones.

Lo que relatan las documentaciones pedagógicas de las investigadoras demuestra que los diseños de ambientes de juego sirvieron como pretexto para que las maestras en formación se acercaran a lo que hacían los niños, y gracias a esto descubrieron y redescubrieron sus intereses, pensamientos, diálogos e interacciones con las personas y elementos que los rodean, sintiendo, palpando y estableciendo relaciones directas con los ambientes.

También es importante comprender que los niños juegan de acuerdo con sus intereses, gustos, recursos y a la manera como representan lo cotidiano, ya que imitando lo que hacen los adultos, principalmente lo ligado al juego simbólico, van relacionándose socialmente con los demás; con esto desarrollan emociones con sus pares, entornos y objetos (juguetes, entre otros), lo que influye en sus comportamientos y juegos.

## Conclusiones


El diseño de ambientes de juego permite darle un vuelco a la educación, ya que propone que las maestra y los niños aprendan a construir saberes y a descubrir y redescubrir el mundo que el niño está construyendo, tanto en emociones, como en aprendizajes que se derivan del juego, en los que las maestras se integran cuando son involucradas por los niños, lo que configura una posibilidad de construir saberes, experiencias y emociones en las que los niños y las maestras aprenden de sí mismos y de los demás.

A partir de lo observado, en los juegos de los niños, se trabaja la integralidad como principio de la educación infantil, siendo precisamente lo que se busca en la educación inicial, pues esencialmente los juegos deben prestarse para que los niños desarrollen cualquier actividad, ya que juegan, construyen relatos, exploran su entorno y crean diferentes cosas bajo su propia estética.

Para finalizar, se puede decir que, en Casa Juvenil, el juego devela expresión de emociones desde lo espontáneo y se transforma en los diferentes espacios, porque a través de este los niños manifiestan sus emociones, y en estas el rol que cumple la maestra es el de ayudar al niño a reconocer su mundo exterior por medio de los elementos que se encuentren en el espacio o de la propia interacción que estos tienen consigo mismos y con los demás.

## Referencias

- Barandica Martínez, M. I. y Marín Cardinal, M. C. (2016). La documentación pedagógica, posibilidades para enriquecer la reflexión-acción del maestro en formación. *Hojas y Hablas*, (13), 179-191.
- Huizinga, J. (1957). *Homo ludens*. Emecé.
- Martín Cardinal, M. C. y Durán Chiappe, S. M. (2015). *Diseño de ambientes para el juego: práctica y reflexión en educación infantil*. Unimonserrate.
- Martínez, J. (2011). Metodologías de la investigación cualitativa. *Silogismo más que conceptos*, 8(1), 27-38.
- Sarlé, P. (2001). *Juego y aprendizaje escolar. Los rasgos del juego en la educación infantil*. Novedades Educativas.
- Pérez, P. (1998). El desarrollo emocional infantil (0-6 años): pautas de educación. En *Congreso de Madrid diciembre-98*. Madrid, España.
- Rinaldi, C. (2001). La pedagogía de la escucha: la perspectiva de la escucha desde Reggio Emilia (Trad. E. González). En *Seminario Introducción a la propuesta Educativa Reggio Emilia, Italia. "Una mirada reflexiva hacia la cultura de la infancia"*. Recuperado de <http://equidadparalainfancia.org/wp-content/uploads/2006/09/La-propuesta-educativa-Reggio-Emilia.-Una-mirada-reflexiva-hacia-la-cultura-de-la-infancia.pdf>



## **Fundamentos teóricos-epistémicos en intervención socioeducativa con enfoque cultural: una postura investigativa de acompañamiento a estudiantes en la FEDU**

*Theoretical-epistemic foundations in socio-educational intervention with a cultural approach: "An investigative attitude of accompaniment to students in the FEDU"*

Heddy López Díaz\*,  
Dora Lucía Torres Manrique\*\*

### **Resumen**

El presente artículo de ensayo tiene como objetivo describir los aportes teóricos- epistémicos que sustentan el proyecto de investigación denominado *Estrategia de acompañamiento para estudiantes cuidadores de familiares dependientes FEDU*. En este texto, se retoman las ideas teórico-epistémicas del pensamiento complejo, la investigación acción, la praxeología, intervención socioeducativa, la psicoeducación y la competencia cultural. Las perspectivas epistémico-teóricas permiten concebir una construcción de realidad compleja, con un planteamiento de intervención socioeducativa que se aparta de modelos estáticos y preestablecidos. Contribuye en comprensión de las realidades desde una perspectiva dinámica, de co-construcción permanente y dialógica. El soporte teórico despliega un amplio espectro de intervención que se aparta de espacios exclusivos para el sector de

135

---

\* Magíster en Educación. Profesora asistente ii de la Facultad de Educación y líder de acompañamiento a estudiantes, de la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO., sede principal. Integrante del grupo de investigación Cuidado Cultural de la Salud Universidad Nacional de Colombia. Correo electrónico Electrónico: helopd@gmail.com

\*\* Magíster en Neuropsicología y Educación. Profesora Asistente i Facultad de Educación. Docente de apoyo a acompañamiento a estudiantes. Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO., sede principal. Correo electrónico: dorat88@gmail.com

la salud y del rol pasivo de los actores involucrados. Los aportes inducen a generar cambios desde los actores, en aportar a procesos de cambio en diferentes esferas y en generar procesos reflexivos que lleven a nuevas alternativas de solución. Esto permeado por un apoyo profesional culturalmente competente, que reconoce a los grupos como diversos, dialoga y genera estrategias ajustadas a realidades específicas.

**Palabras clave:** cultural, epistémico, psicoeducación, socioeducativa, teórico.

## Abstract

The objective of this essay article is to describe the theoretical-epistemic contributions that support the research project called "Accompanying strategy for student caregivers of dependent family members FEDU" CSP5-17-017 approved in the V call for disciplinary and interdisciplinary research of the headquarters. The theoretical-epistemic ideas of complex thought, action research, praxeology, socioeducational intervention, psychoeducation and cultural competence are retaken. The epistemic-theoretical perspectives allow us to conceive a complex reality construction, with a socioeducational intervention approach that departs from static and pre-established models. It contributes to the understanding of realities from a dynamic perspective, of permanent and dialogical co-construction. The theoretical support deploys a broad spectrum of intervention that moves away from exclusive spaces for the health sector and the passive role of the actors involved. The contributions induce to generate changes from the actors, to contribute to processes of change in different spheres and to generate reflexive processes that lead to new alternatives of solution. This is permeated by culturally competent professional support, which recognizes groups as diverse, dialogues and generates strategies adjusted to specific realities.

**Key words:** Cultural; Epistemic; Psychoeducation; Socioeducational; Theoretical.

136

## Introducción

Desde la Facultad de Educación (FEDU), la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO sede principal, se han venido planteando propuestas investigativas acordes con la visión de UNIMINUTO, que para el 2019 se proyecta como una institución de educación superior reconocida por su compromiso "con el desarrollo humano y social, entidad líder en la promoción de innovaciones sociales y productivas con positivos impactos sobre el bienestar de las personas y las comunidades" (UNIMINUTO, 2015, p. 33).

Asimismo, las propuestas investigativas apuntan a fortalecer los desafíos del Plan Estratégico 2014-2019 de la Facultad de Educación, que "ha definido dentro de sus tres retos para el quinquenio contribuir con la transformación de comunidades y soluciones de problemas sociales" (UNIMINUTO, 2014, p. 2).

La propuesta investigativa que específicamente surge en la Facultad de Educación, desde los procesos de acompañamiento a estudiantes como política institucional de acceso y permanencia,



identifica factores de riesgo asociados a que algunos de los estudiantes son cuidadores de un familiar dependiente y estos han manifestado dificultades académicas, inasistencia a clases, afectación psicológica, física y económica asociadas al cuidado de un familiar con dependencia.

Estos factores sitúan a los estudiantes de la facultad en un contexto de vulnerabilidad, como lo reportan en algunos estudios (Velásquez, López, Barreto Z. y Cataño Ordoñez (2016) y se configuran en situaciones que ameritan formulación de proyectos de investigación encaminados a intervenir y atender problemáticas consideradas de alto impacto dentro de las políticas públicas y la salud pública (Ministerio de la Protección Social, 2007), y a mitigar los factores de riesgo psicosociales asociados con la deserción estudiantil (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2015).

La propuesta investigativa de la Facultad de Educación, liderada por la Coordinación de Acompañamiento a estudiantes, titulada *Modelo de atención integral al estudiante* (MAIE) fundamenta el planteamiento de la intervención desde las apuestas teóricas del pensamiento complejo, la investigación acción, la praxeología, la intervención socioeducativa, la psicoeducación y la competencia cultural. Por lo anterior, la presente ponencia tiene como objetivo describir los aportes teóricos-epistémicos que sustentan el proyecto de investigación denominado *Estrategia de acompañamiento para estudiantes cuidadores de familiares dependientes FEDU CSP5-17-017*, aprobado en la V Convocatoria de Investigación Disciplinar e Interdisciplinar de la sede principal.

## Fundamentos teóricos-epistémicos en intervención socioeducativa

137

Esta investigación se apropia de la perspectiva epistémico-teórica del pensamiento complejo, que en palabras de Morin (1990) es expresado como la “aceptación de una contradicción, es la idea de que no podemos escamotear las contradicciones con una visión eufórica del mundo” (p. 60). Lo anterior implica, desde esta perspectiva, que un pensamiento complejo encuentra difícil asir certezas, realizar formulaciones exactas sobre alguna ley, conformar un orden y poseer un saber total sobre las cosas.

La perspectiva retoma tres principios: el dialógico, la recursividad organizacional y el hologramático. Del primero, Morin (1990) resalta dos conceptos: *orden* y *desorden*, “uno suprime al otro, pero al mismo tiempo, en ciertos casos, colaboran y producen la organización y la complejidad” (p. 67). Lo anterior resalta la complementariedad y al mismo tiempo la presencia de la complejidad, aspectos importantes en el abordaje de las problemáticas sociales y educativas.

Con el segundo principio, complementario al anterior, el autor se desconecta con la idea generalizada de la causa-efecto y se aproxima a explicar que “Un proceso recursivo es aquél en el cual los productos y los efectos son, al mismo tiempo, causas y productores de aquello que los produce”. (p. 67). Esto sugiere la existencia de una interdependencia entre el producto y el productor que genera y se regenera de manera cíclica.

En el tercer principio hologramático, Morin resalta que “podemos enriquecer al conocimiento de las partes por el todo y del todo por las partes, en un mismo movimiento productor de conocimientos” (p. 68). La idea del autor se desliga de una postura reduccionista, pero también holística, que aporta con los tres principios al admitir el conocimiento desde unas posturas dialógicas, recursivas y hologramáticas que interactúan entre sí; en palabras del mismo autor: “el pensamiento de la complejidad tiene necesidad de integrar al observador y al conceptualizador en su observación y su conceptualización” (p. 69).

Esta postura se presenta desde el pensamiento complejo, en el cual “no solo conocer es una relación, pero conocer es conocer relaciones. Se conocen, pues no son elementos separados del contexto, sino configuraciones de elementos, relaciones dinámicas entre elementos” (Del Gobbo, 2009, p. 200), que abren paso a la investigación acción (IA), definida desde diferentes miradas como la sociológica y la educativa (Colmenares E., 2012). Desde la perspectiva educativa, la IA ha sido definida por Elliot (citado por McKernan, 2001) como “el estudio de una situación social con miras a mejorar la calidad de la acción dentro de ella” (p. 16). Esto sugiere que los sujetos de un contexto en particular interactúan de manera colectiva con el fin de transformar sus realidades.

138

Este enfoque establece características particulares que rescatan la participación y colaboración de los grupos inmersos en un contexto, se centra en el análisis y teorización desde la práctica, acepta que los cambios se dan progresivamente, así como los aprendizajes, y planifica procesos cíclicos de organización-acción encaminados a la reflexión (Latorre, 2005).

Desde esta perspectiva de acción-reflexión, el proyecto de intervención retoma además el enfoque praxeológico “que articula los procesos de investigación, de compromiso social crítico y de formación profesional al interior de un contexto pluridisciplinario” (Juliao Vargas, 2013, p. 154). Por ello, Juliao Vargas (2013) resalta que “la praxeología no es solo un ejercicio de investigación teórico o intelectual, sino, sobre todo, de práctica de responsabilidad y rendición de cuentas de los sujetos que la actúan” (p. 154). Con el enfoque praxeológico, se hace énfasis en la construcción de una devolución creativa, resultado de un proceso dinámico entre ver, juzgar y actuar. La devolución creativa exige, por lo tanto, un constante análisis reflexivo-evaluativo encaminado a reformular las prácticas (Juliao Vargas, 2013).

En esta misma línea teórica, la intervención educativa con enfoque cultural se sustenta en modelos socioeducativos y psicoeducativos, enfocados en aspectos psicosociales del ser humano, y así da relevancia a todos los ámbitos en los que interactúa.

La intervención socioeducativa (ISE) se describe, en palabras de Gómez Gómez y Alatorre Rodríguez (2014), como: “una acción social que involucra diversos actores, estrategias, escenarios, modos de intervención, niveles de incertidumbre, etcétera, y que sobre todo lleva implícita la intencionalidad de transformar una determinada circunstancia, dinámica o realidad, lo que remite a proyectos de sociedad” (p. 2).

Desde esta perspectiva, la ISE se despliega en contextos con diferentes situaciones y problemas, donde las personas son protagonistas en la transformación de su realidad y, por lo tanto, no son indiferentes a los procesos de cambio. Se resalta la idea de que la ISE es especialmente formativa para quienes se encuentran implicados (Gómez Gómez y Alatorre Rodríguez, 2014).

En concordancia con lo anterior, la psicoeducación como estrategia de intervención se configura como complementaria a la ISE, definida como “una experiencia de acción comunicativa” (Builes y Bedoya, 2006, p. 472), de apoyo constante, de familiaridad y exploración, que permite que los involucrados aprendan de la situación, establezcan relaciones y logren distintos significados acerca de las circunstancias (Builes y Bedoya, 2006). Por ello, la psicoeducación es un proceso dinámico que entrelaza aprendizajes y cambios continuos.

La acción psicoeducativa revela además el principio antropológico que argumenta la orientación del otro para poder dar solución a las necesidades, el preventivo que plantea beneficiar el desarrollo integral de la persona, y el de desarrollo, que asume que el ser humano se encuentra en constante crecimiento, lo que implica facilitar diferentes escenarios para que ocurra y el principio de la acción social, donde el orientador se convierte en un agente de cambio (Bisquerra, 1998).

Se han teorizado diferentes modelos en la intervención psicoeducativa; para esta investigación fueron considerados pertinentes tres modelos: *Problem Solving*, el de la psicología social culturalista y el constructivo educacional.

El modelo de *Problem Solving* recomienda fijar metas orientadas al sujeto desde sus potencialidades y tener en cuenta los medios contextuales para solventar las situaciones que lo desestabilizan, con el fin de hallar soluciones (Perlman, 1957). Desde el modelo de la psicología social y culturalista, se resalta el mantenimiento de relaciones satisfactorias con el otro y con su ambiente, generar la realización personal, aspectos vitales para el equilibrio psicosocial del ser humano (Molina y Romero, 2004). El modelo constructivo educacional que aportan Martín y Solé (citados por Erasquin, Denegri y Michele, 2014) presenta intervenciones centradas en la persona, a nivel correctivo, preventivo y optimizador, que contribuyen a las diferentes situaciones que afectan a la persona y que le permiten autorregularse.

Las anteriores posturas teóricas de intervención sugieren contemplar el concepto de la competencia cultural desde el abordaje social de intervención que permite el acercamiento a diferentes contextos y grupos. Esta propuesta teórica, sitúa al profesional como principal experto, que favorece los procesos de intervención, tiene en cuenta las creencias, valores y actitudes, y además cuenta con amplio conocimiento acerca de los grupos y sus diferencias (Campinha-Bacote, 2012). Asimismo, se resalta que el fortalecimiento de habilidades para el trabajo con estos grupos, permite una efectiva relación con los mismos y mejoramiento en los procesos de intervención (Campinha-Bacote, 2012). Los aportes teóricos en lo que respecta a dicha competencia sugieren que los procesos de intervención no deben ser aislados de las realidades de las comunidades; por el contrario, se deben generar un diálogo y unas propuestas de intervención acordes a las construcciones culturales de los grupos y personas.

## Conclusiones

La perspectiva epistémico-teórica del pensamiento complejo permite concebir una construcción de realidad y de intervención socioeducativa que se aparta de modelos estáticos y pre-establecidos. Aporta una postura que obliga a generar una perspectiva dinámica, de co-construcción permanente y dialógica entre estudiantes cuidadores de un familiar con dependencia y los profesionales que acompañan dicho proceso.

Las apuestas teóricas mencionadas contribuyen en concebir estrategias de acompañamiento estudiantil basadas en las realidades identificadas y que despliegan un amplio espectro de intervención socioeducativa que desmitifica el carácter de intervención a contextos de salud y de rol pasivo de los actores involucrados.

Estas teorías apuntan a generar cambios desde los actores involucrados en la problemática, a aportar a los procesos de consolidación de las políticas visionales de la institución, en las políticas públicas distritales y nacionales, así como a generar procesos reflexivos que conduzcan a nuevas alternativas de solución.

La fundamentación epistémico- teórica para plantear procesos de acompañamiento a estudiantes en la FEDU se enriquece de posturas que priorizan un apoyo profesional culturalmente competente, que reconoce a los futuros profesionales como un grupo culturalmente diverso, con factores de riesgo disímiles, lo que exige a los profesionales generar estrategias de permanencia y bienestar, ajustadas a realidades concretas.

140

El reto que UNIMINUTO contempla desde su visión y enfoque praxeológico radica en apoyar a los estudiantes en situación vulnerable, con recursos, medios, procedimientos y estrategias adecuadas que se ajustan a comprender las diferentes realidades de sus contextos; asimismo, contribuye a mejorar su calidad de vida y transformarla, potenciando su capacidad de resiliencia, aportado al desarrollo integral y a la consolidación del proyecto de vida.

## Referencias

- Bisquerra, A. (1998). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Praxis.
- Builes Correa, M. V. y Bedoya Hernández, M. H. (2006). La psicoeducación como experiencia narrativa: comprensiones posmodernas en el abordaje de la enfermedad mental. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 35(4), 463-475.
- Campinha-Bacote, J. (2012). The Process of Cultural Competence in the Delivery of Health care Services: A Model of Care. *Journal of Transcultural Nursing*, 13(3), 181-184.
- Colmenares E., A. M. (2012). Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación*, 3(1), 102-115.

- Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO). (2014). *Plan Estratégico de la Facultad 2014 - 2019*. autor.
- Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO). (marzo de 2015). *UNIMINUTO Compendio de Investigación*. autor.
- Del Gobbo, G. (2009). La investigación acción participativa entre formación y desarrollo. *Studi sulla Formazione*, 12(1/2), 199-206.
- Erausquin, C., Denegri, A. y Michele, J. (2014). *Acta académica*. <https://www.academica.org/cristina.erausquin/195.pdf>
- Espinoza, K., & Jofre, V. (2012). Sobrecarga, apoyo social y autocuidado en cuidadores informales. *Ciencia y Enfermería*, XVIII(2), 23-30.
- Gómez Gómez, E. y Alatorre Rodríguez, F. (2014). La intervención socioeducativa. Cuando se juega en la cancha del otro. *Sinéctica*, (43), 1-17.
- Juliao Vargas, C. G. (2013). *Una pedagogía praxeológica*. Bogotá, Colombia: UNIMINUTO.
- Latorre, A. (2005). *La investigación- acción*. Barcelona: Graó.
- López, M. J., Orueta, R., Gómez, S., Sánchez, A., Carmona, J., & Moreno, F. (2009). El rol de Cuidador de personas dependientes y sus repercusiones sobre su Calidad de Vida y su Salud. *Revista Clínica de Medicina de Familia*, 2(7), 332-339.
- McKernan, J. (2001). *Investigación- acción y currículo*. Madrid, Colombia: Morata.
- Ministerio de Educación Nacional. (13 de mayo de 2015). *Educación Superior en Cifras*. [http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-350451\\_recurso\\_6.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-350451_recurso_6.pdf)
- Ministerio de la Protección Social. (2007). *Política Nacional de Envejecimiento y Vejez*. Bogotá, Colombia: autor.
- Molina Molina. L., y Romero Sanit Bonnet, M. C. (2004). *Modelos de intervención asistencial, socioeducativo y terapéutico en trabajo social*. Costa Rica: Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- Morin, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. Buenos Aires, Argentina: Gedisa.
- Perlman, H. (1957). *Social casework*. University of Chicago Press.
- Velásquez, V. F., López, L., Barreto Z., Y. y Cataño Ordoñez, N. (2016). Cuidadores familiares campesinos: Depresión, Tiempo de Cuidado y Dependencia. *Hacia la Promoc de la Salud*, 21(1), 106-114.

# Fortalecimiento de la lectura de significación a través del análisis de un corpus de cine colombiano

*Strengthening the Reading of Significance through the Analysis of a Colombian Cinema Corpus*

Rosmary Murcia Parra\*

## Resumen

La presente investigación está adscrita al semillero de investigación en Semiótica de la Facultad de Educación, de la Corporación universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO). El objetivo del presente estudio es fortalecer en los estudiantes de educación superior la lectura de significación mediante el análisis de un corpus de cine colombiano. El estudio se enmarca en el estudio cualitativo, con un enfoque descriptivo, con un grupo focal de 15 estudiantes. Los resultados de los datos obtenidos se categorizan nominal y ordinalmente para su análisis. Asimismo, se desarrollan metodológicamente cinco sesiones de cine foros formativos donde se puede evidenciar que las implementaciones de categorías lingüísticas de análisis cinematográfico contribuyen a fortalecer la lectura de elementos subyacentes. Esto se puede inferir debido a que la prueba inicial arroja resultados bajos en el análisis de estas y al final da cuenta del proceso cognitivo de significación que se alcanza con la intervención.

**Palabras clave:** cine, educación, lenguaje, pedagogía, semiótica.

---

\* Licenciada en Humanidades y Lengua Castellana, y estudiante de Psicología. Líder del Semillero en Semiótica, de la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO.. Correo electrónico: [rmurciaparr@uniminuto.edu.co](mailto:rmurciaparr@uniminuto.edu.co)



## Abstract

This research is realized to the Seedbed of Research in Semiotics of the Faculty of Corporación Universitaria Minuto de Dios- UNIMINUTO and is carried out with students of the Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana in 2017. The objective of this study is to strengthen, in the students of higher education, the reading of meaning through the analysis of a Colombian film corpus. This research has a qualitative study of the data, with a descriptive approach. A focus group of 15 students is taken. The results of the obtained data are categorized nominally and ordinally for their analysis. Likewise, five sessions of film discussions forums, were developed methodically. It was possible to demonstrate that the implementations of linguistic categories of cinematographic analysis contribute to strengthen the reading of underlying elements, this could be inferred because the initial test shows low results in the analysis of the same ones, and in the end it gives account of the cognitive process of reading that is reached with the intervention.

**Keywords:** Cinema; Education; Language; Pedagogy; Semiotics,

## Introducción

El propósito de este artículo es exponer los alcances obtenidos en la investigación *Fortalecimiento de la lectura de significación a través del análisis de un corpus de cine colombiano*, que se se llevó a cabo en el 2017 en la Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO) con estudiantes del programa de Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana. Se desarrolló en el interior del Semillero de Investigación en Semiótica, el cual está adscrito a la Facultad de Educación. Para esta investigación se empleó la herramienta pedagógica de cine foro formativo, que es una estrategia pedagógica desde el 2012 para el semillero de investigación, en escenarios extracurriculares que aporta a la formación de los futuros licenciados. Se busca por medio de esta la integración del análisis semiótico a un corpus cinematográfico.

Tras realizar distintas intervenciones de cine foros formativos, se logró identificar una problemática recurrente al momento de realizar lectura semiótica de dichos corpus: los estudiantes, al momento de leer elementos semióticos, no trascienden del plano explícito. Dicha lectura se queda en el plano explícito de la narración, por ende, no reconocen las estructuras estéticas, estructurales y significacionales que subyacen. De acuerdo con ello, la presente investigación se cuestiona cómo mejorar la lectura de significación a través del análisis del cine colombiano en los campos de la educación superior. Para emprender su respuesta, se propone establecer una estrategia pedagógica para fortalecer dicha lectura.

A partir de lo anterior, en este texto se sigue la línea pragmática para intentar resolver dicha problemática. Se toma, entonces, el concepto de *lenguaje* como un código universal, para extenderlo a otros sistemas concordantes, como es el cinematográfico, y desde allí poder leer, analizar, explorar y descomponerlo como unidad comunicativa. Se toma el plano lingüístico

como unidad de análisis semiótico, es decir, el plano semántico, sintáctico y pragmático, que son las unidades de análisis que guiaron la lectura del corpus del cine colombiano.

Las generalidades de los referentes teóricos trabajados en la investigación se remiten a Christian Metz (2002), quien aborda el concepto de *significación* desde la perspectiva del lenguaje cinematográfico. Metz reflexiona sobre los aportes al cine desde su relación con el lenguaje y el análisis semiótico de Jean Mitry y las maneras de realizar un análisis estético y semiótico del cine, uno superficial y profundo, denominado denotación y connotación (Hjelmslev). La significación es un tipo de lenguaje que atañe a la lingüística, desde lo verosímil de los mecanismos internos de ambas estructuras comunicativas. Metz (2002) ofrece en su teoría una mirada semiótica y lingüística del cine, que se describe como un lenguaje.

Por otro lado, Jean Piaget (1961) postula el desarrollo del símbolo en el sujeto en etapas o estadios. Es importante resaltar que dicha caracterización comienza a temprana edad y se configura en referentes de realidad y unidades de significación. Esto se moldea desde las entidades de imitación, entendidas como un mecanismo que le permiten al individuo aproximarse al mundo. Se puede comprender, entonces, el concepto de significación como un engranaje y una organización de información que se materializa en el pensamiento simbólico y es situado en un contexto específico desde la adquisición del lenguaje. A partir de estas nociones psicológicas, se puede comprender el trabajo de fortalecimiento de unidades abstractas.

144 Finalmente, *Historia del cine colombiano* es un proyecto liderado por la Fundación Patrimonio Fílmico (1993) de Colombia; este se toma como base teórica para elegir el corpus colombiano que se proyecta durante las fases del estudio, donde se relata diacrónicamente la evolución de las producciones cinematográficas desde su germen (1897) hasta la contemporaneidad (2010). Se quiere hacer un reconocimiento de la evolución del cine colombiano junto con hechos históricos/políticos/sociales; puesto que responden a una realidad cercana que explica las dinámicas estéticas e históricas que se han originado a lo largo del tiempo en el espacio geográfico colombiano.

## Metodología

La observación de la realidad pedagógica (lectura de elementos abstractos) es el punto de partida para establecer el problema e integrarlo con las propuestas de lectura que se plantean en las sesiones de cine foro. Por tanto, es una investigación de enfoque descriptivo que está enmarcada en el paradigma cualitativo, donde se toma una muestra de 15 estudiantes de III a V semestre de la Licenciatura de Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana, de la UNIMINUTO, cuyas edades oscilan entre los 20 y los 25 años.

El presente estudio busca la integración de la lectura de elementos abstractos en torno al proceso de la comprensión de los diferentes códigos desde las categorías de análisis lingüísticas. Esta situación enmarca este trabajo dentro de la descripción de fenómenos sociales que se presentan en la realidad educativa. Para lograr esto, se realiza un diagnóstico de entrevista cerrada



y abierta al grupo focal de 15 estudiantes. Los resultados se pudieron categorizar nominalmente, categorías planteadas desde niveles de análisis establecidos previamente. Se plantean, entonces, cinco sesiones de cine foros formativos y se propone una metodología de análisis cinematográfico, a partir de un corpus de cine colombiano (desde unas categorías lingüísticas), que contribuye a dar cuenta de los alcances obtenidos en las intervenciones. Se evalúa la lectura de significación en estudiantes de educación superior.

La ruta metódica que orienta las fases de esta investigación se basa, en un primer momento, en la documentación de la evolución del cine en Colombia junto, con la influencia de dinámicas políticas de cada época visibilizadas en la estética e ideológica del lenguaje cinematográfico. La Fundación Patrimonio Fílmico (1993) es la entidad que provee el corpus y la información; esta expone el nacimiento, el desarrollo y la consolidación del cine nacional. Se eligen de allí cinco momentos y se seleccionaron cinco audiovisuales, en los cuales se condensa lo anteriormente descrito. Estos son proyectados y analizados en cada sesión de cine foro formativo con el grupo focal.

La propuesta y el desarrollo de unidades de análisis permiten a los estudiantes alcanzar un nivel de lectura de significación; por ello, es importante que los sujetos compartan abiertamente sus lecturas en torno a las producciones cinematográficas colombianas (mediante la herramienta de cine foro formativo). La primera sesión se denomina *La tragedia del silencio* (Fundación Patrimonio Fílmico, 1993). En esta se realiza una encuesta que incorpora preguntas abiertas y cerradas. Este es el segundo momento, cuando se aborda *Adiós al cine mudo*, la tragedia del sonido y el segundo aire (Fundación Patrimonio Fílmico, 1993), y se hace una línea de tiempo que recoge el análisis realizado.

En un tercer momento, se proyecta la producción cinematográfica *Cóndores no entierran todos los días* (Vargas y Norden, 1983). Se realiza una técnica pedagógica de recolección de datos (cualitativa): un dibujo de un cóndor que se divide en dos, una de las partes describe las categorías denotadas y la otra, las categorías connotadas, desde el referente sintáctico, semántico y pragmático. En la última sesión, se proyecta el corto *La cerca* (2004) del director Rubén Mendoza, con el nombre ¡El cine no se rinde, carajo! (Fundación Patrimonio Fílmico, 1993). Para esta última se realiza una encuesta de salida que permite recoger los alcances obtenidos durante las anteriores sesiones.

## Resultados o avances y discusión

Se logra plantear una estrategia que fortalece la lectura de significación al momento de analizar un texto fílmico, en este caso, un corpus de cine colombiano. Dicha estrategia se articula con elementos estructurales de la lingüística, las categorías del lenguaje: la semántica, la pragmática y la sintáctica; estas son el punto de partida para establecer una lectura fílmica por niveles (denotado y connotado). El alcance es el resultado del estudio cualitativo de cada una de las sesiones junto con la encuesta de salida.

De las primeras sesiones se obtiene el diagnóstico de la lectura de significación y se implementa la estrategia que constituye un modelo de análisis aplicado desde las unidades básicas de lectura. Se puede visibilizar que la mayoría de las estudiantes no se acercan a producciones cinematográficas colombianas porque piensan que carecen de contenido. Además, se observa que los estudiantes son escépticos frente al uso de producciones cinematográficas colombianas en ambientes educativos.

En las mencionadas sesiones, mediante la implementación del recurso de análisis del texto fílmico, se pueden verificar los alcances obtenidos de la estrategia porque se evidencia que los estudiantes fortalecen procesualmente la competencia de lectura simbólica desde un nivel profundo; es decir, trasciende de los elementos superficiales de la producción a un lenguaje argumentativo, y da cuenta de la lectura de significación. Se toma el cine como un texto de lectura, que posee un lenguaje o un código que puede ser leído y decodificado, y así se constituye como unidad narrativa. Por tanto, se habla de procesos de lectura de significación en una producción cinematográfica cuando se identifican estructuras mínimas y complejas que constituyen sentido en los estudiantes. Esto se da mediante tres ejes lingüísticos: la sintaxis, la semántica y la pragmática, bajo las categorías denotativas y connotativas en el filme.

146

De acuerdo con lo anterior, para la presente investigación se exploraron resultados de investigaciones cuya estrategia pedagógica es el cine foro formativo como herramienta transversal, de fortalecimiento de procesos básicos y complejos de pensamiento. Se observó que en el estudio de Soriano Espinosa, Perdomo Vanegas y Sánchez Rivera (2014) se concibe el cine como una herramienta para el acercamiento al lenguaje desde un proceso semiótico; en otras palabras, el lenguaje es un mediador de la realidad y complejidad simbólica social.

El propósito de la anterior investigación es brindar a estudiantes elementos necesarios para el análisis del lenguaje cinematográfico e incorporarlo en el aula como un recurso educativo. Se afirma que el lenguaje cinematográfico se enmarca en los estudios de la cultura visual, en el papel de las representaciones visuales y en las posiciones visualizadoras de las dinámicas sociales. Todo ello, se suscribe a las unidades abstractas que se remontan desde el sistema lingüístico de Saussure hasta el funcionamiento de los signos y las leyes en el seno de la sociedad. Se pudo observar que el análisis cinematográfico permite comprender las unidades abstractas del pensamiento que están ligadas culturalmente.

Los anteriores planteamientos se concretan en las producciones artísticas del cine. Según Talens, Romera Castillo, Tordera y Henández Esteve (1999), existe una teoría de las relaciones entre los distintos fenómenos culturales (cine, narración, poesía, teatro) y su configuración simbólica como un lenguaje específico y diferente, que deviene necesariamente de un proceso comunicativo que responde a conexiones significativas profundas que permean la configuración crítica y además establecen el estado o la función del texto. La pertinencia de este aporte son las características generales del texto artístico que se analizan, porque responde a la manera

primaria de lectura en un contexto determinado y luego a las implicaciones de la realidad — segundo plano—, a la que se acerca la producción y el análisis. Así, esta investigación responde a un sistema autónomo de significación por niveles.

## Conclusiones

Este estudio da cuenta que la lectura de significación es aquella que posibilita que el sujeto establezca relaciones superficiales e inferenciales de cualquier elemento por analizar, esta permite el nacimiento de asociaciones entre significantes para que el estudiante configure su mundo y, con esto, desarrolle competencias, saberes e intereses determinados por un contexto semiótico. Entonces, la formulación de categorías de análisis fortalece la lectura de significación aplicadas a un corpus de cine colombiano.

Esta investigación contribuye a la construcción de niveles de lectura y de pensamiento, mediante la inclusión del cine foro formativo en el escenario de educación superior. Este cine foro lo presenta como una herramienta pedagógica que fortalece la decodificación y las relaciones de significado, y que permite medir los alcances de lectura que realizan los estudiantes para comprender elementos semióticos y configurar el mundo a partir de relaciones básicas y complejas.

Por último, la propuesta de las unidades de análisis favorece la formación estructural y metodológica que aporta al análisis de elementos semióticos, en este caso, un corpus de cine colombiano. Este resultado hace que la presente investigación se convierta en un material didáctico para perseguir los fines de la enseñanza del lenguaje, como fenómeno cultural universal, que trasciende los ámbitos de la palabra articulada. Da cuenta, entonces, de que los estudiantes (grupo focal) son conscientes de los procesos cognitivos que se pueden fortalecer en la escuela a partir de la implementación de dichas unidades en análisis cinematográfico.

147

## Referencias

- Fundación Patrimonio Fílmico. (1993). *Historia del cine colombiano*. <http://www.patrimoniofilmico.org.co/anterior/noticias/173.htm>
- Metz, C. (2002). *Ensayos sobre la significación en el cine (1968- 1972)*. Paidós.
- Piaget, J. (1961). *La formación del símbolo en el niño*. Fondo de Cultura Económica.
- Soriano Espinosa, A., Perdomo Vanegas, W. y Sánchez Rivera, S. L. (2014). *Alfabetización en el medio cine. El discurso audiovisual en el aula* (Tesis de grado). Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO).
- Talens, J., Romera Castillo, J., Tordera, A. y Henández Esteve, V. (1999). *Elementos para una semiótica del texto artístico (poesía, narrativa, teatro, cine)*. Anzos S. L.
- Vargas, V. y Norden, F. (1983). *Cóndores no entierran todos los días*. Procinor.

# Estado del arte de programa de licenciatura en lenguas extranjeras en Colombia acorde a las necesidades de los contextos bilingües

*State-of-the-art in foreign languages programs in Colombia in coherence to the needs of bilingual contexts*

Mariluz Ortiz Vergara\*,  
Jose Alexander Benito Durán\*\*,  
Blanca Lucía Cely Betancourt \*\*\*

## Resumen

148

El presente documento muestra el estado del arte de los programas de licenciaturas en lenguas extranjeras, acorde a las necesidades de los contextos bilingües. Se propone realizar una revisión de las ofertas académicas de estas licenciaturas en coherencia con las necesidades de los contextos bilingües y así generar una reflexión académica en el interior de los programas en instituciones de educación superior, con posibles repercusiones en otras propuestas de formación de maestros. Como consecuencia de las políticas de bilingüismo del Ministerio de Educación Nacional, se han ampliado las ofertas académicas en los niveles de primaria y secundaria, donde se requieren docentes con amplios conocimientos en didáctica, de manera que dinamicen los procesos de enseñanza-aprendizaje

---

\* Magíster en Humanidades, de la Universidad de Purdue. Profesora de la Licenciatura en Idioma Extranjero Inglés y líder de prácticas profesionales del programa LIEI, Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. Correo electrónico: mariluz.ortiz@uniminuto.edu

\*\* Magíster en Educación, de la Universidad de La Salle. Coordinador académico del programa de licenciatura en Idioma Extranjero Inglés, de la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. Correo electrónico: jose.benito@uniminuto.edu

\*\*\* Magíster en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera, de la Universidad de Jaen, España. Directora del programa de Licenciatura en Idioma Extranjero Inglés, de la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. Correo electrónico: bcely@uniminuto.edu



de una lengua extranjera. Esto implica el dominio de didácticas específicas pertinentes para los contextos bilingües o que pretenden ser bilingües. Por esto, las instituciones de educación de básica, media y superior requieren licenciados con apropiación y dominio de competencias didácticas que faciliten procesos de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera, con dominio de la lengua objeto de estudio. Aquí se presenta el estado actual de las licenciaturas del país con respecto a las áreas de formación definidas por cada programa para la formación de licenciados.

**Palabras clave:** bilingüismo, formación docente, contextos bilingües, educación, políticas, programas de licenciatura.

## Abstract

This paper shows the state-of-the-art of the foreign language's programs according to the needs of bilingual contexts. A review of the academic offers of these bachelor degree' programs is proposed in coherence with the needs of bilingual contexts to generate an academic reflection within the programs in higher education with possible repercussions to other proposals for teacher training. As a result of the bilingualism policies of the Ministry of Education, in Colombia, academic offers have been expanded in the primary and secondary levels where teachers with extensive knowledge in didactics are required in order to promote the teaching-learning processes of a foreign language, it implies the mastery of specific and pertinent didactics to teach in bilingual contexts or those that pretend to be. For this reason, the elementary, middle and high schools require teachers with appropriation and mastery of didactic competences that facilitate teaching-learning processes of the foreign languages, and that have proficiency of the target language. Here we present the current status of the Bachelor's degrees in Colombia regarding the training areas defined by each program for teacher's training.

**Keyword:** Bilingualism; Teacher's Training; Bilingual Context; Education; Polices; Bachelor Programs.

149

## Introducción

Desde las primeras décadas del siglo XXI, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) ha visto la necesidad de fortalecer las competencias comunicativas en lengua extranjera inglés en todos los niveles de escolaridad del país, en aras de lograr ciudadanos competentes con mejores oportunidades laborales y de movilidad académicas a otras partes del mundo. Así, se dio inicio al Programa de Bilingüismo, posteriormente denominado Programa Nacional de Inglés. Para alcanzar estas metas, el MEN ha implementado diversas estrategias en cada uno de los niveles educativos, dentro de los cuales se pueden mencionar la vinculación de asistentes extranjeros, los programas de capacitación a docentes, la generación de actividades de inmersión en países extranjeros dirigidos a profesores de inglés, entre otras.

En el marco de estas iniciativas, se ve la necesidad de fortalecer los programas de licenciatura en lenguas extranjeras-inglés, por considerarse los responsables de la formación y preparación de profesores con competencias pedagógicas, didácticas y comunicativas en la lengua inglesa, que garanticen procesos de enseñanza-aprendizaje de este idioma de manera exitosa. Así fue como surgió el proyecto de fortalecimiento a programas de licenciatura en lengua extranjera-inglés. Durante este proyecto los programas de licenciatura en lenguas extranjeras y bilingüismo contaron con un acompañamiento del MEN, en asociación con el British Council, que les permitió fortalecer las competencias comunicativas en este idioma y las competencias pedagógicas y didácticas, tanto en profesores, como en estudiantes en tres fases del proceso por medio de pruebas diagnósticas, grupos focales, entrevistas y acompañamiento en el aula de clase, e implementación de planes de mejora para fortalecer los aspectos más débiles encontrados durante la fase diagnóstica.

A partir de estas iniciativas, los programas de licenciaturas en lenguas extranjeras y afines han entrado en procesos de reflexión curriculares, en aras de lograr propuestas de calidad en la formación de profesores. En el 2015, los nuevos lineamientos para programas de licenciaturas, dentro de los cuales se destaca la exigencia por fortalecer las competencias comunicativas en lengua inglesa así como las competencias pedagógicas y en didácticas específicas, se pide a todos los programas un aumento considerable en los espacios para la práctica pedagógica, de manera que se garantice que los docentes en formación adquieran una apropiación de las didácticas específicas y así conseguir procesos efectivos de enseñanza-aprendizaje en sus estudiantes.

150

En esta misma línea, el MEN publica la Resolución 2041 del 2016, en la cual se pide a los programas incluir y fortalecer las competencias en lengua inglesa; competencias comunicativas en español, manejo de lectura, escritura y argumentación; competencias matemáticas y de razonamiento cuantitativo; competencias científicas; competencias ciudadanas y competencias en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Posteriormente, en el 2017, la anterior resolución es derogada por la Resolución 18583 del 15 de septiembre del 2017 donde se evidencia mayor flexibilidad en el desarrollo de las prácticas. Todo lo anterior implica la reforma curricular de los planes de estudios ofertados por estos programas. Sin embargo, más allá de las exigencias del MEN, es pertinente que las licenciaturas tomen en cuenta las necesidades reales de los contextos educativos para realizar los ajustes que consideren pertinentes en sus planes de estudios. Los contextos educativos son diversos y cada uno tiene necesidades específicas en la formación de los docentes.

Es pertinente indagar en qué tipo de didácticas se están formando los nuevos docentes en lenguas extranjeras, teniendo en cuenta que existe una alta demanda de estos docentes en contextos bilingües, donde se requiere el dominio de didácticas particulares coherentes con las necesidades, el desarrollo cognitivo de los estudiantes y los factores que inciden en el aprendizaje en los contextos bilingües.

## Metodología

Para analizar las ofertas para la formación de docentes de lenguas extranjeras acorde a las exigencias de los contextos educativos bilingües, este estudio define un enfoque mixto (cualitativo cuantitativo) con alcance descriptivo (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2010). Johnson y Christensen (2011) afirman que, a través de una investigación de tipo mixto, se pueden ofrecer evidencias firmes de las conclusiones obtenidas y agregar mayor percepción y comprensión del problema.

Dentro de los instrumentos previstos para la recolección de datos se encuentran la revisión documental de las ofertas académicas existentes, las entrevistas a directores de programas de licenciatura en lengua extranjera y bilingüe con preguntas abiertas y obtención de datos expresados a través del lenguaje escrito, verbal y no verbal. Esta recolección tendrá una combinación de datos cuantitativos y cualitativos para ser analizados, validados e interpretados.

Las etapas de esta investigación están constituidas por las acciones que se llevan a cabo para cumplir con sus objetivos y responder a las preguntas aquí planteadas.

**Fase I:** revisión de las políticas de bilingüismo y la exigencia en formación de docentes según el MEN. Indagar las necesidades en formación de docentes de lenguas extranjeras y su desempeño pedagógico en contextos bilingües. Se hace una revisión de políticas implementadas por el MEN en los últimos diez años sobre fortalecimiento de programas de licenciatura en inglés, así como de las políticas de bilingüismo del país. Se indaga con coordinadores académicos y rectores de colegios bilingües sobre el desempeño pedagógico de los docentes de lengua extranjeras en estos contextos.

**Fase II:** análisis de las ofertas académicas actuales. Revisión de las ofertas académicas en programas de licenciatura en inglés y bilingües a nivel nacional. Con los hallazgos de esta revisión se pretende identificar campos de formación y conocer las tendencias actuales de formación de docentes de inglés, acorde a las necesidades de los contextos bilingües.

**Fase III:** contrastación de resultados de la primera fase y las ofertas académicas. En esta última fase se contrastan los resultados de las dos fases anteriores y los resultados obtenidos. Se analizan las necesidades de contextos bilingües con las ofertas académicas en formación de docentes de lenguas extranjeras.

## Aspectos teóricos

### La educación bilingüe

La educación bilingüe es entendida como el proceso de planificación educativa, en el cual se usa como instrumentos de educación la lengua materna y una segunda lengua. En esta educación se busca fortalecer el aprendizaje de esa segunda lengua, a la vez que se mantiene la comunicación en lengua materna. Desde la perspectiva psicolingüística, el estudio del bilingüismo asume la

presencia de dos lenguas dentro de una comunidad de hablantes. Cada lengua posee un sistema lingüístico particular que cumple varias funciones e inciden en la eficacia de la comunicación dentro de la comunidad hablante (Bolaño, 1982; Lastra, 1992).

Dicha convivencia genera una serie de aspectos que han sido ampliamente analizados por autores clásicos como Stewart, Gumperz y Ferguson (citados por Garvin y de Suárez, 1974; Sala, 1988; Lastra, 1997). En este panorama, el bilingüismo es estudiado a partir del individuo bilingüe (Kroll, Sumutka, y Schwartz, 2005), las implicaciones y el impacto en sus procesos de desarrollo humano y cognitivo determinados por el entorno y el contexto bilingüe donde se desarrolla.

Desde la visión sociolingüística, el bilingüismo consiste en la posibilidad del individuo de desenvolverse comunicativamente en dos lenguas; además, es estudiado a partir del contexto social donde se origina y desarrollan procesos de bilingüismo (Myers-Scotton, 2007). La presencia del bilingüismo conlleva ventajas en el desarrollo del individuo y esto incide en el desarrollo cognitivo, social, político y académico del individuo. Varios estudios sobre bilingüismo afirman que el estudio de la adquisición de una segunda lengua y la manera como se desenvuelve un sujeto bilingüe ayudaría a entender mejor el proceso de la adquisición del lenguaje en general (Bialystok, 1993). Titone (1976) afirma que un individuo que se desarrolla en un contexto bilingüe tiene la posibilidad de hacer una conceptualización más precisa del mundo en un mismo sentido, a pesar de que se puede expresar en una u otra lengua.

## Competencias del docente de inglés

Hablar de las competencias y el desempeño del docente de idioma extranjero —inglés— es una reflexión que nos lleva a identificar cuáles son esas competencias que los docentes de inglés deben cumplir atendiendo a las exigencias de los contextos educativos actuales y a los lineamientos de las políticas nacionales e internacionales en los procesos de enseñanza-aprendizaje de este idioma.

Richards (2011) señala diez factores o campos en los cuales todo docente de inglés debe ser competente y demostrar su habilidad y efectividad en los procesos de enseñanza del idioma inglés. El primero de ellos hace referencia al dominio del idioma. Aunque la mayoría de los docentes de inglés no son hablantes nativos de la lengua, se requieren docentes que tengan un alto dominio del idioma para que logren una efectividad en su enseñanza. En el segundo se menciona el conocimiento de los contenidos; este se refiere al conocimiento que el docente debe tener sobre lo que este enseña, incluyendo el conocimiento de la didáctica específica en la enseñanza del inglés que no difiere de las didácticas empleadas para la enseñanza de otras asignaturas. El docente de inglés debe demostrar un amplio conocimiento de las metodologías, las estrategias y las actividades empleadas en el campo de la enseñanza del inglés, así como el uso y la apropiación de un metalenguaje propio de su profesión.

En cuanto a formación inicial docente, Vaillant y Marcelo (2015) la presentan como el punto de partida para el desarrollo profesional continuo. Sin embargo, también hacen referencia a las críticas que se ha hecho sobre la formación inicial, con relación a la capacidad que tienen los



institutos formadores de docentes de dar respuesta a las necesidades de formación docente. Hacen también énfasis en la ruptura entre la teoría y la práctica y, además, en la desvinculación con las escuelas.

Así es como sugieren un diálogo entre la universidad y la escuela para que la práctica profesional esté enfocada y comprometida con la idea de la construcción de conocimiento, en vez de una transmisión de este. Además, se sugiere la creación de un currículo que incluya componentes necesarios para aprender a enseñar.

Dentro de las características de un buen programa de formación, se tiene en cuenta a Bredeson (2002), el cual se centra en los docentes como un “elemento fundamental para el aprendizaje de los estudiantes” (p. 47); además, realza que los buenos programas permiten el desarrollo de competencias, estrategias de enseñanza, uso de tecnología. Vaillant y Marcelo (2015) también presentan las conclusiones de Korthagen, Loughran y Russell(2006) sobre lo que debe tener un buen programa de formación inicial después de analizar y comparar características de tres programas exitosos.

## Bilingüismo en Colombia

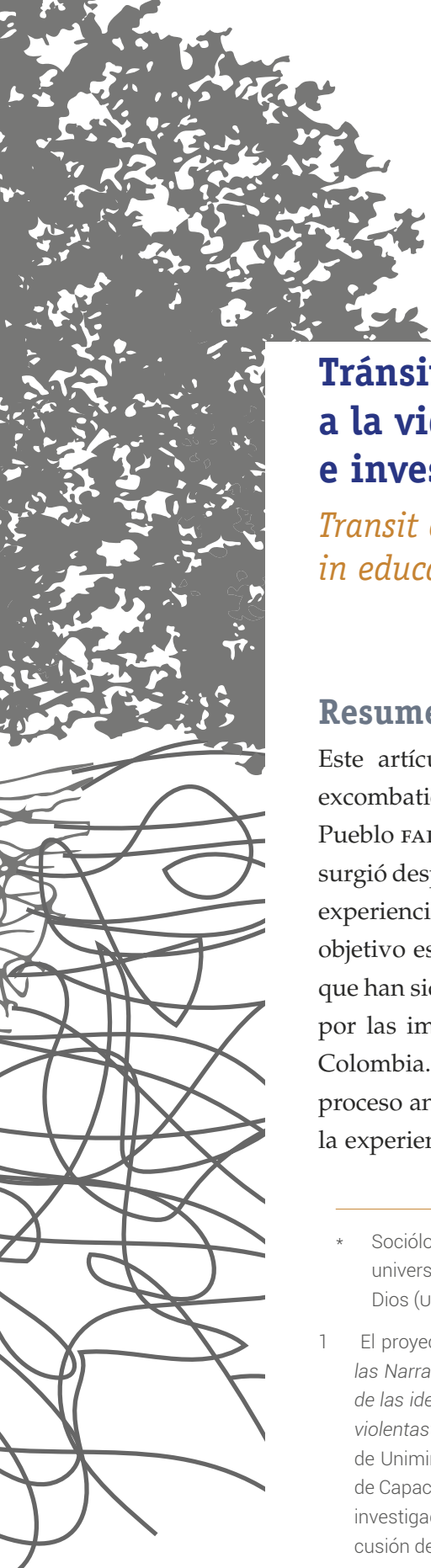
El MEN ha establecido retos tendientes a garantizar la formación en una lengua extranjera a todo ciudadano del país. En este propósito, el bilingüismo ha sido entendido como la inclusión de un idioma extranjero en los procesos de enseñanza y aprendizaje de todo el nivel educativo, y el idioma que se ha establecido en Colombia es el inglés. Así, desde el 2004 el MEN propone el Plan Nacional de Bilingüismo (PNB) como estrategia que contribuye a mejorar la calidad educativa de los ciudadanos y como promoción de la competitividad (MEN, 2006).

Fandiño-Parra, Bermúdez-Jiménez y Lugo-Vásquez (2012) afirman que el PNB está fundamentado en el hecho de que el desarrollo de una lengua extranjera es un aspecto fundamental en el desarrollo social, cultural y educativo de cualquier comunidad que esté interesada en hacer parte de iniciativas globales. Los autores antes mencionados consideran que el fortalecimiento de las competencias en lengua extranjera lleva al surgimiento de oportunidades tanto laborales, como académicas; asimismo, se fortalece el conocimiento de otras que permiten el crecimiento personal y colectivo de la comunidad.

En este sentido, se han iniciado estrategias que permitan conocer el nivel de inglés de estudiantes y de docentes del país, y adoptar el Marco Común Europeo de Referencias en Lenguas para desarrollar procesos de evaluación de competencias lingüísticas en este idioma, y así establecer estándares internacionales comparables. De igual forma, se han comenzado procesos de fortalecimiento de los programas de licenciatura en lenguas extranjeras como responsables de la formación del profesorado en Colombia con estándares de calidad, acorde a las necesidades de los contextos educativos y al propósito del MEN.

## Referencias

- Bialystok, E. (1993). Metalinguistic dimensions of bilingual language proficiency. En *Language Processing in Bilingual Children* (pp. 113-140). Cambridge University Press.
- Bolaño, S. (1982). *Introducción a la teoría y práctica de la sociolingüística*. Editorial Trillas.
- Bredeson, P. V. (2002). The architecture of professional development: materials, messages and meaning. *International Journal of Educational Research*, 37(8), 661-675.
- Fandiño-Parra, Y. J., Bermúdez-Jiménez, J. R., Lugo-Vásquez, V. E. (2012). Retos del Programa Nacional de Bilingüismo. Colombia Bilingüe. *Educación y Educadores*, 15(3), 63-381.
- Garvin, P. L. y de Suárez, Y. L. (1974). *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística* (Vol. 20). Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Antropológicas.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5ª Ed). McGraw-Hill.
- Johnson, B. y Christensen, L. (2011). *Educational research*. USA: Sage Publications.
- Korthagen, F., Loughran, J. y Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 1020-1041.
- Kroll, J., Sumutka, B. y Schwartz, A. (Marzo 1 de 2005). A cognitive view of the bilingual lexicon: Reading and speaking words in two languages. *International Journal of Bilingualism*, 9(1), 27-48.
- Lastra, Y. y de Suárez, Y. L. (1997). *El otomí de Ixtenco*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Lastra, Y. (1992). *Sociolingüística para hispanoamericanos: una introducción*. El Colegio de México.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2006). *Estándares básicos de competencias en lengua extranjera: inglés*. [http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articulos-115375\\_archivo.pdf](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articulos-115375_archivo.pdf)
- Myers-Scotton, C. (1997). Code-switching. En F. Coulmas (Ed.), *The Handbook of Sociolinguistics* (pp. 475-503). Oxford, Estados Unidos: Blackwell.
- Richards, J. C. (2011). Competence and performance in language teaching. *RELC Journal*, 41(2), 101-122.
- Sala, M. (1988). *El problema de las lenguas en contacto*.
- Titone, R. (1976). *Bilingüismo y educación*. ontanela.
- Vaillant, D. y Marcelo, C. (2015). *El ABC y D de la formación docente*. Narcea.



## Tránsito del sujeto excombatiente a la vida civil: retos en la educación e investigación desde una mirada intersticial

*Transit of the soldier subject to civilian life: challenges in education and research from a glance interstitial*

Diana Carolina Reyes López\*

### Resumen

Este artículo aborda un centro problémico asociado con los avatares del excombatiente de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia Ejército del Pueblo FARC-EP en momento de transición hacia la vida civil. Tal preocupación surgió después de ser partícipe en un proyecto de investigación<sup>1</sup> en el 2017, cuya experiencia en el trabajo de campo inspiró las cuestiones aquí presentadas. El objetivo es describir y analizar aspectos importantes de los referentes sociales que han sido constitutivos del sujeto excombatiente y que se ven transformados por las implicaciones del proceso y del Acuerdo de paz que se adelanta en Colombia. La metodología gira en torno a una revisión de fuentes y a un proceso analítico en torno a propuestas conceptuales y a planteamientos sobre la experiencia de esta población en el conflicto armado y al cambio propio del

155

---

\* Socióloga de la Universidad Nacional de Colombia, y magíster en Estudios Culturales, de la misma universidad. Docente del Departamento de Pedagogía, de la Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO). Correo: proyectomultiple@yahoo.es, diana.reyes@uniminuto.edu,

1 El proyecto mencionado abordó la relación entre músicas e identidades y se tituló *Incidencia de las Narrativas Cantadas del Conflicto Armado en Colombia entre 1980 y 1990, en la construcción de las identidades de sus actores (las FARC-EP, el ELN y las AUC) y en la reproducción de prácticas violentas*; este fue ejecutado durante el 2017 en el marco de una convocatoria de la sede principal de Uniminuto. El trabajo de campo de dicho proyecto se hizo *in situ* en dos Espacios Territoriales de Capacitación y Reincorporación habitados por excombatientes, la experiencia en esto, en cuanto investigadora participante, animó algunas cuestiones y reflexiones que llevaron a realizar una discusión desde el campo de la sociología sobre temas distintos a los del proyecto del 2017.

tránsito a la vida civil. Los principales hallazgos se relacionan con cuatro categorías emergentes que constriñen al sujeto social a una tensión entre el pasado y el presente en un marco estructural de la sociedad y de los retos del Acuerdo de paz. Frente a las elaboraciones ofrecidas al respecto, se formulan algunas preguntas que develan los desafíos tanto en el ámbito de la investigación, como de la práctica pedagógica; en ese sentido, devienen como puntos de llegada, aportes y conclusiones.

**Palabras clave:** Acuerdo de Paz, educación, proceso de paz, tránsito a la vida civil, sujeto excombatiente.

## Abstract

This article addresses a problem center associated with the vicissitudes an ex-combatant of Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia Ejército del Pueblo FARC-EP at the time of transition to civilian life. This concern arises after being a participant in a research project in 2017 whose experience in the field work has inspired the issues presented here. The objective is to describe and analyze important aspects of the social referents that have been constitutive of the ex-combatant subject and that have been renovated by the implications of the Process and Peace Agreement that is being advanced in Colombia. The methodology revolves around a review of sources and an analytical process around conceptual proposals and approaches about the experience of this population in the armed conflict and the change of the transition to civil life. The main findings are related to four emerging categories that constrain the social subject to a tension between the past and the present in a structural framework of society and the challenges of the Peace Agreement. Facing the elaborations offered in this respect, some questions are formulated that reveal the challenges both in the field of research and of pedagogical practice, in this sense they become points of arrival, contributions and conclusions.

156

**Keywords:** Agreement of Peace; Education; Ex-Combatant Subject; Peace Process; transition to civil life.

## Introducción

Colombia atraviesa un importante momento histórico enmarcado en un proceso de paz que puede ser la oportunidad para pensar y movilizar esfuerzos para cambiar la sociedad. El proceso de paz resulta tan complejo como el conflicto, el cual, lejos de constituirse por dos enemigos (Estado vs. insurgencia), se crea a partir de un entramado de relaciones entre actores y factores múltiples (Pecaut, 2013). La paz y lo que ha sido el conflicto se encuentran enterañados. El Acuerdo de Paz no representa un corte discreto ni una interrupción en la historia supuestamente lineal; su implementación es más bien una puerta a través de la cual se podría reconfigurar el proyecto de sociedad deseada.

Sin desconocer todas las propuestas consideradas en dicho acuerdo, como las apuestas por la reparación de las víctimas, resulta necesario analizar la cuestión sobre los excombatientes y

su paso a la vida civil de las antiguas FARC-EP (sobre todo, aquellas personas que no han sido mandos medios o altos). Dicha reincorporación a la vida civil es importante porque se asocia a las garantías de no repetición, por cuanto es un factor para evitar que se engrosen las filas de otras estructuras ilegales que ejercen violencia en los territorios, posibilitar la reconstrucción del tejido social y aportar en la construcción de memoria histórica reciente del país.

Es importante señalar que la perspectiva propuesta para esta discusión y análisis es *intersticial*, en términos de centrarse, bien sea en nuevos objetos de estudio o en otras maneras de entenderlos, para abrir la posibilidad de comprender las nuevas configuraciones de la realidad y de evocar un trabajo transdisciplinar (Castro-Gómez, 2003), tan necesarios en el quehacer docente. A esto se suma que antes de la firma del Acuerdo de Paz, por razones de orden teórico, político y metodológico era sumamente difícil realizar cierto tipo de indagaciones; justamente el momento que se vive en el país trae retos para la investigación y la educación sobre aquella realidad también intersticial y de ruptura antes impensada.

En términos específicos, la mirada que se delimita en esta discusión recae sobre el sujeto. Es necesario no naturalizar al excombatiente, sino entender que ha sido constituido en un contexto como sucede con cualquier persona o sujeto social. Quienes han pertenecido a estructuras político-militares se han forjado en referentes sociales propios de estos espacios que organizan y regulan la vida individual y colectiva (Lara Salcedo y Delgado Salazar, 2010), como ocurrió en las FARC-EP antes del Acuerdo de Paz. En el paso de excombatientes y de desmovilizados a la vida civil, suele surgir un desplazamiento o una crisis en la constitución del sujeto y de su identidad, dados los cambios de referentes sociales (Lara Salcedo y Delgado Salazar, 2010). Se aclara así que no se trata de definir un individuo que deja de existir o que resulta pormenorizado, sino que se enfrenta a unos avatares, cambios e incluso incertidumbre en cuanto sujeto. Frente a estos estados de perplejidad y cambio, el sujeto tiende a interpretar y a encontrar sentido de cómo se narra a sí mismo, como lo propone Jelin (2002, citado por Lara Salcedo y Delgado Salazar, 2010, p. 39), y cómo se entiende a sí mismo. Esto se asocia, en el caso aquí delimitado a los excombatientes, no al olvido sino a la interpretación de su pasado para proyectar su presente y futuro en la sociedad civil, de lo cual dependerían, en parte, algunos aspectos de construcción de paz en Colombia.

A partir de estos desarrollos e inquietudes, el objetivo de este texto es visibilizar cómo algunos referentes y procesos que habían constituido a los excombatientes de las FARC-EP, en cuanto sujetos sociales, han empezado a modificarse en el marco del Acuerdo de Paz, lo que ha implicado avatares y retos en el paso a la vida civil. En ese sentido, se trata, no de estatuir respuestas, sino de crear preguntas. Por ello, un objetivo subsidiario a lo anterior es delinear con carácter descriptivo elementos que tributen a formular cuestiones sobre el tránsito de excombatientes a la vida civil, que lleven a posibles comprensiones de la complejidad del proceso de paz.

## Metodología

A partir de la participación en un proyecto sobre músicas e identidades titulado *Incidencia de las Narrativas Cantadas del Conflicto Armado en Colombia entre 1980 y 1990, en la construcción de las identidades de sus actores (las FARC, el ELN y las AUC) y en la reproducción de prácticas violentas*, ejecutado durante el 2017. De lo que se evidenció en el trabajo de campo de dicho proyecto realizado *in situ* en dos Espacios Territoriales de Capacitación y Reincorporación<sup>2</sup> habitados por excombatientes, deviene un conglomerado de cuestiones sobre los cambios frente a los cuales los excombatientes, en tanto sujetos, se ven abocados a vivir durante el paso a la vida civil.

En ese sentido, la experiencia en el mencionado trabajo de campo como investigadora participante animó algunas preguntas e inquietudes que llevaron a realizar una revisión bibliográfica, por una parte, sobre el fenómeno asociado a las formas de vida de combatientes de distintos actores armados, incluidas las FARC-EP; por otra parte, sobre propuestas conceptuales desde el marco de las ciencias sociales y de la sociología, para así tejer una interpretación relacionada con aspectos que pudiesen estar asociados a lo que implica el tránsito a la vida civil.

A partir de lo anterior, surgen unas *categorías emergentes* en ordenamiento conceptual, entendido este como organizaciones o clasificaciones discretas con unas propiedades o dimensiones determinadas que pueden ser descritas (Strauss y Corbin, 2002). Dichas categorías son *disciplina y corporalidad, norma social, nomadismo y expectativas sobre lo educativo*, todas asociadas a una especie de movimiento sísmico entre lo que fue la vida en la guerrilla y lo que es en el actual momento de tránsito. Cabe aclarar que las discusiones presentadas a continuación se inspiran en el caso de las FARC-EP en el marco del Acuerdo de Paz del 2016 en Colombia, pero también son reflexiones, discusiones y preguntas que pueden tributar al análisis de situaciones de distintos actores armados, así como lo que significa el cambio social que atañe al sujeto en el fenómeno del paso a la vida civil.

158

## Resultados y discusión

Las construcciones ideológicas y políticas, y la organización militar tan trabajadas en la producción académica si bien resultan importantes, no explican toda la complejidad de la existencia de las guerrillas, labor que aportaría en procesos de reincorporación a la sociedad. Por esto, se da una discusión alrededor de otros elementos que se visibilizan justamente en este momento transitorio del proceso de paz.

El primer eje intersticial de discusión, poco explorado, es el proceso de disciplinamiento y corporalidad en excombatientes. En general, en la cultura occidental, el cuerpo se entiende

---

2 En Colombia, en el 2016 se firmó el Acuerdo de Paz, marco en el cual se establecieron los Espacios Territoriales de Capacitación y Reincorporación (ETCR) como lugares en los cuales se organizan los procesos de reincorporación y capacitación de los y las excombatientes para facilitar el paso a la vida civil.

tanto como una existencia que le *pertenece* al sujeto, es decir, como algo externo objeto de sometimiento y control, y como aquel lugar de individualización en el que las personas se diferencian de otras personas (Le Breton, 2002). Esto es demarcado por la vieja dicotomía propia de la modernidad cuerpo-razón, en la que se pretende gobernar el primero por parte de la segunda (Cabra y Escobar, 2014). No obstante, como es sabido, Foucault va más allá del discurso que aspira a que el sujeto gobierne su cuerpo, y comprende que el cuerpo ha sido más bien objetivado históricamente como lugar de constitución del sujeto en las cuestiones y lógicas del poder. ¿Cómo podría entenderse esta constitución de cuerpo-sujeto para los excombatientes y qué implicaciones tendría al momento de transición en el marco del Acuerdo de Paz?

En general, quienes han sido parte de estructuras militares se someten a altos niveles de disciplinamiento, a través de un régimen de especificaciones sobre el quehacer del cuerpo. En época de guerra, combatientes en general y de las FARC-EP constituían su cotidianidad alrededor de la disciplina en estricto sentido foucaultiano, esto es, formar a un individuo desde operaciones sobre el cuerpo a través del control de este en el espacio y en el tiempo, y la conducción de actividades prescritas (Foucault, 2005). En dicha guerrilla, los cuerpos se encontraban insertos en horarios a través de actividad física, en entrenamientos de técnicas de combate, en confrontaciones, en exposiciones a las condiciones climáticas y geográficas de los territorios donde se desarrollaban habilidades de cuerpo-sujeto específicas, y además vivían en interminables caminatas diurnas y nocturnas. En buena parte, la disciplina es la realidad que se ha venido organizando socialmente y que ha demarcado el transcurso de los días en época de guerra.

159

La guerra se constituye en un marco de construcción corporal. En algunas reflexiones sobre otro grupo armado, se plantea que “los cuerpos de los guerrilleros constituyen su primera y fundamental arma para la guerra. Por eso, es necesario acondicionarlos: entrenarlos, disciplinarlos, tecnificarlos... necesitan que sus cuerpos sean resistentes” (Pérez, 2017, pp. 198-199). Al hablar de este tipo de población, surgen connotaciones distintas a las de la sociedad en general. El cuerpo se forja en una disciplina útil, y al mismo tiempo el cuerpo significa aquello que permite la existencia vital en términos de supervivencia; asimismo, representa una noción del colectivo que permite la existencia en cuanto movimiento en pro de lo que las guerrillas denominan como *la lucha*. El cuerpo también resulta significar un cuerpo colectivo que representaba en sí a la guerrilla como cuerpo social (Pérez, 2017). De hecho, aquello llamado táctica no es solo una rama del saber sistematizado de la guerra, sino también una estrategia de disciplina en la que se produce un cuerpo social con un movimiento de fuerzas (Foucault, 2005) que provienen de la relación sujeto-colectivo. Esto se ve también demarcado por esa constreñida noción de *un nosotros* o de una identidad distinta a la de unos *otros*, los enemigos.

Uno de los cambios a los que se enfrentan los excombatientes en momentos de transición tiene que ver con el hecho de que ese grado de disciplinamiento empieza a desvanecer en el marco del Acuerdo de Paz. Se dejan usos y actividades, desde el uniforme, pasando por las armas, las formaciones, las filas y los entrenamientos. El cuerpo es el ámbito que permite la experiencia

del sujeto en el mundo. No se tiene un cuerpo, se es un cuerpo (planteamiento de Nietzsche que está en ruptura con la dicotomía moderna del cuerpo) (Cabra y Escobar, 2014). La construcción de identidad y de corporeidad para los excombatientes se modifica, puesto que los sujetos afrontan un cambio importante. ¿Debería aparecer en las propuestas del paso a la vida civil de excombatientes el problema del cuerpo en tanto forjado en la guerra? ¿Desde qué perspectivas se podrán dar tales abordajes y cómo desde la educación y desde la educación artística se puede pensar este problema?

La *norma social* es el segundo eje en intersticio, y tiene que ver con la existencia de un estatuto o de un conjunto de pautas que en el interior de los grupos armados, incluidas las guerrillas, regulan todo: el lenguaje, las formas de interactuar, las relaciones entre quienes ocupan distintos roles jerárquicamente hablando; por ejemplo, en el caso de las FARC-EP, comandantes y guerrilleros, las raciones de comida, las relaciones afectivas, las sanciones, los castigos, como lo principal. Se hace referencia así no solo a la existencia de disciplina sobre el cuerpo en los grupos armados, sino también a la realidad que atañe a unas reglas que no solo se entienden como un compendio documental, sino además en términos de normas sociales, comprendidas como rasgos de las estructuras o formas de interacción con grados de consenso generadoras de conductas regulares (Tena-Sánchez y Güell-Sans, 2009) en pro del orden social en el interior de un colectivo.

160

Los grupos guerrilleros existen en la ilegalidad de los Estados y puedan ser vistos como anómalos en relación con la sociedad ampliada. En Colombia, desde los años cincuenta las guerrillas han tenido en su interior reglamentos y códigos normativos, en ocasiones con detalles procedimentales (Aguilera, 2013). Este tema de la norma social en la insurgencia, en términos investigativos, apenas se esboza en países que han tenido conflicto interno, y nuestro país no es la excepción en relación con este vacío investigativo.

Resulta importante considerar que las guerrillas —ejemplificado esto en lo que fueron las FARC-EP— no se han sostenido en el tiempo solo por la existencia de una economía de guerra y de lo que estas han considerado como un proyecto político e ideológico, “sino por mecanismos que regulan el orden interior de las mismas” (Aguilera, 2013, p. 46). La ideología y la norma social generaron un alto nivel de cohesión. Esa afirmación recoge en gran medida la existencia de las FARC-EP, donde los insurgentes se comprometían a seguir una normatividad cerrada. En cierto sentido, las guerrillas pueden verse desde el concepto de *instituciones voraces* que, según el sociólogo Lewis Coser (citado por Aguilera, 2013), comprende aquellas instituciones que funcionan a partir del requerimiento de adhesión absoluta. Esto implica que las acciones de los sujetos en las coordenadas espacio/tiempo se enmarquen en la normatividad social de la organización y que, sumado a las implicaciones de pertenecer a una guerrilla, se distancian de agentes socializadores como el de la familia, por ejemplo. En la sociedad civil, por el contrario, existe una variedad de instituciones y de espacios sociales que están en pugna con las energías de los sujetos (Aguilera, 2013); esta es una de las nuevas realidades a la que el sujeto excombatiente se enfrenta.



En el marco del Acuerdo de Paz, los referentes sociales para los excombatientes cambian en algunos sentidos, la estructura jerárquico-militar se desvanece, por lo cual el imperativo de la orden-obediencia pierde importancia. Las formas de las interacciones sustentadas en las normas sociales establecidas anteriormente en el interior de la guerrilla ya no son las únicas, y la complejidad del retorno a la familia se plantea en una gama de cuestionamientos expresados como la posible falta de cohesión y de afecto, y la existencia de peligros al exponer la presencia de un familiar guerrillero.

Por extraño que parezca, el grueso de sujetos de la sociedad tiene naturalizados aquellos referentes de la vida social, pero el sujeto excombatiente en transición no; la pregunta, entonces, es sencilla y no por ello menos trascendente: ¿cómo es pertenecer a la sociedad civil?, ¿cómo es deconstruir la identidad, la subjetividad y los repertorios de interacción en esa realidad llamada sociedad civil?, ¿cómo se podría plantear la reconstrucción del tejido social con los agentes socializadores?, ¿cómo crear una propuesta programática desde el ámbito educativo que aborde la complejidad de los referentes y las normas sociales?

El tercer eje de intersticio se asocia al hecho de que, en medio de la disputa por el territorio en el marco de guerra, las guerrillas han vivido en una especie de *nomadismo* en plenos siglos xx y xxi. Estar acá, allá, dejar los lugares, llegar a otros, caminar, instalarse solo momentáneamente es parte de esto. El territorio en movimiento siempre fue el lugar de arraigo. El nomadismo fue otro de los grandes referentes que constituyó la vida cotidiana de los excombatientes. En general, las personas obtienen una sensación de seguridad de los muros, de las puertas, de las chapas, de lugares cerrados en el estado de establecimiento. Por el contrario, el espacio abierto, las guardias y el movimiento continuo hicieron parte de la constitución del sujeto excombatiente.

En el Acuerdo de Paz se plantea el desarrollo de proyectos productivos como uno de los aspectos de arraigo y de construcción de condiciones de vida que aportaría a la reincorporación del sujeto excombatiente; no obstante, solo con el 18% de avance de la implementación del Acuerdo de Paz (Observatorio de Seguimiento a la Implementación del Acuerdo de Paz OIAP, 2018), esos proyectos productivos están apenas en estado de surgimiento en algunas zonas. A esto se suman los datos del Censo socioeconómico realizado por la Universidad Nacional de Colombia en julio del 2107, en el cual se señaló que el 77% de la población no tendría vivienda luego de terminado el proceso de reintegración (Universidad Nacional de Colombia, 2017); asimismo, los datos del informe de la Defensoría del Pueblo (2018) sobre la presencia de actores armados (disidencias de las FARC-EP, Ejército de Liberación Nacional [ELN] y Autodefensas Unidas de Colombia [AUC]) que ejercen violencia cerca de las zonas, y desestabilizan los territorios en general. Estas son realidades que en definitiva obstaculizan los procesos de arraigo.

Para finalizar, el cuarto eje de intersticio es uno de los aspectos más importantes en el tránsito del sujeto excombatiente a la vida civil, se trata de *la educación*. Ya se han adelantado en los ETCR algunas capacitaciones técnicas y un programa de educación por ciclos en pro de

la alfabetización y el avance en primaria y bachillerato (OIAF, 2018). Una de las expectativas sociales más predominantes y con significación positiva para los excombatientes se asocia al acceso al estudio. La complejidad en la reconstrucción del tejido social con las familias deja un gran reto en el ámbito educativo como espacio socializador; pensar su importancia en el proceso de paz puede no ser una novedad, entonces, ¿dónde podría surgir la mirada intersticial frente a este tema?

Una de las realidades que se visibiliza tiene que ver con el alto porcentaje de población de excombatientes que es alfabeta (cerca de 90%) (Universidad Nacional de Colombia, 2017). Se pensaría que en las condiciones de vida que tuvieron, en cuanto guerrilla, en el marco de la guerra un hecho así no podría surgir; a ello se suma el léxico y el adecuado uso del lenguaje que tienen algunos de los excombatientes de las FARC-EP. Una posible explicación se asocia a un espacio que tenía la guerrilla denominado “La hora cultural”, en la que se hacían actividades como la socialización de los aspectos ideológicos, ejercicios analíticos de prensa escrita y radial, o lectura y escritura de composiciones musicales y literarias (Kohan, 2008; Organización de las Naciones Unidas, 2018), lo cual implicaba unos procesos de orden formativo con unas características específicas, posiblemente asociadas a procesos analíticos.

162

Esto lleva a pensar en la necesidad de entender a profundidad cuáles son los procesos y niveles de aprendizaje que tienen los excombatientes y también cuáles son las necesidades en torno a las actividades económicas, para así plantear una oferta educativa coherente con el paso a la vida civil, pero también a la formación de la población. El otro lugar intersticial que vale la pena investigar es el que tiene que ver con la comprensión de las formas mismas como se habían venido dando las prácticas formativas en época anterior al proceso de paz, no para profundizar en una ideología determinada, sino para indagar por el método pedagógico, en un contexto tan difícil y complejo como el que tenían siendo guerrilla en la ruralidad, en el anonimato, en nomadismo y en un estado general de existencias asociadas a la constitución de ser actores del conflicto armado y político.

## Conclusiones

A partir de las discusiones desarrolladas y sobre todo de las preguntas formuladas, se concluye que el sector educativo tiene un reto colosal asociado a las prácticas pedagógicas dispuestas como producto de reflexiones que emanen de un ejercicio investigativo, que a su vez guarde ciertas improntas; en esto, la universidad tiene un papel central.

Se evoca una investigación cuya práctica: 1) implique entrever los intersticios del proceso de paz por parte del sector educativo, pues corresponde estar a la altura del momento histórico de un proceso de paz en pleno siglo XXI; 2) genere rupturas con el estatuto cultural de venganza, violencias, sesgos, entre otros, producidos a partir del conflicto, el cual ha resultado una tara en la propia generación y en las venideras; 3) apueste a la transdisciplinariedad y a la convergencia de

la ciencia, el arte y la educación, y 4) cree diálogos para comprender lo vivido en pro de proyectar el futuro, y así permitir pensar el proyecto de sociedad como posibilidad forjada en la educación y el proyecto de sujeto, incluyendo a excombatientes, y de esta manera avanzar en la reconstrucción del tejido social y de los posibles lugares donde el quehacer pedagógico pueda operar en la construcción de la paz.

## Referencias

- Aguilera, M. (2013). Claves y distorsiones del régimen disciplinario guerrillero. *Análisis Político*, 26 (78), 45-62.
- Cabra, N. A. y Escobar, M. R. (2014). *El cuerpo en Colombia. Estado del arte cuerpo y subjetividad*. Bogotá, Colombia: Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos (IESCO) y Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP).
- Castro-Gómez, S. (2003). Apogeo y decadencia de la teoría tradicional. Una visión desde los intersticios. *Revista Iberoamericana*, LXIX(203), 343-353.
- Defensoría del Pueblo. (2018). *Informe Espacios Territoriales de Capacitación y Reincorporación*. autor.
- Foucault, M. (2005). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI.
- Kohan, N. (2008). *La vida en los campamentos de las FARC (Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia)*. <https://www.rebellion.org/noticia.php?id=76663>
- Lara Salcedo, L. M., Delgado Salazar, R. (2010). Trasegar de las subjetividades y las memorias de las y los jóvenes desmovilizados en el tránsito a la vida civil. Una mirada a los programas educativos y de apoyo psicosocial. *Universitas Humanística*, (70), 29-56.
- Le Breton, D. (2002). *Antropología del cuerpo y modernidad*. Ediciones Nueva Visión.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2018). *Así es el turismo por la paz que ofrecen excombatientes de FARC en el Cesar*. Recuperado de <https://colombia.unmissions.org/as%C3%AD-es-el-turismo-por-la-paz-que-ofrecen-excombatientes-de-farc-en-el-cesar>
- Observatorio de Seguimiento a la Implementación del Acuerdo de Paz (OIAP). (2018). *La paz en Deuda* (informe n.º 5). <https://oiapblog.files.wordpress.com/2018/01/la-paz-en-deuda.pdf>
- Pecaut, D. (2013). *La experiencia de la violencia: los desafíos del relato y la memoria*. Medellín, Colombia: La Carreta Editores.
- Pérez, A. (2017). Los cuerpos de la guerra. Análisis de los procesos de construcción corporal y subjetiva en los militantes. *El Ágora USB*, 17(1), 192 – 210.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia.

Tena-Sánchez, J. y Güell-Sans, A. (2011). ¿Qué es una norma social? Una discusión de tres aproximaciones analíticas. *Revista Internacional de Sociología RIS*, 69(3), 561-583.

Universidad Nacional de Colombia. (2017). *Caracterización Comunidad FARC-EP. Censo Socioeconómico. Resultados Generales*. <http://www.reincorporacion.gov.co/es/sala-de-prensa/SiteAssets/Presentaci%C3%B3n%20rueda%20de%20prensa%20Julio%206%202017.pdf>



## El diálogo con la infancia propuesto desde la práctica en responsabilidad social

*Childhood dialogue as proposed by the practice in social responsibility*

María Teresa Rocha Defelipe\*  
Ada Marcela González Riveros\*\*

### Resumen

En el presente texto se reflexiona a partir de la experiencia que se obtuvo en la práctica de responsabilidad social que se realizó con la comunidad Marfil para niños en el Colegio Minuto de Dios, de Bogotá. Para su desarrollo se implementó una propuesta pedagógica basada en las comunidades de diálogo con niños en edades de 7-8 años del grado segundo de primaria y estudiantes de diferentes programas de la Corporación Universitaria Minuto de Dios. Las comunidades de diálogo son medios de interacción que tienen la intención de crear ejercicios acordes y de interés para sus participantes, para generar cierta criticidad en temas de su vida cotidiana y, de esta manera, asimilarse como un ser de interlocución y recepción asertiva. Dentro de los ejes de reflexión de la experiencia se encontró que gracias a la participación de la infancia en los encuentros dialógicos se logró hacer con ellos una lectura crítica del contexto donde habitan; asimismo, se resignificó la cotidianidad infantil, el valor de la escucha y la voz infantil.

**Palabras clave:** comunidades de diálogo, diálogo, infancias, práctica de responsabilidad social.

---

\* Estudiante de la Licenciatura en Pedagogía Infantil, de la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. Correo electrónico: mrochadefel@uniminuto.edu.co

\*\* Máster en Neuropsicología y Educación., de la Universidad Internacional de la Rioja, España, y candidata a doctora en Educación, de la Universidad de La Salle, Costa Rica. Docente de tiempo completo, de la CCorporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. Correo electrónico: amgonzalez@uniminuto.edu

## Abstract

This document seeks to be considered based on the experience of the practice of social responsibility taken place in Marfil para niños, in Minuto de Dios school, in the city of Bogotá. For the development of this project, a pedagogical proposal was implemented based on the communities of dialog with children from the ages of 7 to 8, from second grade of elementary school and students from different programs of the Corporación Universitaria Minuto de Dios. The communities of dialog are means of interactions with the intention of creating ideal exercises according to the interests of the participants, in order to create a certain criticality in everyday life topics, and that way, be considered as a being of dialogue with an assertive reception. The essential points of the experience are that through the childhood participation in the dialogue meetings, the participants achieved critical reading of the context in which they live in and also, gave a new meaning to the day to day childhood and the value of what children think and say.

**Keyword:** Communities of dialog; Dialogue; Childhood; Social responsibility practice.

## Introducción

Este texto reflexiona acerca de la experiencia de práctica de responsabilidad social realizada en su programa Juguemos con la palabra, de la comunidad Marfil para niños. Este espacio surge de la necesidad de crear canales de comunicación con la población infantil de grado segundo (7-8 años) del Colegio Minuto de Dios. En el ejercicio de observación del contexto se percibió que los niños presentan inhibiciones a la hora de expresar las emociones, los pensamientos y los sentidos que emergen de las experiencias infantiles. Asimismo, los docentes refieren que faltan espacios en la cotidianidad de la escuela para que se genere el diálogo y la escucha asertiva, aspecto que puede influir en la sensación de soledad que vive la infancia.

Para el desarrollo de este estudio, se tomaron como base las comunidades de diálogo como estrategia metodológica implementada por niños y estudiantes de diferentes carreras de la Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO), sede principal.

El ser humano es un sujeto de diálogo, pues interactúa en todos los escenarios donde se desarrolla como ser individual y colectivo al construir un entramado de sentidos que conforman su visión sobre el mundo. Por tanto, la educación como forma de representación social se mueve en espacios dialógicos conformados por maestros y estudiantes que, al visibilizar su pensamiento, producen “una nueva comprensión, algo creativo que no se hallaba, en modo alguno, en el momento de partida” (Bohm, 1997, p. 30). Es decir, los encuentros con la palabra incitan a la construcción de significados que surgen de la diversidad de experiencias y lecturas del entorno.

Desde esta perspectiva, el campo educativo es un detonante que potencia el desarrollo del pensamiento crítico y estimula la escucha asertiva que contribuye a la comprensión de la diferencia. Al respecto, Fernández (1998) afirma que “Los educandos son sujetos no son depósitos

bancarios. Como sujetos de diálogo intervienen en la construcción de su propio saber y de su propia conciencia de una manera activa y responsable” (p. 7). Por consiguiente, la palabra diálogo tiene valor y sentido de libertad para este escrito, pues ayuda a comprender los ejercicios que se proponen en el Colegio Minuto de Dios a la hora de interactuar en una comunidad de diálogo.

La comunidad de diálogo como mecanismo de interacción busca promover el intercambio de ideas, sentidos y significados, que involucran la capacidad de los participantes para enriquecer su sentido crítico en relación con el mundo que los rodea. Por esto, se convierte en una estrategia metodológica que resignifica las prácticas docentes en espacios convencionales y no convencionales de educación. En este sentido, los espacios de interacción de la infancia deben impulsar la circulación de la palabra y construir significados en comunión con las representaciones propias de los niños. Al respecto, Lipman (citado por Quintero, 2016) manifiesta que “La relación entre la escuela y el significado debería ser considerada como algo inviolable. En donde surge el significado, allí existe educación. No se pueden dar o transmitir a los niños. Los significados tienen que adquirirse; son *capta*, no datos” (pp. 121-122).

Sumado a lo anterior, la estrategia que se aplica a la infancia permite la participación activa de los niños al construirse como sujetos individuales por medio de un trabajo colectivo que privilegia el diálogo como escenario de encuentro y constructor entre todos sus sujetos, de grandes pensamientos, ideales y posturas que logran su cometido al reflejarse en un actuar más cauteloso y constante, en su creatividad y asertividad al momento de enfrentar los asuntos para su vida familiar o privada.

167

## Metodología

Las comunidades de diálogo como estrategia metodológica de la propuesta se implementan desde diferentes temáticas inherentes a la vida infantil: mis amigos, el rol de las niñas y los niños, mi colegio, la familia y cómo hablar con papá y mamá. Estos espirales dialógicos no son planificados, pues se comprende que para que el diálogo sea libre, este debe surgir desde la espontaneidad que caracteriza a los niños, y el liderazgo del adulto se transforma al entrar en el rol de moderador.

El sentido y significado de las conversaciones en cada una de las sesiones se logra a partir de preguntas generadoras que proponen los niños, los estudiantes de UNIMINUTO o que simplemente surgen de la narración de vivencias cotidianas infantiles. En total, se consiguieron diez encuentros, en los que el pensamiento colectivo primó en la construcción del tejido de la conversación y la evolución de esta se manifiesta al experimentar cambios en los discursos de los participantes al escuchar y tomar distancia de las creencias propias para comprender al otro en las palabras y sentires que aportan al colectivo. En palabras de Bohm (1997) “es necesario interrumpir nuestra reacción interna, distanciarnos de ella y observarla, dejándola suspendida frente a nosotros y observándola como si se tratara del reflejo que nos devuelve un espejo” (p. 47).

Al respecto, se puede inferir que las conversaciones o diálogos que surgen en las prácticas reflejan el pensamiento colectivo que emerge del grupo participante.

Todos los encuentros tienen como fin crear un ambiente agradable y social para los participantes y se dan con un momento de inicio o bienvenida en todas las sesiones; asimismo, se crean juegos y actividades para relajar a los niños y de esta manera continuar en un clima de confianza. Después de la apertura, se tienen las propuestas de actividades para tratar la temática planteada, por ejemplo, realizar galerías con las creaciones, hacer dramatizaciones, construir cuentos, crear círculos de la palabra donde un símbolo —en este caso una varita de la palabra— es el instrumento con el cual los niños se asignan entre ellos el turno para escuchar y ser escuchados.

Las anécdotas del día se dan en medio de las risas que nutren las interacciones y se ejemplifican al exteriorizar las construcciones conscientes en algo que Bohm (1997) denomina *propiocepción del pensamiento*, en analogía con la percepción sobre uno mismo. Este aspecto implica que los participantes, en el transcurso de las sesiones, se aproximan a la interpretación de su realidad familiar y escolar al querer reflexionar en torno a ella de forma consciente. Por tanto, cada una de las sesiones tuvo como presupuesto la intención de ayudar a los participantes a dar paso a interacciones inter e intrapersonales que reflejan los pensamientos propios.

168

En línea con lo anterior, se logra identificar que es al momento del cierre cuando se aproxima el grupo al ser consciente de las experiencias, las palabras y los sentires inmersos en las sesiones de diálogo. Con el transcurrir de los días y al interpretar los sucesos se revelan las problemáticas que los niños deben afrontar en las casas y en el colegio de forma directa e indirecta; estos mismos ítems retornan a la comunidad de diálogo de forma cuidadosa para su intervención y con ello lograr profundizar en las reflexiones del colectivo.

La relación entre el espacio de práctica en responsabilidad social y la experiencia vivida en las comunidades de diálogo resignifican el rol de los docentes y la educación en sí, al dar otra visión metodológica de las formas de interactuar en el sistema escolar y entrar en contacto con las realidades que hacen parte de las experiencias personales y colectivas de los niños y practicantes universitarios. De no ser así, las prácticas docentes y educativas entrarían en dinámicas de dominación y desvalorización del otro. En palabras de Fernández (1998): “La práctica dominante de la enseñanza intenta actuar como si las resistencias no estuvieran, olvidándolas o negándolas ... La educación se convierte así fundamentalmente en un monólogo unidireccional con pretensiones de dominación” (p. 7).

## Reflexiones finales

Los participantes de estos espacios no son iguales en su forma de manifestarse, pues unos tienen más facilidad para ello, otros tal vez prefieren callar al comienzo e incorporarse al diálogo al encontrar puntos de conexión con el pensamiento que se teje en el grupo. Esto indica



que los seres humanos presentan diferencias en las formas de percibir la vida y esto influye en la heterogeneidad de sistemas de comprensión y expresión de pensamientos en coherencia con las experiencias vividas, corporizadas. En palabras de Maturana (1988) “El lenguaje [...] no tiene lugar en la cabeza, ni consiste en un conjunto de reglas, sino que tiene lugar en el espacio de relaciones y pertenece al ámbito de las coordinaciones de acción como un modo de fluir en ellas” (p. 11).

Asimismo, hay que ir un paso más adelante del hecho de comunicar, puesto que los participantes de los diálogos son actores y sujetos individuales, por ende, sus modos de percibir las cosas tienen el mismo sentido individualista y este pasa a ser el objetivo de estas comunidades, jugar con ese individualismo y deconstruirlo en escenarios de participación y ayuda para sí y los demás. Esto se convierte en un propósito de cambio reflejado en grupos sociales cada vez más perceptibles, críticos y capaces de solucionar los conflictos cotidianos.

El carácter espontáneo que tiene la infancia permite el desarrollo de estos escenarios de diálogo, pues se viven valores inherentes a la honestidad, la libertad de pensamiento y la alegría que se obtienen al construir ambientes adecuados de expresión osada. El permitir verdaderas conversaciones con y entre los niños conlleva a un enfrentamiento adecuado para todas aquellas experiencias por las que puede atravesar la infancia en los distintos medios en los que se desarrolla y que configuran desde este tiempo un sujeto político. Por tanto, se puede inferir que “somos lo que conversamos, es así como la cultura y la historia se encarnan en nuestro presente. Es el conversar las conversaciones que constituyen la democracia lo que constituye la democracia” (Maturana, 1998, p. 45).

169

Lo anterior les permitirá a los niños y a las niñas romper con esos monólogos de intervención en todos los espacios de escuela, familia o amigos y así, con esta ruptura de poder, resignificar la voz y acción de la infancia. En este sentido, la acción educativa trasciende al impulsar nuevos tipos de organizaciones sociales basadas en significados compartidos que emerjan de la escucha y la participación equitativa.

## Conclusiones

La experiencia de práctica de responsabilidad social en la comunidad Marfil y el Colegio Minuto de Dios permite la reconfiguración de los participantes y da un sentido distinto a la formación profesional que brinda la UNIMINUTO al propender por el pensamiento crítico y colectivo. Por otra parte, las expresiones de agradecimiento corroboran que los espacios de encuentro dialógico son importantes para los niños y las niñas.

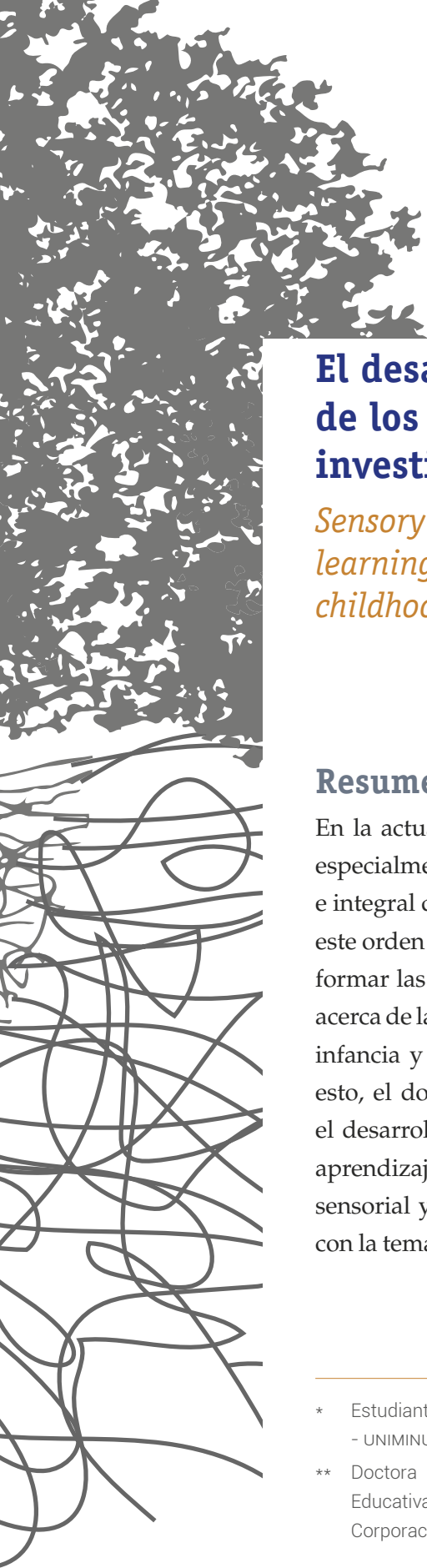
La comunidad de diálogo es el espacio donde nace la preocupación por indagar sobre el entorno, y en él se cultiva una y otra vez de manera más fuerte un sentido respetuoso y tolerante por los diferentes eventos de la vida; esto crea una necesidad de respaldo de la razón para todos

los puntos de vista que surgen en estos espacios y así ser conscientes de un todo válido y aceptable que hará parte de un engranaje sólido para el proceso de construcción que nace de estos espacios.

Como recomendación final, se invita a docentes y otros profesionales a vincular en sus prácticas espacios donde se incentive el diálogo como forma de conexión entre la palabra, la educación y la acción crítica que sustentan la construcción de una nueva sociedad basada en la escucha, la solidaridad y el pensamiento colectivo.

## Referencias

- Quintero Usma, J. C. (2016). Comunidades de diálogo de filosofía para niños y mediaciones comunicativas. *Revista creando Mundos, 14*, 121-122. [http://www.creamundos.net/asociacion/as/revista\\_files/Revista%20Creamundos%2014.pdf](http://www.creamundos.net/asociacion/as/revista_files/Revista%20Creamundos%2014.pdf)
- Bohm, D. (1997). *Sobre el diálogo*. Kairos.
- Martínez Rodríguez, M. Á. (1999). El enfoque sociocultural en el estudio del desarrollo y la educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 1*(1), 18-34. <http://redie.uabc.mx/vol1no1/contenido-mtzrod.html>
- Maturana, H. (1988). *Emociones y lenguaje en la educación política*. [http://turismotactico.org/proyecto\\_pologaraia/wp-content/uploads/2008/01/emociones.pdf](http://turismotactico.org/proyecto_pologaraia/wp-content/uploads/2008/01/emociones.pdf)
- Sanz Fernández, F. (1998). Significado histórico de Paulo Freire. *Revista Interuniversitaria de la Formación del Profesorado, (33)*, 53-59.



## El desarrollo sensorial y perceptual a través de los ambientes de aprendizaje, experiencias investigativas en la educación infantil

*Sensory and perceptual development through learning environments, research experiences in early childhood education*

Maira Alejandra Rodríguez Rodríguez\*,  
Zaily del Pilar García Gutiérrez\*\*

### Resumen

En la actualidad, la formación de las infancias cobra cada vez más relevancia especialmente en los primeros años, porque de ello depende el desarrollo posterior e integral del ser humano, razón por la cual se debe potenciar el aprendizaje. En este orden de ideas, los licenciados en educación infantil deben asumir el reto de formar las infancias de manera integral, por lo cual el presente texto reflexiona acerca de la importancia que tiene el desarrollo sensorial-perceptual en la primera infancia y el compromiso que tiene la pedagogía infantil de potenciarla. Para esto, el documento se organiza en dos partes teóricas: la relevancia que tiene el desarrollo sensorial y perceptual en la primera infancia, y los ambientes de aprendizaje como una estrategia didáctica para la potencialización del desarrollo sensorial y perceptual. Además, se presentan tres investigaciones relacionadas con la temática, que permiten analizar la puesta en práctica de la construcción de

171

---

\* Estudiante de la Licenciatura en Pedagogía Infantil, de la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO.. Correo electrónico: mrodrigue33@uniminuto.edu.co

\*\* Doctora en Currículum, Profesorado e Instituciones Educativas y magíster en Comunicación Educativa y Licenciada en Educación Preescolar. Directora del Departamento de Pedagogía, de la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. Correo electrónico: zaily.garcia@gmail.com

aprendizaje en diferentes ambientes de práctica. En las conclusiones da cuenta de la importancia que tienen los espacios de aprendizaje al momento de generar la construcción de un aprendizaje significativo y un desarrollo integral en los niños y las niñas.

**Palabras clave:** ambientes de aprendizaje, desarrollo sensorial y perceptual, educación infantil, primera infancia.

## Abstract

At present, the formation of childhoods is becoming more and more important especially in the first years because the subsequent development depends on this, so learning must be promoted, in this order of ideas the graduates in early childhood education must assume the challenge of forming infancies of integral way and from there this paper proposes to sustain and reflect about the importance that has of the sensorial - perceptual development in the early childhood and the commitment that the infantile pedagogy has to promote it, for this the paper is organized in four theoretical parts : early childhood a decisive stage, sensory development as a fundamental part in the first years of life, early childhood education and full development and learning environments a didactic strategy. In addition, three investigations related to the theme that allow to analyze the implementation are presented, finally the conclusions give an account of the importance that the spaces have when making a construction of learning in children.

**Keywords:** Learning environments; Sensory and perceptual development; Early childhood education.

172

## Introducción

Los primeros años de vida son determinantes en el ser humano, debido a que en esta primera etapa se desarrollan habilidades y capacidades fundamentales para el futuro. Por esta razón, este texto tiene como objetivo reflexionar acerca de la responsabilidad que tienen los educadores de primera infancia al momento de asumir el compromiso de potencializar el desarrollo de los sentidos y la percepción a través de la construcción de ambientes de aprendizaje creativos y didácticos, y así impulsar una transformación en los procesos de aprendizaje y despertar interés en los niños y la niñas para desarrollar sus saberes.

## El desarrollo sensorial y perceptual, un proceso decisivo en la primera infancia

Con el transcurrir del tiempo, la primera infancia va pasando por una constante transición, su concepto evoluciona a partir de los cambios en la sociedad, la educación, la familia, entre otros. Así, en este documento se toma el concepto de *primera infancia* “concibiendo a los niños y niñas como sujetos de derecho únicos, activos en su desarrollo y seres integrales” (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2013a).

Actualmente, la primera infancia se considera como el periodo desde la concepción hasta los seis años de edad aproximadamente. En este proceso, el ser humano desarrolla habilidades y capacidades que dan fruto al pasar los años; también se evidencia un crecimiento y una potencialización en diferentes aspectos. La primera infancia es una fase decisiva en el ciclo de la vida del ser humano, como lo señala la Organización de los Estados Americanos (2010):

La primera infancia es una etapa crucial en el desarrollo vital del ser humano. En ella se asientan todos los cimientos para los aprendizajes posteriores, dado que el crecimiento y desarrollo cerebral, resultantes de la sinergia entre un código genético y las experiencias de interacción con el ambiente, van a permitir un incomparable aprendizaje y el desarrollo de habilidades sociales, emocionales, cognitivas, sensorio-perceptivas y motoras, que serán la base de toda una vida. (p. 7).

En relación con lo anterior, el desarrollo sensorial es de vital importancia durante la primera infancia, debido a que “los primeros meses se dedican a poner en funcionamiento o perfeccionar los sentidos y los sistemas perceptivos, estableciendo las bases de lo que será su desarrollo cognitivo, social, afectivo y lingüístico” (Antoranz Simón y Villalba Indurría, 2010, p. 32). Los niños y las niñas desarrollan la capacidad de organizar información en el cerebro usando los sentidos; esta acción está relacionada con el aprendizaje, pues se logran objetivos como captar olores, discriminar voces, etc.

Dicho proceso es reconocido como el desarrollo sensorial y perceptual, y comienza desde antes de nacer. Dos factores importantes durante este transcurso son: la sensación, ya que por medio de ella se encuentran estímulos que permiten la llegada al cerebro, y la percepción, a través de la cual se organizan los estímulos para luego convertirse en información. Como lo plantea Cardó Flores y Vila Saborit (2005): “Las sensaciones son los canales básicos que permiten que la información sobre el estado del propio organismo y sobre los fenómenos externos llegue al cerebro. Las percepciones son las sensaciones organizadas en pensamientos” (p. 27).

Es necesario resaltar el rol que juega la educación infantil en estos procesos, puesto que sus objetivos son “promover y estimular el desarrollo físico y afectivo de niños y niñas, su percepción sensible y recepción al momento de realizar actividades escolares”. (MEN, 2013b). Los docentes cuentan con herramientas como los ambientes de aprendizaje, mediante los cuales pueden desarrollar un aprendizaje significativo y una potencialización sensorial y perceptual en la primera infancia.

## **Los ambientes de aprendizaje, una apuesta de la educación infantil para el desarrollo pleno del niño y la niña**

La educación infantil ha logrado alcanzar un mejor y mayor nivel en el desarrollo pedagógico con el pasar del tiempo, y ha buscado con esto el descubrimiento y el fortalecimiento de capacidades y habilidades en niños y niñas durante sus primeros años de vida. Desde esta

perspectiva, la educación infantil parte del reconocimiento de la diversidad y singularidad en el desarrollo único de cada niño, de acuerdo con su realidad sociocultural y particular, teniendo en cuenta que no todos los niños y las niñas son iguales. Para lograr el desarrollo en competencias, es importante considerar la diferencia de cultura, religión, diversidad étnica, necesidades educativas, entre otros, entendiendo que, independientemente de la diversidad, la educación es un derecho. “En la educación infantil conviene establecer una gran variedad y diversidad de actividades que tengan en cuenta las necesidades y los ritmos de aprendizaje de los pequeños” (Del Carmen y Viera, 2008).

A través de la exploración del entorno y de la experiencia, los niños y las niñas construyen un aprendizaje. Es en la primera etapa de vida cuando se debe potenciar el desarrollo sensorial adecuado, y para esto es fundamental que las necesidades básicas de niños y niñas estén satisfechas, ya que en cualquier momento se pueden anteponer y evitar así un óptimo aprendizaje y desarrollo sensorial y perceptual. En este sentido, se le debe ofrecer a la infancia una propuesta educativa coherente a “las características de desarrollo y necesidades de niños y niñas de la época contemporánea, que se adapte a su contexto histórico, cultural, económico, social, afectivo, cognitivo, ético y estético y demás aspectos que conforman su integralidad como ser” (García Gutiérrez, 2017. p. 72).

174

Es de vital importancia la intervención de los maestros en el desarrollo integral de la temprana edad y de la creación de espacios adecuados. Para esto, existen cuatro actividades rectoras que buscan facilitar el aprendizaje en niños y niñas: el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio. Esta es una buena estrategia para los educadores en la creación de ambientes que potencien el desarrollo sensorial y perceptual (MEN, 2013b).

Por consiguiente, es necesario implementar estrategias didácticas pertinentes y adecuadas para favorecer el desarrollo integral en niños y niñas. Existen diferentes metodologías didácticas que buscan aportar de manera efectiva en el desarrollo sensorial y perceptual de niños y niñas; sin embargo, este trabajo profundiza en los ambientes de aprendizaje. El ambiente se conceptualiza como un recurso que los docentes pueden administrar y usar de manera favorable, pero, al ser un recurso, el ambiente se agota y se degrada; por ello se debe aprender a administrarlo con una perspectiva de desarrollo sostenible y de participación equitativa.

El ambiente debe trascender entonces la noción simplista de espacio físico como entorno natural y abrirse a las diversas relaciones humanas que aportan sentido a su existencia. Desde esta perspectiva, se trata de un espacio de construcción significativa de la cultura (Duarte, 2003, p. 3).

En relación con lo anterior, es esencial usar los ambientes como herramienta de innovación, pero esto va de la mano con las funciones que realizan los docentes, debido a que son ellos quienes se encargan de implementar un cambio físico en los espacios escolares y a la vez potencializan a los niños y a las niñas sensorial y perceptualmente.

## Experiencias investigativas para potenciar el desarrollo sensorial y perceptual a través de los ambientes de aprendizaje

Reconocer que los ambientes de aprendizaje son una alternativa para potenciar los procesos sensoriales y perceptuales de niños y niñas es una tendencia que gradualmente se ha venido posicionando. Como fruto de ello se pueden reconocer tres investigaciones realizadas en UNIMINUTO, las cuales se han interesado por indagar y profundizar esta experiencia. La primera es *Ambientes de aprendizaje en los centros de atención a la primera infancia como factores que influyen en los procesos formativos* (Duque Guzmán, Morales Medina y Arboleda Carvajal, 2016); la segunda, *Ambientes físico-creativos, una propuesta pedagógica para el desarrollo motriz en los niños y niñas de 6 a 8 años* (Marín Bermúdez y Gutiérrez Bedoya, 2016), y la tercera, *Decoración del territorio infantil: una estrategia-creativa para lograr un aprendizaje significativo* (Valencia Galeano y Escobar Gallego, 2016).

Respecto a la primera, se plantea la importancia de la creación de ambientes que generan tranquilidad, que son adecuados para posibilitar el desarrollo de aprendizajes significativos (Duque Guzmán, Morales Medina y Arboleda Carvajal, 2016). Se despierta, entonces, un interés por construir un aprendizaje de manera diferente y creativa. Confirmando la importancia de crear ambientes adecuados para impulsar el desarrollo sensorial y perceptual en los niños y las niñas, dicha investigación, luego de llevar a la práctica el ejercicio de creación de ambientes, concluye que “la implementación de adecuados ambientes de aprendizaje proporciona posibilidades para la buena ejecución de las actividades pedagógicas” (p. 21).

En cuanto a la segunda investigación, se concluye que al perfeccionar diferentes ambientes de aprendizaje se obtienen buenos resultados en los procesos de niños y niñas (Marín Bermúdez y Gutiérrez Bedoya, 2016). Es claro que los agentes educativos deben asumir la responsabilidad en el desarrollo de los niños y las niñas, y así buscar el fortalecimiento sensorial y motriz, y usar como estrategia metodológica los ambientes de aprendizaje.

Para finalizar, en la tercera investigación se llega a la conclusión de que se pueden crear varias experiencias que aporten de manera útil a los procesos de aprendizaje, sin necesidad de recargar los espacios (Valencia Galeano y Escobar Gallego, 2016). Así, se afirma entonces que la creación de espacios o ambientes mediante los cuales se pueda potencializar el desarrollo sensorial y perceptual en la primera infancia no es algo que esté lejos del alcance de los docentes. En este orden de ideas, se puede analizar el predominio que tienen los espacios al momento de realizar una construcción de aprendizaje, debido a que creando ambientes innovadores y diferentes es más factible el fortalecimiento sensorial y perceptual.

## Conclusiones

A través de esta ponencia se concluyó la trascendencia que tiene la influencia de la educación infantil en el desarrollo sensorial y perceptual en los niños y las niñas, debido a que la primera infancia es la etapa más favorable para la potencialización de habilidades y capacidades. En los

primeros años de vida se construyen los cimientos para los aprendizajes futuros, y es por medio de las experiencias que se desarrolla un aprendizaje significativo y desarrollo integral. Los ambientes de aprendizaje, sin duda alguna, son una estrategia didáctica mediante la cual los docentes logran incrementar e impulsar la construcción de conocimiento y desarrollo en niños y niñas.

No se puede esperar una transformación si solo se logran cambios en los espacios escolares; es necesario que los docentes ejerzan una toma de decisiones y aprovechamiento de dichos ambientes, y para ellos se debe asumir la docencia “como un acto en el que, desde el reconocimiento del otro como sujeto, prima el diálogo, la escucha y la participación de los otros como elementos fundamentales en la construcción de un escenario de respeto” (Barón Belandia, et al., 2017, p. 116). Solo así se tendrá lugar a un avance educativo y diferente, en el cual predominen las posibilidades de impulsar experiencias significativas y, de esta manera, conseguir un desarrollo sensorial y perceptual en la primera infancia. Se concluye que por medio de los ambientes de aprendizaje se puede fomentar un aprendizaje autónomo en los niños y niñas, para permitirles construir su propio conocimiento, siendo los docentes orientadores de este proceso y potenciadores de saberes.

## Referencias bibliográficas

- 176 Antoranz Simón, E. y Villalba Indurría, J. (2010). *Desarrollo cognitivo y motor*. Editex S. A.
- Del Carmen, M. y Viera, A. M. (2008). *La atención a la diversidad en educación infantil: los rincones*. [http://www.altascapacidadescse.org/la\\_atencion\\_a\\_la\\_diversidad\\_en\\_educcion.pdf](http://www.altascapacidadescse.org/la_atencion_a_la_diversidad_en_educcion.pdf)
- Barón Belandia, B., García Gutiérrez, Z. del P., Gutiérrez Castro, B. A., Mendieta Ortiz, C. A., Herrera Mateus, C., Riveros Correa, D. P. ... Muñoz Galindo, W. (2017). *Caracterización de las prácticas docentes universitarias*. Corporación Universitaria Minutos de Dios (UNIMINUTO).
- Duarte D., J. (2003). Ambientes de aprendizaje: una aproximación conceptual. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, (29), 97-113. doi: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052003000100007>
- García Gutiérrez, Z. del P. (2017). *Análisis de la formación del pedagogo infantil de UNIMINUTO, Bogotá (Colombia)*. (Tesis doctoral). Universidad de Granada, España..
- Marín Bermúdez, A. Z., y Gutiérrez Bedoya, L.M. (2016). *Ambientes físico-creativos, una propuesta pedagógica para el desarrollo motor en los niños y niñas de 6 a 8 años*. (Tesis de grado). Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO), Bello, Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2013a). *Actividades rectoras de la primera infancia y de la educación inicial*. Recuperado de <https://n9.cl/k028k>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2013b). *Estrategia de atención integral a la primera infancia. Fundamentos políticos, técnicos y de gestión*. <http://www.deceroasiempre.gov.co/QuienesSomos/Documents/Fundamentos-politicos-tecnicos-gestion-de-cero-a-siempre.pdf>



- Organización de los Estados Americanos (OEA). (2010). *Primera infancia: una mirada desde la neuroeducación*. <http://www.iin.oea.org/pdf-iin/RH/primera-infancia-esp.pdf>
- Cardó Flores, C. y Vila Saborit, B. (2005). *Material sensorial (0 a 3 años). Manipulación y experimentación*. Graó.
- Valencia Galeano, C. A. y Escobar Gallego, V. (2016). *Decoración del territorio infantil: Una estrategia-creativa para lograr un aprendizaje significativo*. (Tesis de grado). Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO), Bello, Colombia.

# Sistematización del modelo pedagógico del Colegio La Colina como aporte al crecimiento de propuestas pedagógicas innovadoras en Bogotá

*Systematization of the Pedagogical Model of La Colina School as Contribution to the Growth of Innovative Pedagogical Proposals in Bogotá*

Arney Rodríguez Reyes\*  
Pablo Andrés Ramírez Martínez\*\*

## Resumen

178

La propuesta de sistematización del modelo pedagógico que se presenta en este texto surge de la experiencia de un docente involucrado en la propuesta educativa innovadora creada y desarrollada por el Colegio La Colina, en Bogotá. En el interior de la institución, las experiencias, las acciones y la propuesta pedagógicas incluidas en el quehacer semanal no se sistematizan, lo que lleva a dejar inconclusa la posibilidad de brindarle a Bogotá algunas estrategias y herramientas que pueden mejorar los desempeños de niños y jóvenes capitalinos. Esta propuesta de sistematización se aborda desde la narrativa investigativa, la cual posibilita contar las cosas humanas desde la experiencia, pues con esta

---

\* Licenciado en Lingüística y Literatura con énfasis en Investigación Literaria de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas; especialista en Lenguaje y Pedagogía por Proyectos de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, y Aspirante al título de magíster en Innovaciones Sociales en Educación, de la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. Jefe de área de Español y Literatura; en formación para asumir la Coordinación de Convivencia del Colegio La Colina. Correo electrónico arneyr@hotmail.com

\*\* Ingeniero Industrial y aspirante al título de Magíster en Innovaciones Sociales en Educación de la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. Gerente General Grupo Practigás. Correo electrónico: pabloramirez@hotmail.com



se puede construir la realidad de la sociedad. En este proceso se hicieron partícipes algunos docentes y directivos del colegio, a través de la elaboración de textos narrativos que dan cuenta de su interacción diaria con el modelo y de otros documentos que intentaban explicar lo que es la pedagogía activa.

**Palabras clave:** innovación educativa, narrativa, modelo educativo, reflexión.

## Abstract

The proposal of systematization of this pedagogical model arises from the experience of a teacher involved in this innovative educational proposal created and developed by the La Colina School in Bogotá. Within the institution, the experiences, actions and pedagogical proposals included in the weekly task are not systematized, leaving the possibility of offering Bogota some strategies and tools that can improve the performance of children and young people in the capital. This proposal of systematization is approached from the investigative narrative, which makes it possible to tell human things from experience, because with this the reality of society can be built, in the process some teachers and school directors participated, through the elaboration of narrative texts that account for their daily interaction with this model and other documents that tried to explain what Active Pedagogy is.

**Keywords:** Education innovation; Narrative; Educational model; Reflect.

## Introducción

El interés personal de presentar el modelo educativo Pedagogía Activa, del Colegio La Colina, como un modelo innovador en Bogotá surge luego de un proceso de reflexión personal sobre la labor docente realizada por un profesor de esta institución, quien tuvo que “desaprender para aprender”, borrar de sus experiencias académicas los rasgos propios de la pedagogía tradicional —modelo educativo con el cual creció y se formó— para poder interiorizar los principios de esta propuesta pedagógica elaborada por un grupo de psicólogos y pedagogos que sienten la necesidad de generar un espacio educativo donde el protagonista sea el estudiante, y de esta manera priorizar la experimentación como medio para la construcción de conceptos, así como las dimensiones personal y social como elementos que ubican a los estudiantes en un contexto real donde construyen su proyecto de vida y la felicidad para formarse como seres humanos capaces de hacer felices a otros. Así es como, luego de identificar las cualidades del modelo, características, ventajas y desventajas, se da cuenta de uno de sus mayores problemas: las propuestas y las actividades generadas por los docentes en cada planeación y el mismo modelo en sí se mantienen aislados de la realidad capitalina, pues ninguno de los profesionales que conforma la planta docente se ha dado a la tarea de sistematizar lo que ocurría en el Colegio La Colina.

El docente, en su interés por iniciar este proceso, elaboró la siguiente pregunta de investigación: ¿Se puede, a través de la sistematización del modelo educativo del Colegio La Colina, dar a conocer a otras instituciones de educación básica y media un proceso de innovación educativa que podría aportar a sus modelos internos y a posibles procesos de innovación en Bogotá? Partiendo de esta pregunta junto con el ingreso a la Maestría en Innovaciones Sociales en Educación, de la Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO), se inició el proceso de indagación sobre todos los aspectos que se relacionan con este modelo pedagógico, desde el Proyecto Educativo Institucional (PEI), hasta las experiencias vividas por algunos docentes. De estos últimos se reciben textos narrativos en los que incluyen sus ideas sobre el modelo y la manera como lo viven a diario. Asimismo, se incluye una breve descripción de algunos modelos y teorías pedagógicas, de modelos educativos innovadores, y se finaliza con un diálogo entre modelos para poder destacar las posibles innovaciones ofrecidas desde el PEI del colegio y su modelo Pedagogía Activa.

Por otra parte, se emplea como método de investigación la investigación narrativa, al tratarse de la sistematización de un modelo pedagógico, que se inspira en una experiencia personal, y por considerarse que, a partir de este tipo de investigación, se puede hacer una descripción más acertada y cercana a la posible innovación de este modelo educativo.

## Reflexión

180 Qué fácil es asegurar que todo está bien, sin tener en cuenta que el modelo educativo en el que estamos inmersos no logra cubrir las necesidades académicas de nuestros estudiantes, o culpar a los demás por la falta de posibilidades para actuar distinto en el aula, porque la legislación no tiene interés en que se formen seres humanos críticos en las escuelas.

Se ha vuelto muy común escuchar en los espacios académicos que se organizan para debatir acerca de la educación en universidades y colegios (conferencias, debates, foros, conversatorios, cátedras universitarias) las quejas y los reclamos de docentes y funcionarios, en relación con la imposibilidad de “hacer en la escuela”. En uno de estos encuentros organizado por la UNIMINUTO, y al que el docente investigador asiste, ocurre algo similar que está a punto de descontrolar por completo su pensamiento, las palabras de un asistente que aseguraba ser educador son: “La escuela acaba con los sueños de los estudiantes”; después interviene una profesora que asegura: “En el colegio no nos permiten salir, los niños no pueden ni siquiera hacer una salida para buscar un animalito, un caracol, porque el colegio no lo permite”. ¿Qué hacemos los docentes para facilitar la construcción de conocimiento de nuestros estudiantes sacándolos de la cotidianidad de las escuelas que *no permiten*? ¿Acaso no somos nosotros, los docentes, parte de esa escuela? ¿Qué pasa si nos atrevemos a transgredir las normas que se establecen en las instituciones y que sesgan el aprendizaje significativo de niños y jóvenes escolares, realizando actividades que partan de la experimentación para acercar a los estudiantes a los conceptos? ¿No es necesaria la reflexión sobre la labor docente para poder evaluar y cambiar esa idea facilista de hacer lo que ya está establecido en el planeador?

Con mucha nostalgia recuerdo el momento cuando inicié la labor docente, me sentí orgulloso de saber que estaba colaborando en la formación de las nuevas generaciones, en las que muy seguramente iba a quedar el manejo del país. Sin embargo, tal vez fomentado por la academia y por la escuela, yo enseñaba desde la esquina, desde la zona de confort y tranquilidad en la que no había necesidad de poner en juego demasiadas ideas para poder pasar “de agache” cada día, teniendo que hacer el menor esfuerzo. Sentía que lo que hacía estaba bien, que no necesitaba cambiar mi actitud y la forma como venía funcionando, pero al finalizar el año escolar lo único que recibí fue una carta de despido, en la que aseguraban que mis habilidades como docente no eran suficientes para las necesidades de la institución.

El desconsuelo me embargó durante varios días ¿Qué había hecho mal si siempre estuve ahí? Algunas veces llegué tarde, dejé de hacer algunas actividades que me correspondía, pero fui buen compañero, hacía buenos chistes en la sala de profesores, dominaba bien los grupos que me asignaron, dictaba con maestría y seguía el plan que la institución tenía para linear el trabajo en el aula. Definitivamente, el problema no era yo, eran ellos los que no valoraron mi labor, así que dejé el duelo y empecé de nuevo, en otro colegio, pero un año después ocurrió lo mismo, otra carta de despido. Se volvió una constante ese resultado cada vez que terminaba un año escolar; entonces, la incertidumbre de continuar o no reinaba por días hasta que se conocían los resultados. Con esto, encontraba similitud con las palabras de Rosemberg (2006):

Cada vez que me encontraba con personas o hechos que no me gustaban o no comprendía, mi reacción consistía en dictaminar que los equivocados eran ellos. Cuando mis maestros me encomendaban una tarea que yo no tenía ganas de hacer, se convertían a mis ojos en unos “pesados” o unos “imbéciles”. Cuando estaba manejando y alguien me pasaba por delante yo reaccionaba llamándolo “idiota”. Siempre que empleamos este lenguaje, pensamos y nos comunicamos desde la perspectiva de que algo falla en los demás porque se comportan de una determinada manera. (p. 30).

Después de mucho ir y venir, algo me hizo pensar en el error: ¿eran realmente las instituciones las que fallaban al momento de evaluar mi gestión o estaba ocurriendo que mi labor no trascendía más allá de lo necesario? De manera desprevenida, me encontré reflexionando acerca de mi propia labor docente, sobre los aciertos y desaciertos de lo que había hecho hasta el momento, de mi forma de hablar e interactuar con los estudiantes, del trato que les daba, el cual, en algunos momentos, rayaba en el maltrato con las palabras. Me senté en una de las mesas de los estudiantes y me pregunté viendo hacia el lugar que yo ocupaba a diario: ¿les gustará cada clase que hacemos? En la escala del uno al diez, tal vez mi evaluación no pasaría de los dos puntos, pero lo que hacía interesante este momento era la posibilidad del cambio que solo podía darse partiendo de lo expuesto por Pérez:

La reflexión sobre la propia práctica docente que conduce a su interpelación<sup>1</sup>, a su cuestionamiento y consecuentemente a problematizarla. Se abre así una importante y crucial oportunidad para replantearla, para cambiar de rumbos y para construir nuevas relaciones o introducir transformaciones en las actualmente existentes, de modo que apunte con mayor precisión a los resultados que se quieren. (2014, p. 15).

Posterior a la reflexión, se dio la llegada al Colegio La Colina, una institución privada, que se ubicaba al noroccidente de Bogotá (desde enero del 2018 está en La Calera), escondida en los cerros de la localidad de Suba, casi hermética, rodeada de naturaleza. Allí, contrario a lo que ocurre en la mayoría de los colegios de Bogotá, el protagonista en los procesos de aprendizaje es el estudiante, y el docente es un mediador, orientador y facilitador en la construcción de conocimiento que se hace desde la experimentación —sin confundir activismo con pedagogía activa—; además, el docente está ahí “para formar seres humanos felices y capaces de hacer felices a quienes los rodean” (Colegio La Colina, 2014, p. 1). Sin embargo, orientado por la influencia del modelo tradicional —como estudiante y como educador— que continuaba presente en mi interior, y a pesar de la reflexión sobre la propia labor docente, permanecía casi intacto el deseo de enseñar desde la esquina, impartiendo conocimiento bancario que ni siquiera tenía relación con los contextos reales y cotidianos de los estudiantes, seguramente porque:

Cada una de las personas ve el tema como lo interpreta con su modelo mental y, por tanto, sin culpabilidad ni mala fe, la estructura de su modelo mental deforma lo que ve y oye... la persona normalmente asimila los nuevo conocimientos y experiencias a las estructuras y esquemas previos, en una forma tal que muchas veces se deforman o ajustan para que sean compatibles con esos esquemas. (Centro de Investigación y Educación Popular [Cinep], 1999, p. 33).

La afirmación “hay que traer el cerebro al trabajo”<sup>2</sup>, hecha por uno de los directivos del plantel, resonó en lo más profundo de mi conciencia, seguida de: “el protagonista de la clase es el estudiante, porque es él quien construye el concepto a partir de la experimentación”, que produjo en mi interior una marejada de incertidumbres que acabaron con cuanta idea de permanecer en estado mental estático, en ese confort vacío, en la esquina.

Un nuevo proceso de reflexión se dio, esta vez encaminado a encontrar verdaderos elementos para la transformación de ese pensamiento conformista que había perdurado durante años. La posibilidad de actuar y trascender aparece nuevamente, inmersa en un modelo pedagógico que permite, que moviliza el pensamiento de sus estudiantes, que invita a crear continuamente dejando de lado el activismo para dar paso a la actividad, partiendo de la confianza y el trabajo en equipo, dándole la opción al docente de poner en juego su conocimiento e imaginación para formar en el aula o fuera de ella seres críticos, capaces de interpretar su realidad y actuar sobre ella para transformarla. Esa segunda reflexión me lleva a comprender que no es suficiente pensar

1 Pidiendo explicaciones a mí mismo por lo que venía haciendo hasta el momento en la actividad docente.

2 Expresión utilizada en el entrenamiento en liderazgo al más alto nivel.

en el cambio y en su posible implementación, que la transformación del pensamiento limitante no se da en los libros o en teorías milenarias; además, que es de vital importancia que los docentes —principiantes o experimentados— entiendan e interioricen la necesidad de la reflexión y del cambio en la actitud, en el quehacer diario y en la necesidad de hacer parte en la formación de seres humanos críticos, felices y deseosos de aprendizaje.

De esta manera, empiezo a incluir en mi labor diaria cada una de las nuevas propuestas que subyacen en ese modelo educativo llamado pedagogía activa. Es importante aclarar que no son exclusivas y que pueden haber sido implementadas por otros modelos, pero se han modificado o complementado para lograr un impacto más efectivo en estudiantes y docentes.

1. La experimentación, promovida en la Escuela Nueva (pedagogía activista) y la cual, según De Zubiría (1999):

Explica el aprendizaje de una manera diferente a la pedagogía tradicional. El elemento principal de diferencia que establece el activismo proviene de la identificación del aprendizaje con la acción. El conocimiento será efectivo en la medida en que repose en el testimonio de la experiencia: en consecuencia, la escuela debe crear las condiciones para facilitar la manipulación y experimentación por parte de los alumnos. (p. 73).

Sin embargo, en el Colegio La Colina se experimenta para acercar a los estudiantes al concepto desde la estructuración de las actividades en la planeación que elaboran los docentes cada semana. Se trabaja en equipo (algo distinto a la conformación de grupos), pues es necesaria la cooperación para que el resultado sea mejor, y se finaliza la experimentación con un ejercicio de socialización guiado por el profesor, a través de preguntas orientadas que encaminan los resultados de la experiencia cooperativa hacia el concepto. Es aquí donde se ha innovado sobre la propuesta de experimentación de la pedagogía activista, pues esta se limitó a la manipulación, al hacer, sin concretar los aprendizajes, y se quedó así con la visión empirista, como lo asegura De Zubiría (1999):

El cómo esta experiencia y manipulación se convierte en conocimiento general y abstracto es una pregunta no resuelta teóricamente por el activismo: simplemente se asume que la experiencia tiene en sí misma la capacidad de organizar el conocimiento y garantizar su retención. (p. 75).

2. Junto a la experimentación está la idea de educar desde la afectividad, que conduce a la posibilidad de formar seres humanos felices, capaces de hacer felices a otros. Para muchos suena algo extraña esta propuesta, en la academia y en otras instituciones escolares algunos la relacionan con la asignatura Cátedra para la Paz, creada en Colombia para poder abordar todos los cambios sociales que se han dado durante los últimos años como producto de los procesos de desmovilización de algunos actores del conflicto armado hacia la vida social. Pero la afectividad no es una asignatura, no está lineada por estándares o subprocesos académicos; tampoco tiene un tiempo definido para su implementación, ni un aula especializada donde se imparta como una clase más que haga parte de los contenidos

necesarios para considerarse promovido al siguiente año escolar. Tampoco necesita de un cuaderno para tomar apuntes, ni de una tinta especial. Educar desde la afectividad es más que eso, es reconocer y reconocerse en el otro, saber qué piensa, qué siente, cómo vive, qué problemas le aquejan a él o a ella, y a sus familiares más próximos; es poder conocer sus gustos y disgustos, permitirle expresarse con libertad, como un ser crítico, capaz de evaluar las situaciones en cada uno de los contextos en los que se desenvuelve, para emitir juicios de valor sobre estas. Pero ante todo es poder detenerse algunos minutos para dar un apretón de manos, un abrazo, una voz de aliento, un reconocimiento por los logros o una reprimenda por las equivocaciones; es relacionar cada uno de los eventos académicos cotidianos con su realidad más próxima, para que no se trate únicamente de la transmisión de conocimientos bancarios, sino de aprendizajes significativos en contextos reales.

En este educar desde la afectividad, entra en juego el uso adecuado del lenguaje: “Pese a que no consideremos —violenta— nuestra actitud al hablar, a menudo nuestras palabras ofenden o hieren no solo a los demás, sino también a nosotros mismos” (Rosemberg, 2006, p.18). Tan normal se ha vuelto para muchos lastimar con las palabras que no hay necesidad de reflexionar sobre estas y sus resultados. Incluso en la escuela, muchos docentes usan con maestría el sarcasmo y la ironía para demostrar a sus estudiantes que nunca tendrán la razón, que los equivocados son ellos y para excusar su falta de comprensión sobre las cosas que muchas veces ocurren sin que tengan que ser así. En la pedagogía activa, y más específicamente en educar desde la afectividad, el lenguaje ha tenido que cambiar, las palabras no son usadas como arma o muestra de poder para educar, para dominar a los grupos y evitar que se generen discusiones acaloradas; por el contrario, el lenguaje tiene como finalidad formar, concientizar, sensibilizar, resaltar, felicitar, reprender —si es necesario, como parte de todo proceso formativo— y generar momentos y espacios para la comprensión de todo proceso académico, personal o social.

184

3. Finalmente se incluye la dimensión personal, cuyo objetivo es la formación de mejores seres humanos; con esto, se visualiza a los estudiantes, los cuales tienen un camino por recorrer: su vida, que debe estar lineada por la formación brindada. Aquí entran en juego dos factores: el primero es determinar quién es cada uno de ellos como persona, desde los distintos niveles de desarrollo y reconociendo sus debilidades para poder adoptar estrategias de mejora. Para esto se involucra al docente desde su propio proyecto de vida, mostrando satisfacción y agrado por este, estableciendo relaciones de confianza con cada uno de sus estudiantes —ya que esta es necesaria en cualquier relación humana—, creando vínculos que permitan la comunicación abierta, teniendo en cuenta los intereses de los educandos, involucrándose en su realidad para que lo perciban cercano; al mismo tiempo, concibiendo al alumno como persona y brindándole el tiempo que sea necesario en todo su recorrido escolar. El segundo factor es la dimensión social, que involucra a los estudiantes en el trabajo en equipo —cooperación—. Esto último, para el Colegio La Colina (2014):



Desarrolla competencias que se construyen en un espacio definido por un saber-hacer colectivo, donde se identifican situaciones problemáticas, se juzgan oportunidades, se resuelven problemas, se deciden acciones para llevarlas a cabo y se evalúan en una comunicación espontánea y natural entre los miembros del equipo y su entorno, en una red de conversaciones, conexiones e intercambios que contribuyen a concretar la tarea; es una instancia efectiva para la toma de decisiones y un espacio de trabajo dotado de las capacidades para dar cuenta de lo actuado. (p. 11).

Se entiende entonces que en el Colegio La Colina, desde su modelo pedagógico, no le da importancia solo a la evaluación cuantitativa, pues los estudiantes dejan de ser números y estadísticas para convertirse en personas, en seres humanos que tienen una vida, una cotidianidad, y que se desenvuelven en contextos reales. Para esto necesitan cualificar sus habilidades, la capacidad de interpretar y emitir, de forma crítica, sus ideas y pensamientos sobre todos los procesos sociales que se vienen dando en nuestro país.

## Conclusiones

La reflexión sobre la propia labor permite mejorar lo que se ha hecho hasta el momento, desaprendiendo para aprender, olvidando por completo esa zona de confort que no permite ir más allá como persona y como docente, proponiendo sin esperar a que sea hecha la petición, creando sin importar el esfuerzo que se tenga que hacer para llevar a cabo, enseñando desde la misma altura en la que se encuentran los aprendientes, formando seres felices, participando en la construcción de sus proyectos de vida, experimentando, escuchando sus ideas y pensamientos más profundos y permitiéndoles ser ellos mismos.

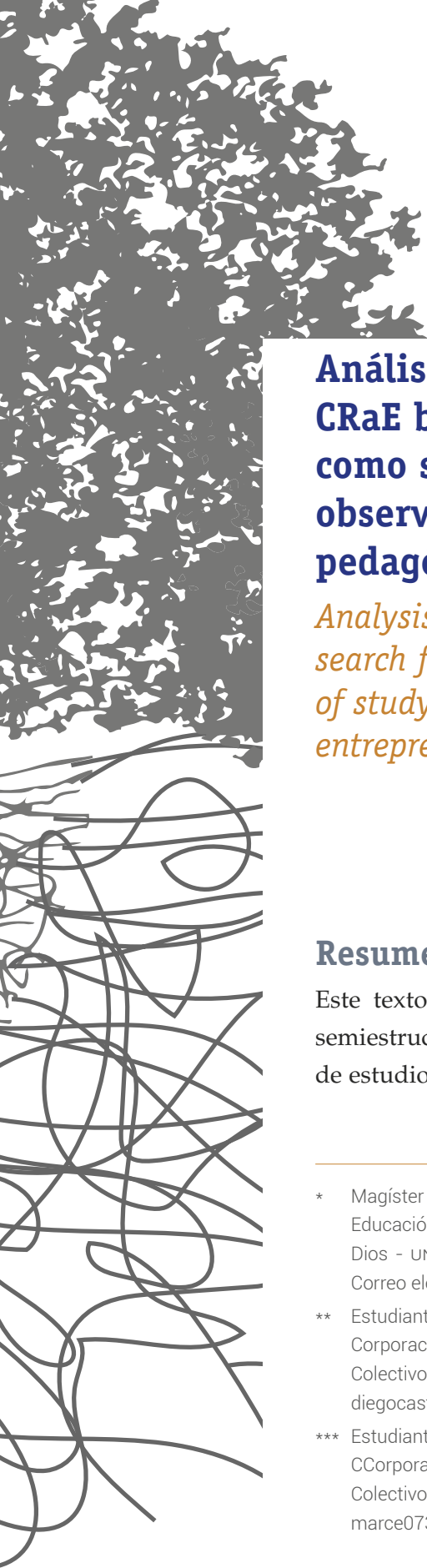
Es de vital importancia comprender que al educar desde el afecto se logran mejores resultados que con la pedagogía del grito. La confianza y el respeto entre educador y educandos no se consiguen a través de la imponencia, del uso del conocimiento como poder, de las injusticias o los castigos, porque puede más un apretón de manos y un reconocimiento al momento adecuado, que la represión y los castigos.

La experimentación, ligada a la socialización, puede lograr que los estudiantes no solo manipulen el objeto o que trabajen en equipo o de forma individual, sino que además puedan construir los conceptos, siempre y cuando el docente los guíe empleando preguntas orientadoras, capaces de llevarlos hasta las proximidades del verdadero aprendizaje significativo.

La investigación narrativa permite conocer el pensamiento más cercano que pueda tener el individuo sobre cualquier situación o momento de investigación; hace que el investigado cuente su historia, que le imprima el carácter humano y la visión subjetiva de aquello que se investiga o se quiere mostrar como proceso de innovación educativa.

## Referencias

- Centro de Investigación y Educación popular (Cinep). (1999). *El saber tiene sentido. Una propuesta de integración curricular*. Antropos.
- Colegio La Colina. (2014). *Proyecto Educativo Institucional*. [Inédito]. Bogotá, Colombia.
- De Zubiría, J. (1999). *Tratado de Pedagogía Conceptual 4. Los modelos pedagógicos*. Bogotá, Colombia: Fondo de Publicaciones Bernardo Herrera Merino.
- Pérez Pérez, T. (2014). *El poder transformador de los educadores. Reflexiones y herramientas para cultivarlo*. Magisterio.
- Rosemberg, M. B. (2006). *Comunicación no violenta. Un lenguaje de vida para desarrollar habilidades para relacionarse en armonía con los propios valores*. Gran Aldea Editores.



## **Análisis de encuesta semiestructurada: CRaE busca desde Bogotá docentes-artistas como sujetos-objetos de estudio para observar su creatividad y emprendimiento pedagógico**

*Analysis of Semi-structured survey: From Bogotá-CRaE  
search for Teachers cum Artists as Subjects and Objects  
of study to observe their creativity and pedagogical  
entrepreneurship*

Ruth Kattia Castro Andrade\*  
Diego Alejandro Castro\*\*  
Cindy Marcela Cifuentes\*\*\*

187

### **Resumen**

Este texto socializa el análisis final de preguntas cerradas de la encuesta semiestructurada “CRaE busca en Bogotá docentes-artistas como sujetos-objetos de estudio para observar su creatividad y emprendimiento pedagógico”, y da

---

\* Magíster en Educación y Licenciada en Educación Artística. Profesora en la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Artística, de la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. y tutora del semillero de investigación Colectivo Renovación a Escena CRaE, Correo electrónico: ruthkattia@gmail.com, colectivorenovacion@gmail.com

\*\* Estudiante de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Artística, de la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. Integrante del semillero de investigación Colectivo Renovación a Escena CRaE. Correo electrónico: dcastroaria@uniminut.edu.co, diegocastroa28@gmail.com

\*\*\* Estudiante de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Artística, de la CCorporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. Integrante del semillero de investigación Colectivo Renovación a Escena CRaE. Correo electrónico: ccifuentes10@uniminuto.edu.co, marce0739@hotmail.com

respuesta a la pesquisa utilizada por CRaE en el proyecto madre que lleva el mismo nombre. Dicha encuesta es una herramienta diseñada a partir de Garma (2004), quien hace referencia a “Conceptos relativos a la creatividad artística según Umberto Eco”. A partir de esto, se seleccionaron importantes enunciados en torno a percepciones racionales e irracionales que deben utilizarse, según Humberto Eco, de manera equilibrada durante el desarrollo de todo proceso creativo. La encuesta fue aplicada entre 2015 y 2016 a ponentes expertos en lenguajes artísticos, quienes fueron partícipes en alguno de los VIII Simposios sobre Didácticas e Investigación en las Disciplinas Artísticas organizados por el semillero de investigación Colectivo Renovación a Escena CRaE, de la Corporación Universitaria Minuto de Dios; así mismo, se hizo la encuesta a la totalidad de integrantes que en su momento hacían parte de CRaE, grupo líder en la entrega de estos resultados parciales dentro de la investigación de origen, pero totales en cuanto a preguntas cerradas aplicadas.

**Palabras clave:** creatividad, docente-artista, pensamiento formal e informal, pensamiento racional e irracional.

## Abstrac

188 This Workshop-Presentation shares the final analysis of the poll closed semi-structured survey “From Bogotá-CRaE search for Teachers cum Artists as Subjects and Objects of study to observe their creativity and pedagogical entrepreneurship”, responding to the research used by CRaE in the mother project which has the same name mentioned above, this tool was designed from Garma (2004), who supports “Concepts related to artistic creativity according to Umberto Eco”, some important statements were selected around rational and irrational perceptions that should be used, according to Eco cited by Garma (2004), in balance during the development of any creative process. The poll closed was applied in 2015-2016 to expert speakers in artistic languages who participate in the “VIII Symposia on Didactics and Research in Artistic Disciplines” organized by the research incubator “Colectivo Renovación a Escena CRaE” of the University Corporation Minuto de Dios UNIMINUTO, Faculty of Education FEDU, of the Bachelor in Basic Education with Emphasis in Art Education LBEA. The survey was apply too to all the members that were part of CRaE at the moment, CRaE is a leader group in the delivery of these results, partial within the investigation of origin, but total in terms of closed questions applied.

**Keywords:** Creativity, Teachers cum Artists, formal and informal thinking, rational and irrational thinking.

## Introducción

El semillero de investigación Colectivo Renovación a Escena CRaE es una experiencia compartida que evidencia la participación de la comunidad educativa universitaria, y abre un espacio para intercambiar saberes, conocimientos y experiencias que enriquecen el trabajo realizado en el

interior del grupo. Allí, estudiantes, artistas y científicos conforman un espacio para darse la oportunidad de investigar aspectos reales y necesarios para la sociedad de las artes, utilizando el entorno, la cotidianidad y los pares como sujetos-objetos de estudio; en pesquisas que a nivel de educación artística marcan pasos en la nueva historia educativa para el arte.

El resultado que se presenta acá se comprueba y se vincula con la II Convocatoria para el Desarrollo y Fortalecimiento de los Semilleros de Investigación en la Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO), como Proyecto I+D+i CS-114-16, del cual este resultado es una entrega parcial de avance del proyecto matriz.

Hay planteamientos básicos que llevan al CRaE a pensarse de manera diferente después de algunos años de sondeo y verificación de algunos cuestionamientos, por ejemplo: ¿cómo aplican los docentes artistas metodologías innovadoras que permiten posicionar como líderes creativos en la educación artística en y desde Bogotá hacia zonas de influencia? Por tanto, para buscar una respuesta a lo anterior, el colectivo formuló el proyecto *CRaE busca desde Bogotá docentes-artistas como sujetos-objeto de estudio para observar su creatividad y emprendimiento pedagógico*, después de hacer sondeos previos respecto a una duda que suele asaltar a los alumnos de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Artística, de UNIMINUTO: saber en su rol de estudiantes si se puede ser artista y docente al mismo tiempo.

Un mito acompaña la existencia de todo artista es el de la creatividad. Por lo tanto, entre un selecto grupo de ponentes invitados a una secuencia de simposios que se realizaron durante cuatro años y medio, organizados por el CRaE, y los integrantes de CRaE, se dio respuesta a una encuesta semiestructurada en la cual se estudia esta fenomenología entre actores de los distintos lenguajes artísticos, por un lado, formadores especializados y, por otro, aprendices en estas disciplinas. La ponencia-taller se centra en el análisis de las respuestas a las preguntas cerradas basadas en la herramienta de encuesta diseñada a partir de Garma (2004).

CRaE formula la pregunta de investigación así: ¿cómo aplican los docentes-artistas metodologías innovadoras que permiten posicionar como líderes creativos en la educación artística en y desde Bogotá hacia zonas de influencia? A su vez, el CRaE mantiene como hipótesis que en la labor del docente-artista sí es posible ser artista y docente al mismo tiempo.

La justificación por parte del CRaE para llevar a cabo este estudio se basa, primero, en sondeos hechos por el colectivo desde sus primeras acciones, las cuales apuntaron a esta búsqueda; segundo, en los resultados que se obtengan, con los cuales se espera poder dar aportes al fortalecimiento de visiones novedosas en torno a la creatividad de los sujetos-objetos protagonistas en la educación artística. Si bien ha sido difícil encontrar erudiciones en el campo de la creatividad, ha sido más difícil hallarlas específicamente con docentes-artistas.

## Metodología

Esta pesquisa obedece a la línea de investigación general de UNIMINUTO Transformación Educativa y Cambio Social, que está ligada a la línea de investigación de la Facultad de Educación Didácticas Específicas, que a su vez está enlazada al grupo de investigación Ambientes de Aprendizaje. Este último cuenta con registro en Colciencias en categoría B. La propuesta *CRaE busca desde bogotá docentes-artistas como sujetos-objetos de estudio para observar su creatividad y emprendimiento pedagógico* concuerda con la sublínea de investigación de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Artística Didácticas para las Artes, y surge desde CRaE a través del quehacer didáctico artístico pedagógico y de las diversas metodologías para la enseñanza de los lenguajes artísticos asumidas por docentes-artistas como sujetos-objetos de este estudio.

En esta ponencia-taller se hace entrega parcial del proyecto *CRaE busca desde bogotá docentes-artistas como sujetos-objetos de estudio para observar su creatividad y emprendimiento pedagógico*. Para ello, se toman solamente los resultados de la encuesta semiestructurada, con base en una intervención previa o un plan piloto que se aplica dentro de los integrantes del colectivo. Esto permite, posteriormente, hacer una inmersión dinámica en la consecución definitiva de la encuesta que ha explorado, a partir de preguntas cerradas y comentarios abiertos, la opinión de algunos de los participantes de los VIII Simposios sobre Didácticas e Investigación en las Disciplinas Artísticas, lo cual ha permitido obtener, de forma sincera, datos en una matriz montada en una plataforma de internet; dichos datos se evidencian en este documento.

190

## Resultados

El presente avance parcial de investigación hace entrega del análisis total de la encuesta diseñada originalmente para el proyecto *CRaE busca en Bogotá docentes-artistas como sujetos-objetos de estudio para observar su creatividad y emprendimiento pedagógico*, que se puede consultar en el link: [https://docs.google.com/forms/d/1KxujZlHZsVxb86KP1J\\_\\_QZnCZIB8Ax\\_P4kt55mNAx5k/viewform?edit\\_requested=true](https://docs.google.com/forms/d/1KxujZlHZsVxb86KP1J__QZnCZIB8Ax_P4kt55mNAx5k/viewform?edit_requested=true)

Este estudio da respuesta a la encuesta utilizada como instrumento de recolección de información en el proyecto origen de investigación *CRaE busca desde bogotá docentes-artistas como sujetos-objetos de estudio para observar su creatividad y emprendimiento pedagógico*. La encuesta para el proyecto se diseñó a partir de los puntos más relevantes encontrados en Garma (2004), que se soportan en el artículo "Conceptos relativos a la creatividad artística según Umberto Eco". Garma selecciona los enunciados más importantes de Eco basados en procesos racionales e irracionales utilizados al momento de crear, y propone el uso de ambos principios como punto de equilibrio en el desarrollo de la creatividad, elemento determinadamente al actuar y reflexionar a partir de la premisa de un mito que acompaña la existencia de todo artista: la misma creatividad. Esta última se le atribuye, por extensión, al desempeño del docente-artista como líder en cuanto a saber si la condición de ser educador merma o anula la de ser artista, así como el querer indagar si la creatividad es más que un mito cuando se ejerce la docencia.

A partir de estos insumos, se generan preguntas y se recauda información a través de encuestas a ponentes expertos que hayan participado en alguno de los VIII Simposios sobre Didácticas e Investigación en las Disciplinas Artísticas organizados por CRaE, y que tengan experiencia en aspectos concretos como entornos culturales, inclusión, gestión cultural, medios emergentes, lo étnico, la paz y el posconflicto y metodologías innovadoras. Estas temáticas específicas se encuentran evidenciadas en Carvajal Vargas, Gamba Medina y Rivera Rodríguez (2016).

Asimismo, con el ánimo de comparar el criterio dado entre expertos y aprendices, se aplicó una encuesta similar a todos los integrantes del CRaE, desde donde se lidera esta entrega de resultados. Esto, teniendo en cuenta que CRaE es en sí mismo el protagonista de una búsqueda autobiográfica grupal frente al papel que juega como ente investigativo y, por tanto, ejerce el ejercicio de autorreflexión y crecimiento junto a la experiencia; por esta razón, no puede quedarse solo como observador. Esto se relaciona con lo que Acaso (2013) denomina *contenido habitado*, es decir, se aprende más y mejor cuando los contenidos están relacionados con aspectos autobiográficos. Asimismo, parafraseando a Alcázar (2014), el performance autobiográfico no implica simplemente contar historias y anécdotas personales, sino también emplear detalles de la propia vida para iluminar y explorar algo más universal. De esta manera, CRaE puede verse como un ente agrupado de personas que, desde las diferencias, buscan concertar propuestas que dan respuesta a las preguntas.

La encuesta se diseñó de manera semiestructurada, con preguntas enfocadas desde la labor docente o desde la labor artística, con las cuales se plantearon cuestionamientos desde posturas racionales e irracionales. Los encuestados contestaban su predominio por una u otra tendencia o si utilizaban las dos, junto con una casilla de respuesta abierta por pregunta.

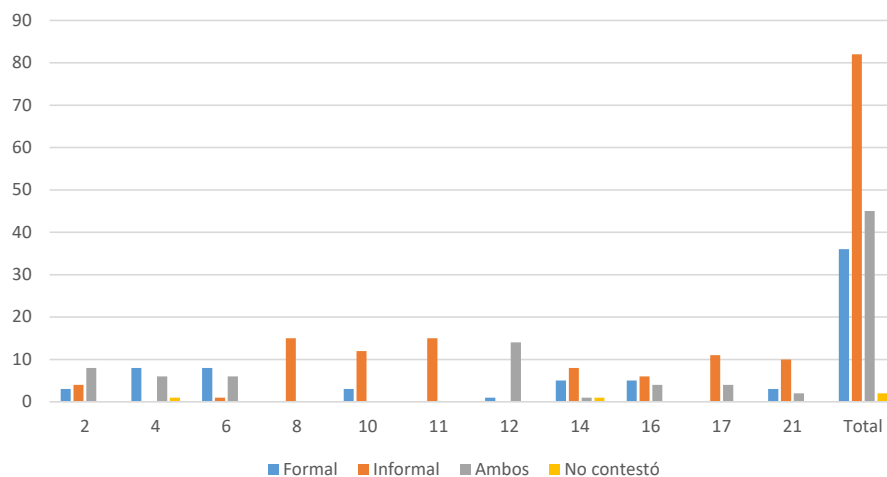
En el caso de los docentes-artistas (figuras 1 y 2), la encuesta la contestaron 15 personas de los 73 ponentes que fueron invitados a los VIII simposios realizados por CRaE, lo cual valida la información porque se encuentra por arriba del rango de 15% que se requiere para que la muestra sea admitida dentro de los estándares establecidos en investigación. De las personas encuestadas, cuatro son mujeres y once son hombres; siete trabajan en el sector oficial, siete en el sector privado y una en el sector formal. Laboran, al mismo tiempo, en entidad oficial y privada tres de ellos; desde lo informal, dos; desde lo formal, siete, y solo dos tienen contrato, y una es independiente. De estos, tres trabajan en educación vocacional, cinco, en educación básica; tres, en educación superior; dos en primera infancia, y una, en otros sectores.

En el caso de los integrantes del CRaE, esta encuesta la contestaron doce personas, que equivalen a la totalidad de los integrantes del colectivo al momento de hacer la encuesta. De las personas encuestadas ocho son mujeres y cuatro son hombres; ninguna persona trabaja aún en el sector oficial; siete están en el sector privado y tres, en el sector informal (figuras 3 y 4). Tres personas laboran al mismo tiempo de manera informal y tres, en entidad privada, desde lo informal dos, desde lo formal una; cuatro tienen contrato y tres son independientes. De estos ninguno trabaja en educación vocacional; cuatro trabajan en educación básica, ninguno en educación superior, tres en primera infancia y cinco en otros sectores.

## Compilación de respuestas dadas en la encuesta

Umberto Eco, eminente filósofo y escritor contemporáneo, establece que sobre todo proceso creativo equilibrado se ejerce un orden planificado, pero, a su vez, la creación misma excede este orden y obedece a lo intuitivo, se alimenta de la duda, de lo inesperado. En ello radica tomar conciencia de que ambas condiciones deben estar dadas en los resultados finales que, a su vez, quedan a merced de ser completados por quienes los observan (Garma, 2014).

ANÁLISIS DE RESPUESTAS DE LOS PONENTES  
DESDE LA LABOR COMO DOCENTE



192

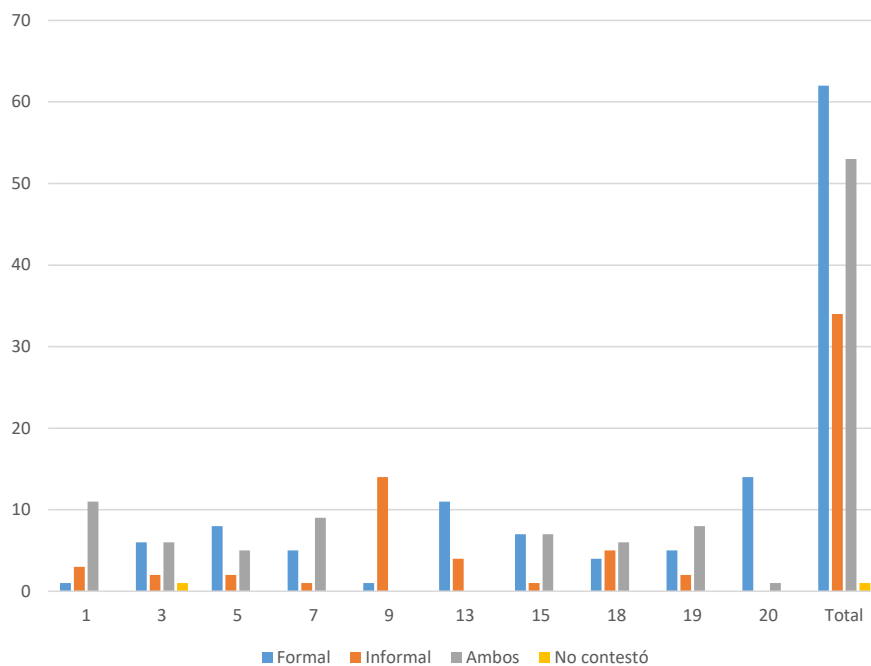
N.º		Formal	Informal	Ambos	No contestó
2	Razón o emoción	3	4	8	0
4	Consciente o inconsciente	8	0	6	1
6	Vivencial o contemplativo	8	1	6	0
8	Reestructurar planeaciones buscando nuevas alternativas o no	0	15	0	0
10	Alta o baja experimentación	3	12	0	0
11	Uso o no de propuestas lúdicas	0	15	0	0
12	Implementa la alfabetización visual	1	0	14	0
14	Cumplir o no el objetivo inicial como docente	5	8	1	1
16	Cumplir o no el objetivo inicial propuesto a estudiantes	5	6	4	0
17	Mantener la disciplina artística riñe o no con la creación	0	11	4	0
21	Permite o no que la intervención de los estudiantes cambie el proceso	3	10	2	0
	Resultados	36	82	45	2

**Figura 1.** Análisis de respuestas de los ponentes desde la labor como docente

Fuente: datos tomados de los resultados de la encuesta ([https://docs.google.com/forms/d/1KxuJZIHZsVxb86KP1J\\_QZnCZl-B8Ax\\_P4kt55mNAX5k/viewform?edit\\_requested=true](https://docs.google.com/forms/d/1KxuJZIHZsVxb86KP1J_QZnCZl-B8Ax_P4kt55mNAX5k/viewform?edit_requested=true))



**ANÁLISIS DE RESPUESTAS DE LOS PONENTES  
DESDE LA LABOR COMO ARTISTA**

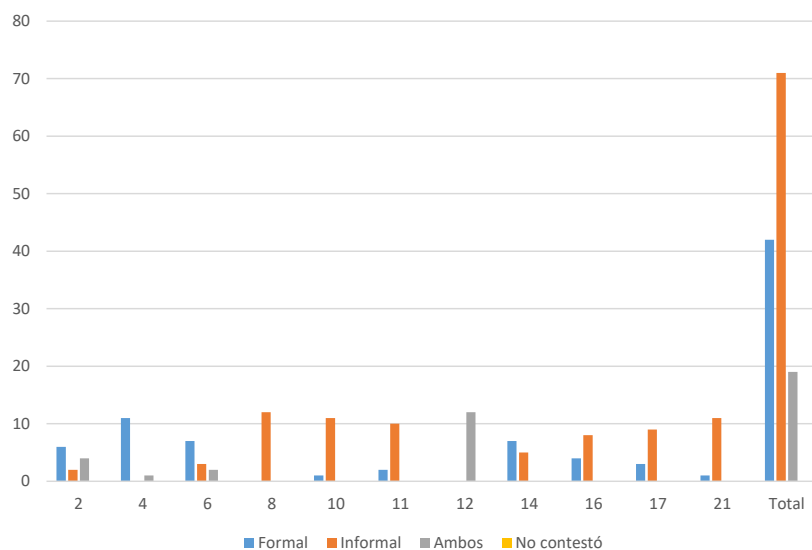


N.º		Formal	Informal	Ambos	No contestó	
1	Razón o emoción	1	3	11	0	
3	Consciente o inconsciente	6	2	6	1	
5	Vivencial o contemplativo	8	2	5	0	
7	Alto o bajo nivel de perfección	5	1	9	0	
9	Alta o baja experimentación	1	14	0	0	
13	Cumplir o no cumplir objetivo inicial	11	4	0	0	
15	Emitir o no el mensaje del artista	7	1	7	0	
18	Uso o no del ocio creativo	4	5	6	0	
19	Uso o no del rigor científico	5	2	8	0	
20	Permitir o no la intervención crítica e intelectual	14	0	1	0	
	Resultados	62	34	53	1	150

**Figura 2.** Análisis de respuestas de los ponentes desde la labor como artista

Fuente: datos tomados de los resultados de la encuesta ([https://docs.google.com/forms/d/1KxujZIHZsVxb86KP1J\\_QZnCZIB8Ax\\_P4kt55mNAX5k/viewform?edit\\_requested=true](https://docs.google.com/forms/d/1KxujZIHZsVxb86KP1J_QZnCZIB8Ax_P4kt55mNAX5k/viewform?edit_requested=true))

**ANÁLISIS DE RESPUESTAS DE LOS INTEGRANTES DEL SEMILLERO  
DESDE LA LABOR COMO DOCENTE**

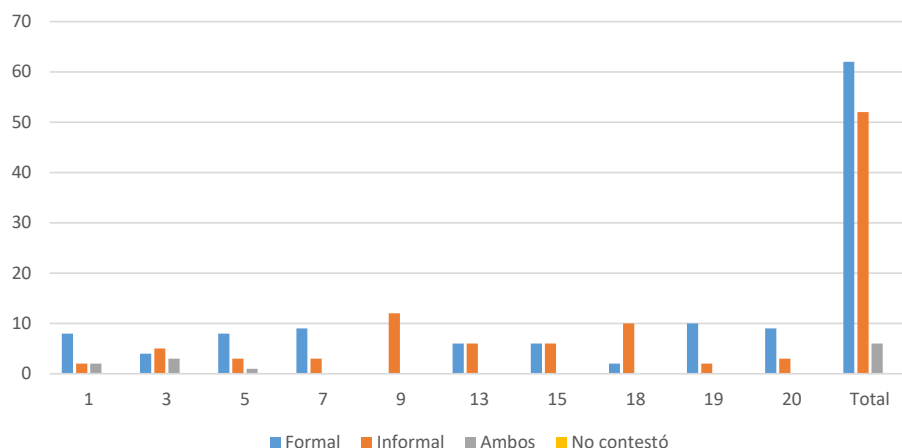


Nro. ¿?		Formal	Informal	Ambos	No contestó
2	Razón o emoción	6	2	4	0
4	Consciente o inconsciente	11	0	1	0
6	Vivencial o contemplativo	7	3	2	0
8	Reestructurar planeaciones buscando nuevas alternativas o no	0	12	0	0
10	Alta o baja experimentación	1	11	0	0
11	Uso o no de propuestas lúdicas	2	10	0	0
12	Implementa la alfabetización visual	0	0	12	0
14	Cumplir o no el objetivo inicial como docente	7	5	0	0
16	Cumplir o no el objetivo inicial propuesto a estudiantes	4	8	0	0
17	Mantener la disciplina artística riñe o no con la creación	3	9	0	0
21	Permite o no que la intervención de los estudiantes cambie el proceso	1	11	0	0
	Resultados	42	71	19	0
					132

**Figura 3.** Análisis de respuestas de los integrantes del semillero desde la labor como docente

Fuente: datos tomados de los resultados de la encuesta ([https://docs.google.com/forms/d/1KxuJZIHZsVxb86KP1J\\_QZnCZI-B8Ax\\_P4kt55mNAx5k/viewform?edit\\_requested=true](https://docs.google.com/forms/d/1KxuJZIHZsVxb86KP1J_QZnCZI-B8Ax_P4kt55mNAx5k/viewform?edit_requested=true))

**ANÁLISIS DE RESPUESTAS DE LOS INTEGRANTES DEL SEMILLERO  
DESDE LA LABOR COMO ARTISTA**



Nro. ¿?		Formal	Informal	Ambos	No contestó
1	Razón o emoción	8	2	2	0
3	Consciente o inconsciente	4	5	3	0
5	Vivencial o contemplativo	8	3	1	0
7	Alto o bajo nivel de perfección	9	3	0	0
9	Alta o baja experimentación	0	12	0	0
13	Cumplir o no cumplir objetivo inicial	6	6	0	0
15	Emitir o no el mensaje del artista	6	6	0	0
18	Uso o no del ocio creativo	2	10	0	0
19	Uso o no del rigor científico	10	2	0	0
20	Permitir o no la intervención crítica e intelectual	9	3	0	0
	<b>Resultados</b>	<b>62</b>	<b>52</b>	<b>6</b>	<b>0</b>
					<b>120</b>

**Figura 4.** Análisis de respuestas de los integrantes del semillero desde la labor como artista

Fuente: datos tomados de los resultados de la encuesta ([https://docs.google.com/forms/d/1KxuJZIHZsVxb86KP1J\\_QZnCZl-B8Ax\\_P4kt55mNAx5k/viewform?edit\\_requested=true](https://docs.google.com/forms/d/1KxuJZIHZsVxb86KP1J_QZnCZl-B8Ax_P4kt55mNAx5k/viewform?edit_requested=true))

## Conclusiones

Las respuestas dadas por expertos y aprendices en esta encuesta muestran un panorama muy distinto al propuesto por Eco, ya que los docentes-artistas, desde su experticia en docencia, responden 82 respuestas situadas en un pensamiento informal; 45, en un pensamiento mixto, y 36, en un pensamiento formal. Por su parte, los aprendices para docentes-artistas responden 72 respuestas situadas en un pensamiento informal; 42, en un pensamiento formal, y 19 en un pensamiento mixto. En ambos casos predomina un pensamiento informal por una diferencia bien significativa, pero los expertos prefieren como segunda opción optar por un pensamiento mixto, mientras que los aprendices prefieren un pensamiento formal como segunda instancia.

Los docentes-artistas, a partir de la experticia en su labor artística, responden 62 respuestas situadas en un pensamiento formal; 53, en un pensamiento mixto, y 34, en un pensamiento formal,

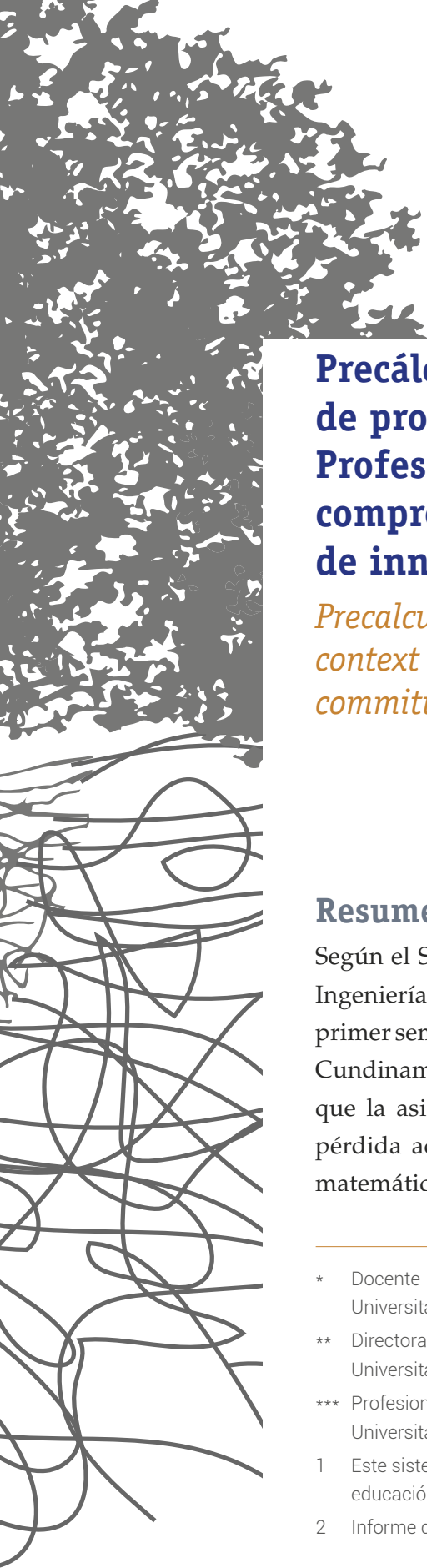
más una persona que no contestó. Mientras tanto, los aprendices para docentes-artistas desde el arte dan 72 respuestas situadas en un pensamiento formal; 52, en un pensamiento informal, y solo 6, en un pensamiento mixto. En ambos casos predomina un pensamiento formal, pero los expertos prefieren como segunda opción optar por un pensamiento mixto, mientras que los aprendices prefieren como segunda instancia un pensamiento informal, con una muy baja predilección hacia un pensamiento mixto, debido, quizás, a su inexperiencia.

Ni expertos ni aprendices muestran un equilibrio en sus respuestas desde el pensamiento mixto propuesto por Eco, como el más pertinente en un proceso creativo. Además, es evidente una influencia de pensamiento informal en ambos casos al pensar como educadores, que supone un acto más académico, más rígido; asimismo, un predominio por un pensamiento formal al pensarse como artistas, lo que supone un acto más libre y espontáneo. Aquí no se trata de profundizar más en las teorías de Umberto Eco, pues seguramente él desde su experticia determinó con conocimiento de causa del porqué de su teoría. Vale entonces preguntarse si esto se acerca más a lo que dice Schnarch Kirber (2016): falta es “entender por creatividad la capacidad y actitud de ... formar combinaciones, relaciones o reestructurar elementos ... logrando productos o resultados originales y relevantes” (p. 22). Para concluir, ¿no valdría la pena pensar que estos resultados pueden estar obedeciendo a la tendencia de polarización que se viene evidenciando en muchas culturas del mundo y que, por tanto, afectan también expresiones tan libres y disciplinadas como las artes?

196

## Referencias

- Acaso, M. (2013). *rEDUvolution: hacer la revolución en la educación*. Paidós.
- Alcázar, J. (2014). *Performance. Un Arte del yo. Autobiografía, cuerpo e identidad*. Siglo XXI.
- Garma, A. A. (septiembre de 2004). Conceptos relativos a la creatividad artística según Umberto Eco. *A Parte Rei. Revista de Filosofía*, (35). <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/amanda.pdf>
- Carvajal Vargas, L. F., Gamba Medina B. P. y Rivera Rodríguez. J. (2016). *CRaE Recopila sus Procesos Investigativos para Sistematizar VIII Simposios que Dejan Memoria*. (Trabajo de grado). Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO, Bogotá, Colombia.
- Schnarch Kirber, A. (2016). *Creatividad e innovación*. Alfaguara.



## **Precálculo y robótica para la solución de problemas de contexto regional. Profesores, investigadores y estudiantes comprometidos en la creación de innovaciones educativas**

*Precalculus and Robotics for the solution of regional context problems: Teachers, researchers and students committed to create educational innovations*

Martha Salinas\*  
Viviana Garzón\*\*  
Iván García\*\*\*

197

### **Resumen**

Según el Sistema de Información SPADIES<sup>1</sup>, solo el 28% de los estudiantes de Ingeniería logran graduarse y la tasa de abandono escolar para estudiantes de primer semestre en programas de ingeniería es de alrededor del 25%. En la sede Cundinamarca de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, se determinó que la asignatura de Pre-cálculo es uno de los cursos que presenta mayor pérdida académica<sup>2</sup>, probablemente debido a bajos niveles de competencia matemática, desmotivación y falta de pertinencia. Este artículo presenta los

---

\* Docente investigadora de la Maestría en Innovaciones Sociales en Educación, de la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. Correo electrónico: msalinas@uniminuto.edu

\*\* Directora del Programa stem Robotics, Parque Científico de Innovación Social, de la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. Correo electrónico: vgarzon@uniminuto.edu

\*\*\* Profesional del Programa STEM Robotics, Parque Científico de Innovación Social, de la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. Correo electrónico: vgarzon@uniminuto.edu

1 Este sistema es la herramienta para hacer seguimiento de las cifras de deserción de estudiantes de educación superior en Colombia.

2 Informe de gestión Vicerrectoría Académica, sede Cundinamarca (2014).

de Pre-cálculo mediante un proceso de co-creación desarrollado entre maestros, investigadores y estudiantes. El principal resultado consiste en diez guías didácticas orientadas al contexto y basadas en desafíos de robótica, conceptos matemáticos y problemas regionales. Se registraron cambios positivos en la percepción de maestros y estudiantes, disminución en las tasas de pérdida académica y deserción del curso respecto al grupo control que tiene el mismo docente con la metodología tradicional.

**Palabras clave:** co-creación, innovación, precálculo, robótica, transformación curricular.

## Abstract

According to the SPADIES Information System, only 28% of engineering students manage to graduate and the drop-out rate for first-semester students in engineering programs is around 25%. It was determined that Pre-calculus course is one of the courses with the highest academic loss at Minuto de Dios University Corporation, probably due to low levels of mathematical competence, demotivation and lack of relevance. This document presents the results of a research about the curricular transformation of Pre-calculus course through the co-creation process of teachers, researchers and students. The result consists on ten didactic guides oriented to the context and based on robotics challenges, mathematical concepts and regional context problems. There were positive changes in teachers and students' perception, decrease in academic loss and dropout rates compared to the control group that the same teacher had with the traditional methodology.

**Key words:** Co-creation; Innovation; Precalculus; Robotics; Curriculum Transformation.

198

## Introducción

La Corporación Universitaria Minuto de Dios es una institución de educación superior, cuya misión es atender a las poblaciones de los niveles socioeconómicos más bajos del país. Esta condición implica varias características, entre las cuales se destaca el bajo nivel académico en las áreas de matemáticas y lenguaje en un porcentaje importante de estudiantes al momento del ingreso. En particular, se considera el caso de los estudiantes de programas de ingeniería que asumen el desafío propio de las ciencias básicas como parte de su proceso académico. La asignatura denominada Precálculo forma parte de los planes de estudio de todos los programas de ingeniería que registran bajo rendimiento y altas tasas de deserción (40 % en promedio). Los docentes manifiestan su preocupación constante por los bajos resultados académicos y la gran desmotivación de los estudiantes hacia la asignatura, en algunos casos, producto de sus experiencias previas con las matemáticas en la educación básica y secundaria.

Lo anterior motivó a un equipo de investigadores de la Escuela de Alta Docencia y el Parque Científico de Innovación Social de la institución (PCIS) a implementar el proyecto que se describe en este texto. A partir de una experiencia anterior basada en el programa STEM Robotics, que desarrolla habilidades matemáticas y competencias del siglo XXI en cerca de 2000 estudiantes

del departamento de Cundinamarca, se concibe un proyecto de investigación praxeológica mediante el cual se involucraron profesores, estudiantes e investigadores en el desarrollo de una innovación pedagógica.

El programa STEM Robotics está basado en las concepciones teóricas del aprendizaje que han demostrado éxito en diferentes contextos educativos (Freeman, Marginson y Tytler, 2014) y que responden mejor a las condiciones de la sociedad contemporánea caracterizada por la permanente evolución en esferas diversas, por veloces transformaciones marcadas en especial por los avances tecnológicos y el establecimiento de nuevas relaciones sociales, económicas y políticas. La sociedad de la información exige concepciones del aprendizaje situadas en su contexto sociohistórico que entiende la realidad como una construcción social en la cual son las interacciones entre las personas y los entornos las que construyen los significados (Goodpaster, Adedokun y Weaver, 2012).

STEM Robotics valora la capacidad de los estudiantes de encontrar, seleccionar de manera crítica y activa, y relacionar la información; además, considera valioso tener en cuenta los aspectos psicológicos y sociológicos de los sujetos como parte del aprendizaje que las concepciones objetivistas aportan (Johnson, 2012), pero entiende la importancia de reconocer y utilizar el contexto social en el que están insertos los estudiantes. El proceso que se desarrolla acá también toma los aportes de Nichols, Cator y Torres (2016) respecto al desarrollo cognitivo que permite el aprendizaje basado en el reto.

El diseño del currículo en el marco del programa STEM Robotics está basado en los resultados que se quieren alcanzar para todos y todas, en aquello que ha demostrado favorecer el desarrollo de las naciones, en la integración de las disciplinas STEM, y fundamenta el aprendizaje en las interacciones del estudiante con otros estudiantes, con el profesor, con su familia, con las personas de la comunidad y con su contexto. En STEM Robotics, el profesor es un agente educativo encargado de introducir todas las situaciones de interacción posibles y de generar escenarios que fortalezcan decididamente el diálogo igualitario.

El aprendizaje basado en el reto desarrollado en el programa STEM Robotics se fundamenta en las teorías pedagógicas, filosóficas y sociológicas más aceptadas por la comunidad científica por el potencial transformador de sus contribuciones. El trabajo en equipos que propone el programa se fundamenta en la concepción del aprendizaje de Lev Vigotsky, para quien todo aprendizaje sucede primero en el plano intersubjetivo, es decir, en las interacciones sociales, y luego es apropiado en el plano intrasubjetivo, individual del sujeto. En este sentido, Jürgen Habermas (2001) explica que las múltiples relaciones que establecemos en los innumerables contextos en los que participamos determinan nuestro pensamiento subjetivo. Su teoría de la acción comunicativa establece que la subjetividad proviene de la intersubjetividad, esto es, del pensamiento social producto de las interacciones que establecemos con otros.

Las contribuciones de Jerome Bruner (2005) son altamente orientadoras del diseño de las clases que se propone en el programa, por cuanto responden a la necesidad planteada por el autor

de transformar los espacios educativos en espacios interactivos y dialógicos donde el profesor deja de tener el monopolio del proceso y se convierte en un dinamizador de la ayuda y la cooperación entre los estudiantes.

El marco de trabajo del aprendizaje basado en el reto propuesto por Nichols et al. (2016) plantea tres grandes etapas: comprometerse, investigar, actuar. Particularmente, la etapa de investigación parte de la generación de preguntas orientadoras para la búsqueda de soluciones. Esta posibilidad de indagar tiene su fundamento teórico en los aportes de Gordon Wells (2001), con su propuesta de la *indagación dialógica*, que consiste en el planteamiento de preguntas por parte de los estudiantes como evidencia de una predisposición a interesarse por las cosas, a plantear preguntas y a intentar comprender la realidad de manera dialógica a partir de la cooperación entre unos y otros, y con su entorno en una relación dialéctica que da lugar a aprendizajes altamente efectivos.

Finalmente, uno de los principales fundamentos científicos del programa STEM Robotics lo presenta el autor más importante del siglo xx en el campo educativo, Paulo Freire (1997), para quien la acción dialógica es el proceso básico para el aprendizaje y la transformación de la realidad. El autor plantea que el aprendizaje liberador, creador de cultura y crítica en relación con el mundo solo se da en ambientes de diálogo favorables para la generación de preguntas y respuestas basadas en la interacción con los demás y con el entorno. El programa STEM Robotics busca ser congruente con las ideas de Freire (1997) respecto a la naturaleza horizontal del diálogo, la mediación del lenguaje y la construcción del conocimiento que este permite, y generar una postura crítica y una consecuente preocupación por el otro, por la participación en igualdad de condiciones y por la convicción de que todos (padres, familiares, vecinos, profesores, estudiantes) influyen en el aprendizaje de los demás.

El aprendizaje basado en el reto que sustenta la propuesta del programa plantea la necesidad y la oportunidad de romper las estructuras jerárquicas tradicionales de los ambientes de aprendizaje; de esta manera, se asigna a todos los involucrados los roles de aprendices y maestros que comparten activamente la responsabilidad de crear y participar en las experiencias de aprendizaje. En palabras de Freire (1997), "Solo educadores autoritarios niegan la solidaridad entre el acto de educar y el acto de ser educados por los educandos". STEM Robotics es un programa que trasciende la escuela y que busca integrar a diversos agentes de la comunidad en la solución de problemas y, por tanto, reconocer el valor de cada uno, respetar los aportes de todos y transformar las dificultades; esto es posible a través de un proceso dialógico igualitario.

Freire (citado por Calvache, 2001) plantea la necesidad de recuperar el sentido del aprendizaje que se pierde en la medida en que la escuela se aleja de la realidad del estudiante, y no solo la desconoce, sino que además ignora su valor, lo que hace que los estudiantes no vean sentido a las clases, a los contenidos, a las relaciones humanas que establecen. STEM Robotics tiene en cuenta la realidad de los estudiantes, su cultura, sus experiencias cotidianas, y esto lleva a que, a través de la búsqueda de soluciones para los problemas de esa realidad, encuentren sentido a todo lo



que hacen, a las preguntas que se formulan, a la indagación que desarrollan, a las relaciones que establecen con personas externas a la escuela y con aquellas que están dentro de esta, a las diferentes opciones que analizan, a los aportes de todos sus compañeros, e incluso encuentran sentido a sus errores.

## Metodología

Este trabajo investigativo se enmarca en un tipo de investigación social aplicada que Julia (2011) denomina *investigación praxeológica*. Se caracteriza por ser un “modo de investigación que compromete al practicante, a la vez como investigador y como objeto de la investigación” (p. 69). Los docentes investigadores indagan sobre sus propias prácticas, recopilan de manera rigurosa los hechos vinculados a su práctica socioprofesional y obtienen la colaboración de los beneficiarios de su práctica, lo cual les ayuda en su análisis.

Los datos que se presentan fueron recolectados a través de entrevistas, videos y diarios de observación. Se entrevistaron veinte estudiantes y seis maestros de ciencias básicas. Además, se utilizó una bitácora que almacena un conjunto de muestras de guías construidas por maestros.

El proceso de co-construcción se llevó a cabo en torno a la elaboración de diez guías, a partir de un ejercicio de capacitación constituido por los elementos fundamentales de la educación STEM registrados en la literatura y por los resultados del aprendizaje previo y las experiencias de investigadores y docentes. Las guías se estructuraron en cuatro fases: 1) presentación de un problema en el contexto colombiano; 2) análisis de contexto, conceptos matemáticos y robóticos; 3) solución del desafío usando los conceptos de fase II, 4) evaluación.

Los investigadores apoyaron la construcción de las guías y a la vez analizaron los factores que favorecen el aprendizaje de los estudiantes y los procesos de enseñanza. El compromiso de los estudiantes también tiene otro momento de participación con los estudiantes que tomaron la clase Precálculo en semestres anteriores; también revisaron las guías y gracias a su experiencia contribuyeron a mejorarlas. Se contó con un grupo de veinte estudiantes a los cuales orientó uno de los profesores que también desarrolla otro curso de Precálculo de forma tradicional, como grupo de control con características similares.

## Resultados y discusión

El resultado del proceso de investigación que presenta mayor relevancia lo constituyen las diez guías elaboradas en conjunto por los maestros investigadores, los profesores de la asignatura de Precálculo de la sede Cundinamarca y los estudiantes. Fue un proceso de co-construcción en el que se evidenciaron las cuatro fases del modelo praxeológico: ver, juzgar, actuar y devolución creativa.

El proceso registra además un cambio de percepción por parte de los estudiantes involucrados respecto a la asignatura y, en general, al estudio de las matemáticas. Se evidenció que

su participación fue activa durante todas las sesiones del semestre y sus resultados académicos mejoraron respecto al promedio de pérdida académica de la asignatura, con lo cual se logró una disminución de 10 puntos en el porcentaje de pérdida. A su vez, se registró una tasa de deserción del curso del 0 %, mientras que en el grupo control, la pérdida académica fue del 28 % y la deserción, del 15 %.

La incorporación de robótica en el curso de Precálculo favorece la motivación de los estudiantes, y la vez se les presenta como un reto hacia la solución de un problema del contexto regional. Es importante considerar el valor de los contenidos pertinentes ampliamente discutidos en la literatura, así como los factores que favorecen la motivación, por ejemplo, el trabajo en equipo, el aprendizaje basado en el reto, los roles cercanos al ejercicio de su profesión, entre otros.

La participación de los investigadores con el objetivo de mejorar su propia práctica, sus discursos y el contexto donde realiza su práctica permite registrar también un cambio de percepción por parte de los profesores respecto a los retos de su asignatura. Estudios futuros podrían enfocarse en continuar la aplicación del currículo transformado y analizar su impacto en estudiantes y profesores que no participen de la misma manera en el proceso de construcción.

## Conclusiones

202 Los retos que afrontan los profesores de las instituciones de educación superior respecto a los bajos niveles de competencias en matemáticas y lenguaje son cada vez mayores. Por esta razón, es necesario fortalecer las capacidades investigativas de los docentes para que asuman los desafíos propios de su práctica. El proceso adelantado demuestra la importancia de la investigación situada que obtiene la colaboración de quienes se benefician, que reconoce la inteligencia intercultural y el diálogo igualitario y que favorece procesos de innovación pedagógica y curricular caracterizados por el involucramiento y compromiso de la comunidad educativa (Schneider, 2017).

El proceso de co-creación generado en este proyecto permite reconocer el potencial pedagógico de las relaciones de colaboración, recíprocas, donde todos los involucrados se convierten en compañeros de aprendizaje, co-educadores y cogeneradores de innovaciones. Por lo tanto, es necesario continuar profundizando los factores que permiten mejorar este tipo de experiencias.

La materialización del proceso en las guías de aprendizaje es evidencia del potencial que ofrece la adaptación curricular a los contextos de las comunidades donde se desarrollan los procesos de formación. Los esfuerzos por mejorar la pertinencia del conocimiento, de manera que este dé cuenta de su posibilidad de uso concreto en situaciones reales, se vieron compensados con los resultados registrados. Lo anterior, a través de la experiencia praxeológica que parte del análisis de necesidades y expectativas, y que atiende una realidad contextual observada, juzgada y tomada como herramienta para la construcción de material pedagógico.

El reto constituye la fase del actuar de la experiencia praxeológica que se aborda con una herramienta didáctica constituida por robots, con lo cual se facilita la motivación hacia el

aprendizaje y la novedad ante las posibilidades que ofrece la tecnología. La aplicación de la robótica no solo fortalece el currículo por cuanto involucra e integra saberes de varias disciplinas, sino que además enriquece la experiencia pedagógica de un curso tradicionalmente complejo.

Finalmente, la devolución creativa se fortalece en el proceso mismo de investigación, pues se constituye en una experiencia participativa en la cual la percepción de docentes, investigadores y estudiantes enriquece al proceso y al producto, y se soporta así en las bases científicas y empíricas que emergen en el proceso.

## Referencias

- Bruner, J. S. (2005). Cultural Psychology and its Functions. *Constructivism in the Human Sciences*, 10, 53-63.
- Calvache López, J. E. (2001). El papel del educador en el pensamiento de Paulo Freire. En *I Congreso Internacional de Pensamiento Latinoamericano: la Construcción de América Latina*. Universidad de Nariño, Ceilat, Pasto.
- Freeman, B., Marginson, S. y Tytler, R. (Eds.). (2014). *The age of STEM: educational policy and practice across the world in science, technology, engineering and mathematics*. Routledge.
- Wells, G. (2001). *Indagación dialógica: hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Paidós Iberica.
- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. El Roure Ciencia.
- Goodpaster, K. P., Adedokun, O. A. y Weaver, G. C. (2012). Teachers' Perceptions of Rural STEM Teaching: Implications for Rural Teacher Retention. *Rural Educator*, 33(2), 9-22.
- Habermas, J. (2001). *Teoría de la acción comunicativa*. Taurus.
- Johnson, C. C. (2012). Implementation of STEM education policy: Challenges, progress, and lessons learned. *School Science and Mathematics*, 112(1), 45-55.
- Juliao Vargas, C. G. (2011). *El enfoque praxeológico*. Colombia: Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO).
- Nichols, M., Cator, K. y Torres, M. (2016). *Challenge Based Learner User Guide*. Redwood City: Digital Promise. [https://cbl.digitalpromise.org/wp-content/uploads/sites/7/2016/10/CBL\\_Guide2016.pdf](https://cbl.digitalpromise.org/wp-content/uploads/sites/7/2016/10/CBL_Guide2016.pdf)
- Schneider, K. (2017). Engagement in practice: Community engaged scholarship to address local food insecurity. En *ASEE Annual Conference and Exposition, Conference Proceedings, 2017-June*. Columbus.

## Resiliarte: resiliencia y expresión artística en las infancias

*Resiliarte: Resilience and Artistic Expression in the Infancy*

Sara Sierra Fonseca\*  
Juliet Piedrahita Silva\*\*  
Rocio Romero Rodríguez\*\*\*

### Resumen

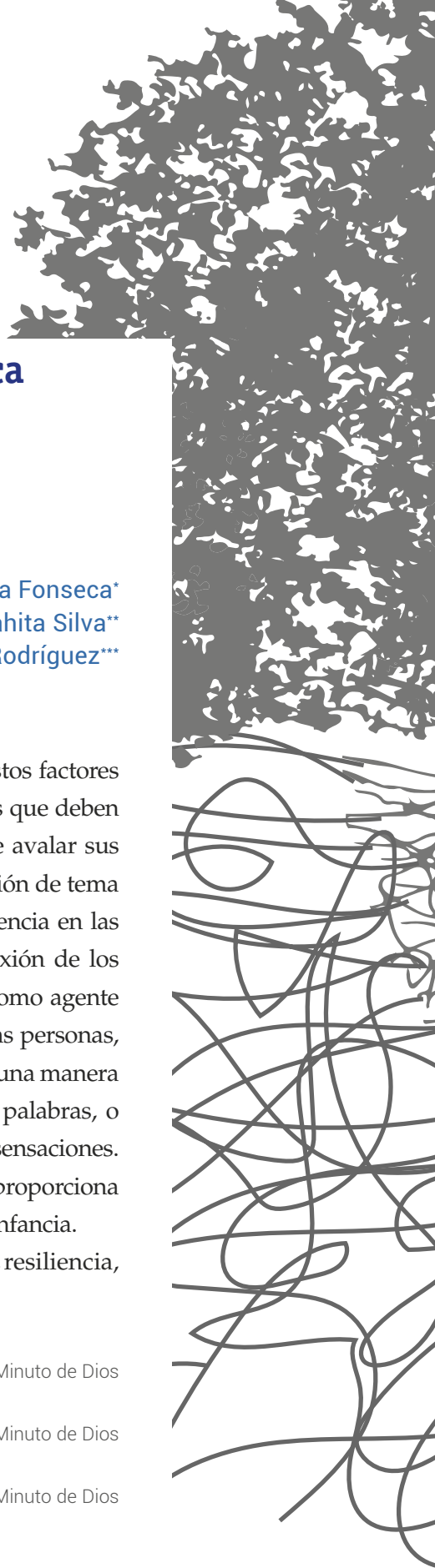
En nuestro país son varios los factores que afectan a las infancias, y estos factores forman condiciones de calamidad; por lo tanto, son muchas las causas que deben tenerse en cuenta para brindar instrumentos a los niños con el fin de avalar sus derechos. El presente artículo tiene como finalidad presentar una revisión de tema acerca de cómo influye la expresión artística en el proceso de la resiliencia en las infancias. En este texto, acudiendo a fuentes originales, de una reflexión de los términos *resiliencia* y *arte*, y de la relevancia de la expresión artística como agente resiliente. Primero resiliencia es la habilidad que pueden desarrollar las personas, para enfrentar las adversidades y salir adelante. Segundo, el arte es una manera de comunicación personal que, mediante signos, sonidos, imágenes, palabras, o cualquier otra estructura de conjunto, transmite ideas, sentimientos y sensaciones. Para finalizar, la expresión artística es un agente de resiliencia porque proporciona elementos de cambio en medio de las dificultades que se tengan en la infancia.

**Palabras clave:** adversidad, expresión artística, creatividad, infancias, resiliencia, sentidos.

\* Estudiante de la Licenciatura en Pedagogía Infantil, de la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. Correo electrónico: [ssierrafons@uniminuto.edu.co](mailto:ssierrafons@uniminuto.edu.co)

\*\* Estudiante de la Licenciatura en Pedagogía Infantil, de la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. Correo electrónico: [jsilvapiedr@uniminuto.edu.co](mailto:jsilvapiedr@uniminuto.edu.co)

\*\*\* Estudiante de la Licenciatura en Pedagogía Infantil, de la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. Correo electrónico: [romerorori@uniminuto.edu.co](mailto:romerorori@uniminuto.edu.co)



## Abstract

Bearing in mind that in our country there are several factors that affect children and these factors form conditions of calamity evidencing many causes that must be taken into account to provide instruments to children in order to guarantee their rights. The purpose of this article is to present a review of the topic of how artistic expression influences the process of resilience in childhood, where the authors, using original sources, reflect on the term resilience, art and the relevance of artistic expression as a resilient agent. To start, resilience, is the ability that people can develop, to face adversity and get ahead. Second, art is a way of personal communication that, through signs, sounds, images, words, or any other structure of the whole, transmits ideas, feelings and sensations. To conclude, artistic expression is an agent of resilience because it provides elements of change in the midst of difficulties in childhood.

**Key words:** Adversity, artistic expression, creativity, childhoods, resilience, senses.

## Introducción

El presente artículo tiene como meta realizar una exploración de tema acerca de cómo influye la expresión artística en el desarrollo de la resiliencia en las infancias y así impulsar cambios orientados a la mejora de los procesos de resiliencia en la escuela, la familia y en la sociedad.

Primero se presenta una síntesis sobre el concepto de *resiliencia*, considerando los diversos factores que hacen parte de las adversidades que los niños y las niñas pueden atravesar, es decir, los factores de riesgo, así como los componentes que los fortalecen y hace que que estos sean más resilientes para luego abordar la expresión artística y finalizar con una reflexión acerca de la importancia del arte como agente resiliente en la primera infancia. Todo esto, con la intención de brindar una guía a los maestros, padres, y demás agentes y personas que tengan relación con el entorno educativo y social de los niños y las niñas.

Es por eso que retomamos el arte como estrategia pedagógica que posibilita el desarrollo humano desde la imaginación, la creatividad, la afectividad, la identidad y el significado, lo cual potencia la resiliencia en los procesos de socialización. Estos últimos de gran importancia en el ambiente pedagógico, ya que el arte en la primera infancia permite desarrollar la dimensión creativa, la comunicación no verbal, la exploración de los sentimientos, la representación del mundo tal y como es percibido, y la posibilidad de transformar la realidad (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2014).

Por último, se da a conocer la importancia del arte como agente resiliente en la primera infancia, dado que brinda oportunidades de participación significativa, y de esta manera convierte al niño ya la niña en creadores y protagonistas, y abre nuevos espacios para la comunicación y la expresión. También se puede observar cómo la educación artística crea otra percepción del mundo al activar información del medio donde se desenvuelven los niños.

## Reflexión

### Resiliencia

En este artículo se define la resiliencia en los niños y las niñas

[...] como un atributo con el que no se nace, si no que por el contrario es una capacidad que debe construirse, para que a pesar de las condiciones difíciles que se presenten en la vida puedan salir adelante y superar los obstáculos. (García y Domínguez, 2013, p. 15).

En el caso de los niños y las niñas, es importante reconocer que ellos no pueden realizar el proceso de resiliencia por sí mismos, son fundamentales el acompañamiento, la guía, el apoyo y la comprensión de un adulto. De igual manera, es importante resaltar que los niños y las niñas son vulnerables, ya que estos no pueden protegerse por sí mismos de las diferentes situaciones por las que tienen que atravesar, como traumas, tragedias, amenazas, estrés, sentimientos de ansiedad o incertidumbre, entre otras, Las infancias no son ajenas a estas situaciones; por el contrario, resulta ser elevado el número de niños y niñas que sobreviven en fundaciones para niños abandonados, casas de adopción, hogares de paso e internados. Pero estos no son los únicos lugares donde se encuentran niños en estas condiciones, aun en las familias consideradas funcionales o disfuncionales se evidencia el maltrato y la violencia intrafamiliar, y se sienten incapaces de hacerle frente a la adversidad. Son estos niños y niñas, entre los dos y los siete años de edad, los que centran el interés de los investigadores de este proyecto de investigación. Por esto, se propone estudiar cómo, desde un enfoque pedagógico, se puede ayudar a los niños y a las niñas a superar las adversidades por las que estén pasando. Lo anterior hace necesario comprender los medios que toda persona tiene desde los primeros años de vida para afrontar situaciones de adversidad. Este aspecto lo profundiza Nira Kaplansky (2015), quien propone un modelo para el desarrollo de la resiliencia desde la primera infancia denominado *modelo básico* para el desarrollo de la resiliencia infantil. Dicho modelo propone seis canales resilientes que están presentes en los seres humanos, los cuales tienen la facultad de potenciar desde la infancia, y se configuran como los recursos primordiales para superar condiciones de adversidad. Según Quiñones Rodríguez (2007), las condiciones desfavorables son caracterizadas por la representación de los llamados factores de riesgo en la vida de los niños y las niñas, algunos pueden ser: padres drogadictos, pobreza, desplazamiento, violencia, analfabetismo, alcoholismo, maltrato, falta de uno o de los dos padres, entre otros). Estos factores no llevan necesariamente a la autodestrucción o a repetir la historia de sus padres o agresores, tampoco quiere decir que por el hecho de haber pasado por situaciones adversas no puedan realizar sus sueños o metas, sino que, por el contrario, estos pueden ser precisamente la fuerza que los impulse a cumplir lo que se propongan.

Reconocer el sentido y el significado de la adversidad es darles también sentido a los caminos que hay que recorrer en pro de la resiliencia, mediante dicho reconocimiento de las diversas situaciones de adversidad, del sufrimiento. Así, bajo las diferentes condiciones, ya sean estas políticas, sociales, culturales, económicas, familiares, entre otras, es que se pueden proponer alternativas

de resiliencia. Por lo tanto, la adversidad tomada como dificultad, se concibe como la consecución de algún disgusto o preocupación como una dificultad que se trata de aclarar, o como conjunto de hechos o circunstancias que dificultan la toma de decisiones y una mirada objetiva frente a la situación a resolver. Asimismo, se concibe como suerte adversa infortunio, situación desgraciada en la que se encuentra alguien (Real Academia de la Lengua Española).

En lo habitual, los aspectos que son menos respetados o más vulnerados en los niños y las niñas son la equidad, la tolerancia, la participación, la diversidad, el buen trato y la crianza humanizante; otro aspecto es el reconocimiento de los derechos humanos y las perspectivas de autodeterminación y generación de diferentes oportunidades para el desarrollo humano integral de la primera infancia dentro de una familia, comunidad o sociedad específica.

Los niños y las niñas son más resilientes cuando tienen personas a su alrededor que les brindan, amor, afecto, buen trato y cariño constante, un vínculo seguro que les de fuerza para sobrepasar la adversidad. El vínculo afectivo es una relación de los seres humanos y no de objetos, los vínculos con cualquier persona y en especial con niñas y niños durante los primeros años de vida, aumentan con la presencia del afecto y el amor; se cuidan día a día, hora a hora, minuto a minuto, segundo a segundo; se tejen con delicadeza, esmero paciencia, conocimiento y respeto. (Martínez, 2015, p. 25).

¿Cómo es un niño resiliente? Es una pregunta muy interesante que lleva a pensar en diferentes características, las cuales se pueden percibir en niños y niñas que pueden salir de las adversidades de una buena forma y sobrepasar las dificultades. Es importante tenerlas en cuenta y así podemos percibir o identificar a los niños que las adquieran. Algunas de las características de un niño resiliente, según Ocampo Duque, Palacio Álvarez y Gómez Flores (2009), son:

Una persona resiliente se valora a sí mismo o misma, se siente valorado o valorada y tiene un autoestima alto, vive sus prácticas con una actitud positiva, en la que está presente el buen humor y el buen trato hacia las personas de su alrededor, se relaciona fácilmente y de manera afectiva con las personas, tiene iniciativas propias, es creativo o creativa, tiene curiosidad, quiere conocer, indagar y aprender, es capaz de ponerse en los zapatos de otras personas y de establecer empatía con ellas. (p. 36).

¿Qué puede hacer una persona para formar un niño o una niña resiliente? Esta es una pregunta que tiene que ver mucho con la labor docente, ya que los docentes, después de la familia, son las personas más cercanas a los niños y las niñas; incluso, en algunas ocasiones llegan a ser las únicas personas con las que los niños y las niñas pueden contar o confiar, por lo tanto, es una responsabilidad muy grande para los profesores de los diferentes espacios. Es importante saber, conocer y poner en práctica las distintas actitudes que se deben apadrinar para desarrollar la resiliencia en los niños y las niñas, y hacer de estos futuros adultos fuertes, resistentes y con la capacidad de transformar las adversidades en oportunidades y aprendizajes.

## Arte

El arte, según lo explica Araya (2018), es una actividad dinámica y unificadora, que tiene un rol potencialmente vital en la educación, pues a través de la construcción o creación de una obra el niño transita por un proceso complejo, donde reúne diversos elementos de su experiencia para formar un todo con un nuevo significado. Las expresiones artísticas facilitan, entonces, procesos de resignificación, con los cuales las experiencias previas pueden adquirir un valor diferente.

La expresión artística es definida en este artículo como un modo de comunicación personal que, mediante signos, sonidos, imágenes, formas, tonos, olores, palabras, sabores o cualquier otra estructura de conjunto, transmite ideas, sentimientos y sensaciones, suscitando impresiones agradables y armoniosas, excitantes o provocadoras. Toda expresión artística implica un saber hacer, la aplicación precisa de ciertas habilidades y conocimientos. (Ocampo Duque et al., 2009, p. 79).

Según Echeverri Muñoz, Valencia Loaiza, Gil Gómez y Palacio Ordóñez (2007), las áreas de la expresión artísticas son diversas. Dentro se destacan la expresión plástica, la teatral y la musical, porque permiten desarrollar las posibilidades creativas y resilientes de los niños y las niñas en la educación inicial, y se pueden implementar de forma individual, grupal, integrada o separada, según los contextos de atención a la niñez.

Expresión plástica: esta forma de expresión incluye dibujo, pintura, cerámica, collages y muchos otros materiales y soportes expresivos.

208 Expresión teatral: a través de esta se representan situaciones reales o ficticias por medio de los gestos y movimientos del rostro y el cuerpo, las palabras y la presencia y manipulación de objetos, en el interior de distintos escenarios.

Expresión musical: es la expresión de sensaciones a través del ritmo y la melodía; incluye el canto, el acompañamiento instrumental, la apreciación musical y los juegos musicales.

El niño y la niña son seres que necesitan comunicarse y expresarse para relacionarse con los demás. Son seres únicos, con una capacidad de autenticidad en su expresión individual y con un lenguaje diferente. Niños y niñas, desde la perspectiva de la pedagogía del arte, crean y recrean de acuerdo con sus etapas del desarrollo, diferentes lenguajes y expresan sus sentimientos a través de medios orales, escritos, corporales, musicales, entre otros (Ochoa, 2005).

## Importancia del arte como agente resiliente en la primera infancia

¿Es el arte infantil un medio significativo para promover la resiliencia? Teniendo en cuenta que el arte está compuesto de símbolos, significados, elementos, es el acompañante de la historia de la humanidad en momentos difíciles; se puede decir que llega a convertirse en la válvula equilibrante entre el mundo real y el simbólico. Así, el arte proporciona elementos de vida y transformación en medio de la violencia, en especial en el silencio de la infancia (Rodríguez, 2013, p. 15).



El arte, durante la infancia, da herramientas para entender y dar sentido al mundo; abre múltiples posibilidades de interactuar a través del gesto, el trazo y la palabra; de establecer contacto y expresar afecto; de explorar los sentimientos; de representar el mundo tal cual es comprendido por quien se expresa; de transformar la realidad. Por supuesto, contar con un escenario que facilite el encuentro de la niña o del niño con el arte depende de su interés, pero sobre todo de su familia, su centro educativo y su comunidad.

El arte permite descifrar lo que se teje internamente en cada niño o niña, pues las emociones toman color, sonido, forma y movimiento cuando se les proporcionan herramientas creativas y expresivas para que representen lo que sienten y no pueden expresar mediante palabras (Ochoa, 2005, p. 55). Así, el arte cumple funciones importantes en el desarrollo integral que se da en la primera infancia.

## Conclusiones

Para concluir, con base en los autores citados, se puede decir que la expresión artística es un agente esencial de resiliencia en las infancias, dado que aporta distintas herramientas y así permite a los niños y a las niñas desarrollar y explorar sus capacidades a través de diversas expresiones corporales, gestuales, las cuales permiten que se adquieran fortalezas fundamentales para superar y afrontar adversidades; también ofrece bases para entender y dar sentido al mundo que los rodea.

Este proceso debe venir acompañado de otros aspectos importantes, como el vínculo afectivo; expresar afecto, por ejemplo, es muy importante en la resiliencia, ya que es un factor liberador de cambio, de éxito en las relaciones y es una fuente fundamental de motivación en los aprendizajes.

El arte, junto a la resiliencia, brinda oportunidades de participación significativa, lo que convierte al niño y la niña en creadores y protagonistas, y abre nuevos espacios para la comunicación y la expresión. También se puede observar cómo la educación artística crea otra percepción del mundo al activar información del medio donde se desenvuelven los niños; de esta manera, se promueve la imaginación, la libre expresión de pensamientos, sentimientos y emociones. El arte proporciona elementos de vida y transformación en medio de la violencia, en especial en el silencio de la infancia. La resiliencia por medio del arte permite descifrar y expresar lo que el niño o niña tiene internamente, pues las emociones toman color, sonido, forma, movimiento cuando se les proporcionan herramientas creativas.

## Referencias

- Araya, C. (2018). *Taller de artes integradas*. <https://prezi.com/5fv3uhohbmyo/unidad-1-respaldo/>
- Echeverri Muñoz, M. M., Valencia Loaiza, Y. C., Gil Gómez, Y. A. y Palacio Ordóñez, L. (2007). *Ver, sentir, oír a través de las Expresiones Artísticas como procesos simbólicos comunicativos*. (Tesis de pregrado). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Kaplansky, N. (2015). Modelo “básico” para el desarrollo de la resiliencia infantil. *Revista Internacional Magisterio Didácticas innovadoras*, (70), 26-30.
- Martínez, G. (2015). *Estrategias para el fortalecimiento del vínculo familiar*. Universidad Técnica de Ambato.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2014). *El arte en la educación inicial*. Rey Naranjo.
- Ocampo Duque, F. J., Palacio Álvarez, J. A. y Gómez Flores, S. F. (2009). *Promoción de la resiliencia familiar. Manual de Agentes Educativos* (2ª Ed). Ministerio de Educación Nacional (MEN).
- Ochoa, M. (2005). *Fomento de la educación en el aula, de educación primaria*. Secretaría de Educación Pública.
- Quiñones Rodríguez, M. A. (2007). *Resiliencia: resignificación creativa de la adversidad*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Rodríguez, L. (2013). *Resiliencia y Habilidades Parentales*. <https://es.scribd.com/doc/161647858/Resiliencia-y-Habilidades-Parentales>



## Fortalecimiento de entornos protectores. Una experiencia didáctica para la prevención

*Strengthening of protective environments.  
An educational experience for the prevention*

Germán Londoño Villamil\*

### Resumen

A través de reuniones donde se establecen temas relacionados con el deporte (particularmente fútbol, con la metodología *World Coach*), la capacitación, la divulgación y la alfabetización científica (en especial, la astrobiología y la astronomía) se busca un proceso de formación en trabajo grupal, liderazgo y orígenes del universo que permita la prevención del reclutamiento y la reincidencia en grupos armados o al margen de la ley de niños, niñas y adolescentes. Esto se busca incentivando la promoción de cultura de paz, para lo cual participen docentes, familias y autoridades tradicionales del Consejo Regional Indígena del Medio Amazonas (CRIMA), en la inspección de Policía del Araracuara. Además, se pretende proveer herramientas para crear espacios de reunión y conciliación con su cultura tradicional, y así estimular la recuperación de ésta a través de la imaginación y el asombro que produce indagar sobre los orígenes del universo, respetando los saberes ancestrales y culturales de la región, aportando con la elaboración de una ruta de atención de vulneraciones de derechos identificada.

**Palabras clave:** astronomía, deporte (*World Coach*), entornos protectores, reclutamiento, reincidencia.

---

\* PhD en Investigación de la Didáctica de las Ciencias Experimentales, magíster en Investigación de la Didáctica en Ciencias Naturales, de la Universidad de Valencia España, especialista en Educación Socioambiental y en Pedagogía, licenciado en Biología y Química Docente de la Maestría en Ciencias de la Educación, de la Universidad de la Amazonia. Correo electrónico: londonog@gmail.com, g.londono@udla.edu.co

## Abstract

Through meetings where topics such as sports (particularly football with the World Coach methodology), training, dissemination and scientific literacy (particularly astrobiology and astronomy) are established, a training process is sought; group work, leadership, origins of the universe that allows the prevention of recruitment and recidivism in armed groups or outside the Law on children and adolescents; encouraging the promotion of a culture of peace; where teachers, families and traditional authorities of the Indigenous Regional Council of the Middle Amazon (CRIMA) participate in the police inspection of Araracuara. In addition, to provide tools to create meeting spaces and reconciliation with their traditional culture, encouraging the recovery of this, through the imagination and amazement that produces to investigate the origins of the universe, respecting the ancestral and cultural knowledge of the region, contributing the elaboration of a path of attention for identified violations of rights.

**Keywords:** Astronomy; sport (World Coach); Protective Environments; Recruitment, Recidivism.

## Introducción

212

La firma del Acuerdos de paz con las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia-Ejército del Pueblo (FARC-EP) ha propiciado nuevas dinámicas asociadas al conflicto armado, lo que implica la tarea de diseñar e implementar estrategias novedosas que articulen a la comunidad, las familias y la institucionalidad del territorio para el fortalecimiento de entornos protectores que prevengan el reclutamiento y el uso de niños, niñas y adolescentes (en adelante NNA) por parte de grupos armados ilegales. Para el caso que nos atañe, esta situación se ha tornado álgida en la inspección de Policía del Araracuara, ya que se ha convertido en corredor estratégico para el tráfico de ilícitos.

Por su parte, las autoridades indígenas de la zona han manifestado su preocupación por el desarraigo cultural de los adolescentes, aspecto que los hace más vulnerables ante las diversas amenazas que se ciernen sobre ellos. Por esto, se requiere una estrategia que utilice la astrobiología como herramienta para recuperar la cultura tradicional, incentivando la imaginación y el asombro, escrudiñando los orígenes del universo, reconociendo y respetando los saberes ancestrales y culturales de la región y vinculando las autoridades tradicionales de la zona, como el Consejo Regional Indígena del Medio Amazonas (CRIMA) y las familias. El proyecto planea realizar sesiones de iniciación a la ciencia partiendo de las particularidades étnicas de sus habitantes, lo que incluye proyección de imágenes cósmicas, observación astronómica guiada de diferentes cuerpos celestes, reconocimiento de la luna y su influencia en los ciclos de la naturaleza, y sesiones de recuperación de la cultura ancestral, entre otros.

La astrobiología se convierte entonces, en un motor para recuperar la espiritualidad en los NNA del Araracuara. Una espiritualidad que trasciende la noción de religión y se asocia a un sistema interno de creencias que “produce el sentimiento de vivir con un sentido, estimula la

esperanza, refuerza las normas sociales positivas y proporciona una red social de apoyo, todos estos elementos que mejoran el bienestar personal” (Martínez, 2010, s. p.), La propuesta plantea que es fundamental rescatar esta concepción de espiritualidad para reducir los comportamientos negativos o de riesgo de los NNA, lo que incluye abordar: 1) autoestima; 2) comportamientos pro-sociales y de generación de vínculos con su comunidad y con la naturaleza; 3) proyecto de vida, 4) Reconocimiento de orden social y un ser superior.

Asimismo, en la comunidad tiene amplia acogida el deporte (fútbol) como espacio donde confluyen adolescentes y jóvenes, por lo que se aspira transferir la metodología de *World Coach*, que se orienta a fortalecer el liderazgo local de los “profes”, que en Araracuara son los miembros del Comité de Deportes del CRIMA, y otros líderes comunitarios, como referentes protectores, quienes forman y protegen la niñez y la adolescencia mientras comparten actividades deportivas y culturales en el interior de sus propias comunidades, con lo cual se generan redes protectoras con padres de familia, docentes y líderes comunitarios.

Al finalizar el proceso se espera propiciar la creación de dos escenarios: el primero, un semillero de astrobiología intercultural con el cual se forme un grupo de adolescentes que se encarguen de continuar con un cronograma de actividades concertado con la misma comunidad, acompañado de herramientas básicas de astronomía, que le servirán al semillero de investigación para cualificar las actividades que realizan y a darle sostenibilidad al proceso; el segundo, un proceso de formación para la prevención del reclutamiento y promoción de paz, a través del fútbol, en el que participen líderes, docentes, familias y miembros de la comunidad capacitados.

213

Todo lo anterior con el objetivo de promover el fortalecimiento de entornos protectores, la prevención del reclutamiento y utilización de NNA, desde la astrobiología y la recuperación de la cultura tradicional, y mediante la difusión y alfabetización científica. Con estas últimas se realizan interacciones permanentes con la ciencia, la tecnología, la sociedad y el ambiente (CTSA) y se investiga con diversión; de esta manera, se aprenden y crean actitudes positivas hacia las ciencias naturales y sociales. Para esto se debe presentar una alfabetización científica clara y colocar a la ciencia en una escena donde chicos y grandes comprenderán más fácil los fenómenos naturales y su acción, y así crearán una conciencia hacia la cultura ambiental y el reconocimiento de las etnias y las comunidades indígenas de la región.

En el siglo xx, la astrología empezó a resolver las preguntas que han acompañado a la humanidad desde sus inicios como sociedad: ¿de dónde venimos? ¿Estamos solos? ¿Cuál es el origen de la vida? ¿Hay vida en otros lugares? Y en interdisciplinariedad con otras ciencias y disciplinas como la geología, biología, química y ciencias sociales, busca que esas respuestas sean verídicas y vinculantes.

El estudio sobre el potencial de la vida en otros mundos debe comenzar con la única vida que conocemos, en la Tierra. Los astrobiólogos estudian cómo se formó la vida, y cómo evolucionó para llegar a ocupar cada nicho habitable que nuestro planeta tiene para ofrecer. (Bueno y Moreno, 2015. p. 10).

Carl Sagan (1981), físico puro y doctor en astronomía y astrofísica, científico de la NASA y profesor de universidades muy prestigiosas de Estados Unidos, dedicó la mayor parte de su vida a divulgar las ciencias, y publicó numerosos libros y artículos en revistas y diarios. Su amplio conocimiento del cosmos hizo posible su explicación con palabras sencillas, y respecto a la divulgación científica menciona la importancia de no hablarle al público general como se les hablaría a colegas científicos. Hay términos que informan lo que se quiere decir de manera inmediata y precisa a los colegas expertos. En el trabajo profesional se pueden hablar solo tres frases al día, pero en una audiencia no especialista, eso solo sirve para ocasionar desconcierto; se debe utilizar el lenguaje más sencillo posible. Invita a recordar cómo se era antes de que uno mismo comprendiera lo que está explicando.

La divulgación científica ha sido definida de acuerdo con los diferentes momentos históricos y culturales: para algunos divulgar es traducir; otros lo conciben como la enseñanza de forma agradable, información al alcance de todos o integración de la ciencia a la cultura popular (Tunjo Guerrero, López Fernández y Llamas Salguero (2017). Lo que se pretende con la divulgación científica está más acorde con la última definición, es decir, debe ser accesible a todas las personas, indistintamente de las creencias políticas, religiosas o étnicas.

214

La relación de CTSa en educación (Londoño Villamil, 2009) se han construido como un campo de investigación pedagógica y didáctica, que ha generado una propuesta innovadora y alternativa para la enseñanza de las ciencias, que hace énfasis en la formación de ciudadanos científica y tecnológicamente preparados para la participación en las controversias sociales que involucra la ciencia en el mundo contemporáneo (Martínez Navarro y Turégano García, 2006).

La conciencia ambiental, compuesta por las palabras: conciencia, que proviene del latín *conscientia*, y que se define como el conocimiento que el ser humano tiene de sí mismo y de su entorno, y la palabra ambiente o ambiental, que se refiere al entorno o suma total de aquello que nos rodea, afecta y condiciona, especialmente las circunstancias en la vida de las personas o la sociedad en su conjunto (Pasek de Pinto, 2004).

Jorge Arturo Colorado Berríos (2008), antropólogo del departamento de Antropología de la Universidad Tecnológica del Salvador, estudió la etnoastronomía en la agricultura, vinculada a las actividades de la siembra y poda de las comunidades ubicadas a los alrededores de Nahuizalco, Sonsonate, El Salvador. La investigación se llevó a cabo durante marzo-junio, teniendo en cuenta las fases de la luna, como también su relación de las creencias de las comunidades bajo su entorno.

Frente a su fundamento de la etnoastronomía, inició con un análisis de los últimos años, y mostró un serio interés en abarcar dichas investigaciones astronómicas de pueblos vivos, cuya cosmovisión difiere de la establecida en la cultura occidental moderna. Los investigadores de esta rama centran su interés en el análisis del mito<sup>1</sup>, el estudio de las religiones, la lingüística y las prohibiciones.

Vale la pena reconocer que el área mesoamericana cuenta con una buena cantidad de estudios que han demostrado la gran antigüedad cultural en esta zona. Los estados indígenas fundados en estas regiones debieron haber sustentado un complejo proceso ideológico, que no ha sido estudiado con demasiada importancia. Dentro de esa ideología la observación astronómica y la visión del mundo tuvo un papel fundamental en la consolidación de estos estados. Es importante mencionar que mucho del conocimiento astronómico se ha perdido; por ello, la ciencia tiene que remitirse a construir antiguas cosmogonías a partir de fragmentos históricos procedentes de crónicas españolas, códices sobrevivientes, investigaciones arqueológicas y estudios etnográficos. Estas son unas de las herramientas que implican un acercamiento a grupos sociales que utilizan una diferente dimensión cosmológica para desenvolver su cultura.

Por otro lado, la presente investigación toma en cuenta temáticas indígenas relacionadas con la Luna, el Sol, Venus, las Estrellas y los Cometas. Parte de objetivo consiste en presentar la narrativa mítica indígena y un breve análisis de cada documento recolectado. Nahuizalco, por ejemplo, ha sido una de las principales poblaciones que posee presencia indígena en el país, y fue fundada mucho antes de la llegada de los españoles a Mesoamérica (Lardé y Larín. *Historia de sus pueblos, villas y ciudades*. El Salvador).

## Metodología

El área de estudio para esta investigación es Araracuara, población que se encuentra ubicada en el resguardo Andoke de Aduche, municipio de Solano, departamento del Caquetá (creado en 1981). Pertenece a la Amazonia colombiana; allí perviven más de siete comunidades indígenas, que por la colonización y por la presencia de grupos armados al margen de la ley están en riesgo en cuanto a la pérdida de sus raíces ancestrales. Así, pues, se establecen unas fases de campo:

- Se realizan charlas de capacitación, divulgación y alfabetización científica de la astrobiología en la región amazónica, aprovechando métodos científicos y humanísticos que ayuden a la implementación de estrategias didácticas a partir de CTSa

Los investigadores se acercan lo más posible a las personas, a la situación o fenómeno que se está estudiando, para así comprender, explicar e interpretar con profundidad y detalle lo que está sucediendo y lo que significa para cada persona. Idealmente, investigan conjuntamente con sujetos actuantes (mal denominados informantes) el “objeto de estudio” seleccionado (Gurdián, 2007, p. 54).

- Se establecen salidas para observación astronómica, en las cuales se hace uso de herramientas para la investigación, como telescopios, mapas estelares, brújula, catalejos, software y equipos que permiten el análisis del muestreo obtenido.

## Resultados

Aprobación del proyecto por parte de la Organización Internacional para las Migraciones (OIM) y de la comunidad.

Se realizó la primera visita en busca de un mejor acercamiento en la convivencia con esta comunidad.

Se envió al Aracuara, Caquetá, al primer egresado del Semillero de Astrobiología quien es Licenciado en Ciencias Sociales, por tiempo completo para un periodo de cuatro meses. Trabajando con los indígenas de las diferentes etnias.

Se envió a la secretaria de Astrobiología como profesional en Biología, quien cada 15 días asistió y trabajo en el ARCUARA por un periodo de tres meses.

Se encontró que la población desconoce aspectos referentes a la ciencia, la tecnología, astronomía y astrobiología.

Se interesan por estos temas, principalmente por la astronomía, e incursionan en la mirada y en la observación de las estrellas y planetas; para esto hacen uso de las herramientas como telescopio, mapas estelares, brújula, catalejos, software. Recurren a las herramientas adecuadas para hacer sus apreciaciones respecto a las experiencias concretas planeadas.

Se observa en ellos el poder del asombro por el universo, reflexionan sobre sus experiencias y relacionan sucesos estelares con la vida en el planeta Tierra.

216

## Reflexión

*En algún sitio algo increíble espera ser descubierto*

Carl Sagan Cierra epígrafe

Se viene demostrando que a través de la divulgación científica, la participación en eventos y las actividades de interés social y académico se logra despertar el interés de la sociedad en general.

El acercamiento de las herramientas adecuadas a la población en general para observar el universo le permite a esta comprender el lugar que ocupamos en el mundo y las relaciones entre el universo y su propia vida; así, la población encuentra otras alternativas para ocupar el tiempo libre, que le proporcionan tranquilidad, interés intriga y búsqueda de respuestas a su propia existencia.

## Conclusiones

Con este estudio, se logró la aprobación, aplicación y ejecución del proyecto por parte de la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID, por sus siglas en inglés) y la OIM. Asimismo, se consiguió la aprobación y ejemplificación por parte de la gobernación del Caquetá. También se socializó el proyecto y se concretó la aprobación de este con las comunidades y autoridades tradicionales de la zona (CRIMA).



Se inició el semillero de investigación de astrobiología y astronomía para el trabajo con NNA en Araracuara, quienes recibieron material didáctico e instrumentos de astronomía para administrar efectivamente el tiempo libre como prevención integral. De igual manera, se realizó un cronograma para reuniones y capacitaciones entre los líderes de la zona, y se inició el programa de alfabetización y divulgación científica con gran acogida por parte de los participantes.

Se consiguió captar el interés de la población, de tal forma que encontrara sentido a la existencia del universo, del planeta Tierra que habitan y de su propia vida. Reconocieron que las herramientas tecnológicas las pueden utilizar para la comprensión del universo y el lugar que ocupa la Tierra en el sistema interplanetario, los planetas del sistema solar y la incidencia de unos en otros.

## Referencias

- Bueno, J. E. y Moreno, A. N. (2015). *Astrobiología un universo de vida*. Instituto de Astrobiología de Colombia, NASA Astrobiology Institute.
- Colorado Berríos, J. A. (2008). Un acercamiento a la etnoastronomía en la agricultura: La luna de los Izalcos. *El Salvador Investiga*, (1), 27- 32.
- Gurdián-Fernández, A. (2007). *El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa*. PrintCenter.
- Londoño Villamil, G. (2009). *Aprovechamiento didáctico de parques temáticos para crear actitudes positivas hacia las ciencias naturales*. (Tesis de grado). Universidad de Valencia, España.
- Martínez, Y. (2010). *Los jóvenes relacionan la espiritualidad con comportamientos positivos*. [https://www.tendencias21.net/Los-jovenes-relacionan-la-espiritualidad-con-comportamientos-positivos\\_a4639.html](https://www.tendencias21.net/Los-jovenes-relacionan-la-espiritualidad-con-comportamientos-positivos_a4639.html)
- Martínez Navarro, F. y Turégano García, J. C. (2006). *Ciencias para el mundo contemporáneo. Guía de recursos didácticos*. Cam-pds Editores S. L.
- Pasek de Pinto, E. (2004). Hacia una conciencia ambiental. *Educere*, 8(24), 34-40.
- Sagan, C. (1981). *El Cosmos*. Random House.
- Tunjo Guerrero, L. C., López Fernández, V. y Llamas Salguero, Fátima. (2017). Estudio comparativo entre las metodologías creativas: “lista de chequeo” y “enseñar por curiosidad” para la mejora de la creatividad desde las ciencias naturales. *Praxis Pedagógica*, 17(21), 37-63.

## Experiencia de lectura crítica en estudiantes de último semestre de Licenciatura en Pedagogía Infantil, de UNIMINUTO

*Experience of critical reading in students of the last semester of degree in child pedagogy*

Paula Andrea Alvarado Moreno\*  
María José Olarte Martínez\*\*  
Ana Marcela Pineda Reyes\*\*\*

### Resumen

218

Este documento se desarrolla actualmente como opción de grado del programa de la Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO), con base a la pregunta: ¿cómo comprender las realidades contextuales en torno a la lectura crítica de los estudiantes de últimos semestres de licenciatura en pedagogía infantil de UNIMINUTO? A lo largo del escrito se evidencia el escaso nivel de lectura crítica en los estudiantes, teniendo como referencia los bajos índices presentados en los resultados de las pruebas Saber Pro para la Facultad de Educación, en comparación con otras profesiones. Esta investigación surge con el objetivo de comprender las realidades contextuales en torno a la lectura crítica en los estudiantes de último semestre de dicho programa. La metodología que se estableció es cualitativa, con la finalidad de lograr una mirada más profunda del contexto. Las técnicas de recolección de datos usadas son observación participante y entrevistas semiestructuradas, las cuales hacen parte del proceso

---

\* Licenciada en Pedagogía Infantil. Estudiante e investigadora, de la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. Correo electrónico: paulaamoreno.1603@gmail.com

\*\* Licenciada en Pedagogía Infantil. Estudiante e investigadora, de la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. Correo electrónico: molartemart@uniminuto.edu.co

\*\*\* Licenciada en Pedagogía Infantil. Estudiante e investigadora, de la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. Correo electrónico: pinedamarcela1113@gmail.com



de codificación y categorización de información para realizar una triangulación de los datos obtenidos y así conseguir las respectivas conclusiones del proyecto investigativo.

**Palabras clave:** educación superior, lectura crítica, pedagogía infantil, pensamiento crítico.

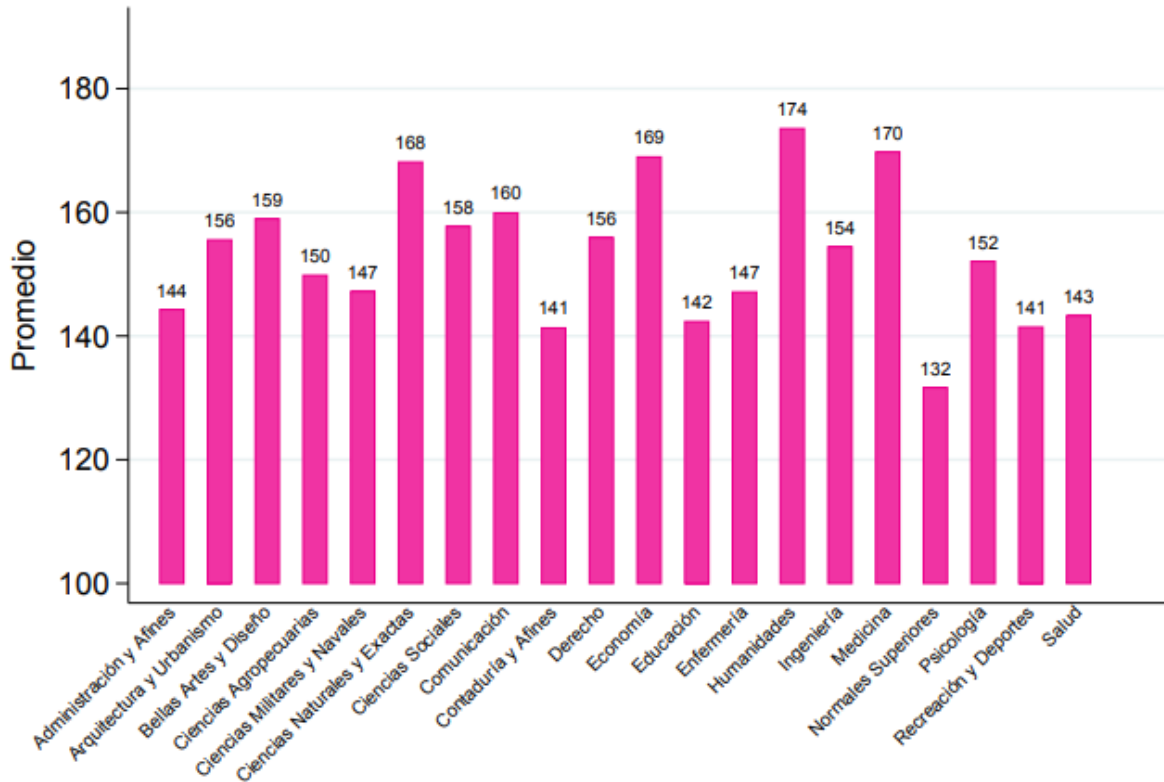
## Abstrac

This document is developing actually into the project of the Bachelor's in the Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO around the question: How to understand the contextual realities around the critical reading of the students of last semesters of Bachelor in Children's Pedagogy of UNIMINUTO? Throughout the writing, the lowest levels into the critical reading are evident in the students supported by the results of test Saber-Pro, specifically in the critical reading competence, because is where the lowest levels are evident, this in comparison to other university degrees. This research arises from the concern to understand the realities that surround the students of the last semesters of Bachelor in Children's Pedagogy of UNIMINUTO. The methodology established is qualitative, to achieve a deeper look at the context. The data collection techniques used are: Participant observation and semi-structured interviews, which are part of the process of coding and categorizing information, to realize the triangulate the data obtained, and in that may get the respective conclusions of the research project.

**Key Word:** Higher education; Critical reading; Child pedagogy; Critical thinking.

## Introducción

Esta reflexión académica da cuenta de una investigación en curso que se desarrolla como opción de grado de la Licenciatura en Pedagogía Infantil, suscrita al semillero de investigación R.U.T.A.S. (Responsabilidad Universitaria Transformando Ambientes Sociales). La iniciativa de investigación surge de la preocupación por parte de las instituciones de educación superior por el desarrollo de procesos que posibiliten mejoras en el campo de la lectura crítica de los estudiantes universitarios. Particularmente, los estudiantes de carreras afines a la educación tienen los índices más bajos en el campo de la lectura crítica con respecto a los estudiantes de otros programas académicos de educación superior; por ejemplo, en comparación con los programas contables y afines, el de Educación solo los supera con un punto, y se ubica 8 puntos por debajo de la media, que son 150 de un total de 300 puntos. Así, son superados por áreas como salud y enfermería, que obtuvieron 143 y 147 puntos, respectivamente, como se muestra en la figura 1.



**Figura 1.** Promedio en el módulo de Lectura Crítica según grupos de referencia

Fuente: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (icfes, 2017, p. 26).

220

Esta problemática se está dando a nivel nacional y es por esto que todo lo referente a la lectura se ha convertido en uno de los temas de mayor relevancia en el ámbito educativo, pues como docente es primordial estar inmerso en el campo de la lectura y la investigación, como lo menciona Méndez Rendón, Espinal Patiño, Arbeláez Vera y Gómez Gómez y Serna Aristizábal (2014): “La lectura en la universidad se ha constituido en uno de los tópicos que más interés ha recibido por parte de investigadores, académicos y diversos grupos de estudio en el ámbito investigativo en Colombia” (p. 6).

Por tal motivo, es necesario comprender por qué los estudiantes universitarios tienen bajos índices de lectura, si leen o no leen y qué les motiva o que no para realizar una lectura profunda de un texto. Estos interrogantes dan respuesta al tema central de esta investigación, que es la comprensión del contexto donde se desenvuelven los estudiantes y cómo esto influye en los procesos de consolidación para una correcta lectura crítica.

En este orden de ideas, surge el interés por indagar específicamente sobre las motivaciones, preocupaciones, inquietudes, emociones y percepciones de los estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO), respecto al tema de lectura crítica. Con esto, se logró identificar las posibles relaciones entre dichas

condiciones con los resultados de la prueba Saber Pro, conociendo a través de los protagonistas las posibles causas y consecuencias de dichos resultados. Al querer conocer estas posturas, se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿cómo comprender las realidades contextuales en torno a la lectura crítica de los estudiantes de últimos semestres de Licenciatura en Pedagogía Infantil de la UNIMINUTO? Esta pregunta se convierte en el objetivo general, es decir, saber cómo interpretan los estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía Infantil, desde su formación personal y profesional, la importancia de generar una comprensión lectora y un pensamiento crítico que vayan ligados con sus saberes y puedan ser llevados a su práctica docente.

Para este documento se desarrolla una mirada epistemológica, histórica y cultural en lo referente al concepto de lectura crítica, aunque se reconocen tres categorías conceptuales de este proyecto investigativo: realidades contextuales de los procesos lectores del docente en formación, la lectura crítica y la lectura en la educación superior.

Cuando se habla de lectura crítica, se puede entender esta como el acto de realizar una lectura, no solo de un texto, sino también de un contexto, y evidenciar cómo esta lectura se relaciona y le permite al lector generar una mirada más profunda para comprender e interpretar esas realidades, que en muchas ocasiones hacen parte de sus vivencias personales, profesionales y sociales.

En ese mismo sentido, se parte de la idea de que ya se ha generado un conocimiento, lo que permite tomar una postura frente a determinado tema, pues la lectura crítica tiene una relación directa con el pensamiento crítico, como muestran Ochoa Sierra y Moreno Mosquera (2013) en su artículo “Lectura crítica en estudiantes universitarios”, “la lectura crítica tiene estrecha relación con el pensamiento crítico, el desarrollo de uno de estos procesos contribuye al mejoramiento del otro y viceversa” (p. 34).

221

De este modo, es importante resaltar cómo influye la lectura en los procesos de aprendizaje. Según Ochoa Sierra y Moreno Mosquera (2013), la lectura “supone el reconocimiento del lector con capacidad de expresar su punto de vista, de reflexionar, comentar, cuestionar y evaluar la información que lee” (p. 33). En consecuencia, la comprensión que se hace desde cualquier lectura es importante para identificar y entender lo que se pretende enseñar, sobre todo, lo que se intenta aprender, ya que de esta comprensión parte la construcción de pensamiento crítico desde los conocimientos previos y los que se adquieren; en este caso, se hace necesario dinamizar el proceso de comprensión lectora desglosando ideas y pensamientos, para dar como resultado la adquisición de nuevos conocimientos que posibiliten la posesión de una postura crítica.

En cuanto a la educación, los estudiantes deben ser sujetos activos que aprendan y aporten tanto individual como colectivamente, en pro de su vida y crecimiento personal y profesional; por eso, como lo menciona Freire (1969) “La educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo” (p. 3). Por lo anterior, es importante tener en cuenta el espacio donde se encuentran las vivencias de los sujetos y la realidad de las experiencias que fortalecen o debilitan sus procesos de aprendizaje en relación con la lectura.

## Metodología

Desde la mirada que se ha decidido dar a través de este proyecto investigativo, la intención es comprender las realidades contextuales de los estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía Infantil frente a la lectura crítica. Es así como se escoge la investigación de tipo cualitativo ya que, según Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio (2010), “se enfoca en comprender y profundizar los fenómenos, explorarlos desde las perspectivas de los participantes en un ambiente natural y en relación con el contexto” (p. 364). De esta manera, la metodología que se establece para esta investigación es cualitativa de tipo etnográfico-descriptiva, para ofrecer una mirada más profunda acerca del contexto donde se desarrolla la problemática.

El método de investigación es etnográfico-descriptivo, ya que “La etnografía es uno de los diseños dentro de la investigación cualitativa que tiene mucho que brindar a los maestros” (Woods, 1987, p. 2). Así, el objetivo fundamental de esta investigación pretende comprender las realidades que se dan dentro del contexto escolar, asociándolas con la vida cotidiana de cada uno de los estudiantes y presentando las problemáticas para dar paso a una solución adecuada, dependiendo del marco que aborde dicha observación.

Las técnicas de recolección de datos que se han tenido en cuenta son la observación participante y las entrevistas semiestructuradas a profundidad.

Para esta investigación las técnicas de recolección de datos que se usan son la observación participante, por un lado, de la cual tomamos una muestra de 30 estudiantes de últimos semestres de la asignatura Ambientes de Aprendizaje; por otro lado, se aplican entrevistas semiestructuradas a 5 estudiantes de últimos semestres y a 12 de la Licenciatura de Pedagogía Infantil.

Como este estudio está en la etapa de recolección de datos, se sigue el diseño de investigación en el cual hay un proceso de codificación y categorización de la información que lleva una triangulación entre las técnicas usadas, en espera de las respectivas conclusiones, fruto de la comprensión del problema de investigación planteado.

## Resultados

En los hallazgos preliminares, se reconocen algunas posibles causas de los bajos índices de lectura crítica en estudiantes de educación superior —en este caso, de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la UNIMINUTO—. En primer lugar, está el hábito. Con este se reconoce que son muy pocas los estudiantes que tienen la pasión, costumbre o práctica de a la lectura; sin embargo, es importante adquirir este hábito desde niños para así tener interés por leer y construir un camino sin fin de argumentos y conocimientos, frente a un tema en especial o simplemente en el diario vivir.

En segundo lugar, se encuentra que los estudiantes tal vez no han desarrollado un gusto ni emoción por la lectura. Dicho gusto se observa cuando las personas tienen el interés o no por leer y darle más información al cerebro, relacionada con diversos temas, pues la lectura es una gran base o ayuda para la comunicación y las relación con los demás. Cuando a los estudiantes no

les gusta leer o no le encuentran un sentido de vida a las lecturas, es muy complicado estimular al cerebro con nuevos conocimientos y pensamientos para el diario vivir; al mismo tiempo, la educación y la enseñanza que le brinden a los niños y niñas será muy básica y poco significativa.

En tercer lugar, se tiene como posible factor que los estudiantes no le dan la importancia a la lectura o escritura porque nunca han creído que la tenga. Aquí es donde cobra un papel relevante el compromiso de enseñar la lectura y escritura a las personas desde la etapa de la niñez, para que este gusto e importancia hacia estos temas abunden en la sociedad y aporten a la motivación de leer y escribir. De este modo, si no se tiene el interés hacia la lectura, la investigación y la escritura, los docentes no pueden pretender que los niños y las niñas adquieran este gusto al ver que ellos no están inmersos también en estos procesos.

## Conclusiones

Para concluir, el proyecto en curso permite reconocer la trascendencia de formar la lectura en estudiantes de educación superior, teniéndola en cuenta como una necesidad para el crecimiento como profesionales, en este caso para los licenciados en Pedagogía Infantil. Como docentes es indispensable que se tenga el hábito, o por lo menos el interés, de leer y escribir para investigar y conocer todo lo que está sucediendo en el entorno social y, específicamente, en el contexto educativo. Además, se reconoce que desde la formación personal y profesional se deben utilizar distintas estrategias para impartir y fortalecer los procesos de formación de la lectura y escritura, que resultan cruciales si se pretende continuar con la formación académica, pues estas dos habilidades se desarrollan primordialmente desde la postura crítica y analítica, que se puede hallar conforme a los pensamientos que se tejen en torno a la lectura crítica de las realidades en las cuales habita cada ser humano.

223

## Referencias

- Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5ª Ed). McGraw-Hill.
- Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES). (2017). *Informe nacional de resultados Examen Saber Pro 2016*. Ministerio de Educación Nacional (MEN).
- Méndez Rendón, J. C., Espinal Patiño, C., Arbeláez Vera, D. C., Gómez Gómez, J. A., Serna Aristizábal, C. (2014). La lectura crítica en la educación superior: un estado de la cuestión. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (41), 4-18.
- Ochoa Sierra, L. y Moreno Mosquera, E. (2013). Lectura crítica en estudiantes universitarios. *Revista Papeles*, 5(9), 31-44.
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro: la etnografía en la investigación educativa*. Paidós.

# Experiencias de aprendizaje en estudiantes de undécimo grado, a través de un grupo de WhatsApp en inglés como lengua extranjera

*Eleventh graders' learning experiences through a whatsapp group in efl*

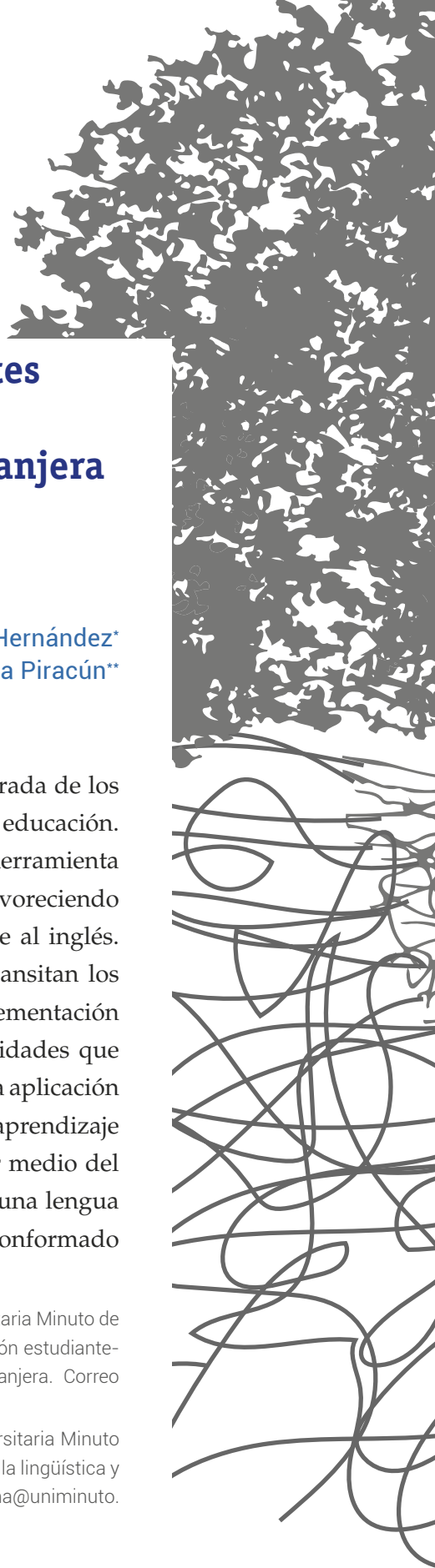
Angie Kattalina Vergara Hernández\*  
Jhon Alexander Bayona Piracún\*\*

## Resumen

La llegada de la tecnología a las aulas ha propiciado una nueva mirada de los jóvenes frente a sus propios desafíos, para ser más exactos, de la educación. La presente investigación-acción se ha pensado desde el uso de la herramienta WhatsApp sobre una muestra de estudiantes de undécimo grado, favoreciendo el uso de los teléfonos celulares como medio de aprendizaje frente al inglés. Esta estrategia permite indagar acerca de los ciclos por los que transitan los participantes de la situación identificada; en ese sentido, la implementación desde el punto de vista pedagógico se realiza mediante seis actividades que incluyen las cuatro habilidades de esta lengua. Con ello, el uso de esta aplicación motiva a los estudiantes a la participación desde una experiencia de aprendizaje significativo, ya que el hecho de poder interactuar y compartir por medio del uso del WhatsApp mejora las condiciones frente al aprendizaje de una lengua extranjera. El primer instrumento que se aplica es el grupo focal, conformado

\* Estudiante de la Licenciatura en Idioma Extranjero Inglés, de la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. Gestora de espacios lúdico-pedagógicos que fortalecen la relación estudiante-docente y estimulan el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. Correo electrónico: avergaraher@uniminuto.edu.co

\*\* Estudiante de la Licenciatura de Idioma Extranjero Inglés, de la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. Gestor de procesos de investigación en aula en campos como la lingüística y didáctica aplicada en la enseñanza-aprendizaje del inglés. Correo electrónico: jbayona@uniminuto.edu.co





por una muestra de estudiantes que pertenecen a un colegio privado; esto, con el objetivo de determinar la percepción de los estudiantes y posteriormente se aplicó un cuestionario para comprobar de manera general el impacto de los participantes frente a lo que ellos expresaron de manera significativa. Cada una de las actividades realizadas tuvo su descripción consignada en diarios de campo;

**Palabras clave:** aprendizaje, experiencias, inglés como lengua extranjera, interacción, WhatsApp.

## Abstract

A great importance in the lifestyle of a society; teenagers are involved in a new technological world. Researchers have diagnosed a situation in a private school in Bogotá as support of that identified technological immersion. Eleventh graders are benefited by their cell phones interaction in social networks. Accordingly, this research project was designed with the aim of analyzing the learning experiences they acquired during the participation in a WhatsApp group in EFL. This study is qualitative and it is Action Research that generates a cycle on the problem or situation to investigate. The pedagogical intervention is about six activities that involve the four-language skills development of the English language during the WhatsApp usage for this purpose. The instruments implemented to collect data were a focus group applied at the beginning of the research study, journals after each session, and finally a questionnaire in which participants expressed their experience.

**Key words:** EFL, experiences, interaction, learning, WhatsApp.

225

## Introducción

Las redes sociales y las aplicaciones pueden estimular el pensamiento crítico, la participación y la motivación en los estudiantes con diferentes fines académicos. Sin embargo, muchos docentes prohíben el uso de dispositivos móviles dentro del salón de clase, ignorando la posibilidad de contribuir a un aprendizaje más significativo para los aprendices. Debido a esta situación, se opta en este estudio por tomar ventaja de todas las posibilidades de interacción y comunicación que buscan cooperar con el aprendizaje de una lengua extranjera.

Esta situación ha sido identificada por el docente —uno de los investigadores—, debido a que los estudiantes usan su dispositivo tecnológico en clase para debatir temas de interés para ellos y compartir con los demás sobre su día a día y dentro de su jornada académica. Así, el objetivo general de esta investigación fue analizar sus experiencias de aprendizaje durante la participación en un grupo de WhatsApp en inglés como lengua extranjera. Para la construcción de este documento, se tomaron como conceptos teóricos Mobile Learning (Brazuelo y Cacheiro, 2015), Learning Experiences through Online Apps (Peña, 2007) y WhatsApp as a Language Learning Tool (Hedlund, 2013).

## Metodología

Este estudio se concibe desde un enfoque cualitativo, teniendo en cuenta las experiencias, percepciones, actitudes y creencias de los estudiantes, y las cuales se describen en este estudio. Según Johnson y Christensen (2012), una investigación cualitativa es aquella con la que se pueden determinar y comprender las percepciones, los puntos de vista y las creencias de las personas, entre otros. Por lo tanto, el paradigma de este estudio es cualitativo.

Se implementaron tres instrumentos que permitieron recopilar los datos obtenidos en cuanto a las percepciones de cada uno de los participantes. Un grupo focal se implementó en el inicio de la investigación como punto de partida; luego, se optó por realizar un diario de campo al finalizar cada una de las actividades propuestas por el grupo de WhatsApp. Finalmente, se implementaron cuestionarios que dan cuenta de las mejores, peores y más significativas experiencias adquiridas durante toda la investigación.

La muestra de este estudio se realiza de manera aleatoria eligiendo el 50% de la cantidad total de los estudiantes de grado undécimo del Colegio Moderno Engativá, como institución de carácter privado. Así, 15 de 30 estudiantes permitieron a los investigadores demostrar percepciones e intervenciones significativas que sustentan el propósito de este estudio.

Con base en Kemmis y McTaggart (1988), la investigación-acción es un proceso cíclico que típicamente involucra cuatro fases amplias en un ciclo de investigación. Por lo tanto, este es un estudio de carácter investigación-acción debido a que se planea, se implementa, se observa y se reflexiona acerca de la situación identificada. Un investigador identifica un problema o una situación para desarrollar un plan de acción; a esto se le llama planificación.

226

## Resultados o avances

Durante todo el proceso de investigación, con la recolección y análisis de datos obtenidos con los participantes se evidenció la magnitud e importancia de la inclusión de dispositivos móviles, redes sociales y aplicaciones en el aula, pues se ha identificado que contribuyen positivamente en el aprendizaje y en el uso de un idioma extranjero en la cotidianidad de cada uno de los participantes.

Los datos analizados que emergieron de la implementación en la presente investigación han dado cuenta de la interacción social que los participantes generan no solo con sus compañeros de clase, sino también con el docente. Demuestran interés, motivación y entusiasmo por desarrollar las actividades propuestas por los investigadores cada semana; los estudiantes toman su tiempo libre para la participación de la implementación de este estudio.

Adicionalmente, se ha revelado que los participantes incrementan su vocabulario y gramática del idioma inglés de una manera implícita gracias a las actividades que se realizan. Asimismo, mencionan sentirse inmersos virtualmente en otro idioma con el que pueden manifestar sus pensamientos, decisiones, actitudes y percepciones acerca de temas que generen interés para

ellos, y emplearlo en su contexto y en sus situaciones reales, que generan una experiencia de aprendizaje significativa.

Es indudable que el proceso de enseñanza-aprendizaje tiene una necesidad dentro de un contexto. Son esenciales el análisis y la comprensión en los investigadores para entender la diferencia que se plantea y cómo los estudiantes tienen la habilidad para adquirir un nuevo conocimiento. En este sentido, la educación permite a los estudiantes encontrar un lugar significativo dentro de una comunidad o sociedad. No obstante, el maestro no debe promover la transmisión de conocimiento, sino que debe facilitar la adquisición de valores, actitudes, conceptos y oportunidades para que sus estudiantes los usen (Freire, 1998).

Teniendo en cuenta la información obtenida y analizada a través de los diarios de campo y de los cuestionarios, se puede decir que los participantes tienen percepciones como las que se presentan en los siguientes ejemplos significativos:

Fue una actividad nueva y muy original que nos sirve para conocer un poco más a nuestros compañeros, sabiendo cuáles actividades realizan cuando están fuera del colegio; también nos expande un poco más el vocabulario, ya que conocemos nuevas palabras en inglés. Ahí en ese espacio pude compartir una de las pasiones más grandes que tengo que es el fútbol y más el amor por mi equipo (Junior FC), porque la verdad son muy pocos los que saben qué es amar a un equipo tanto en las buenas como en las malas. (Bayona y Vergara, 2018. Diario de campo 1, estudiante 2, 29 de septiembre del 2017).

La participación de la actividad fue muy chévere, ya que fue muy dinámica y conmovedora, ya que compartí con mis compañeros y mi profesor una cosa más de mi vida, algo que muy pocos saben cómo me veo en determinado tiempo y las cosas que quiero realizar. Lo que compartí fue muy importante para mí, puesto que soy una persona muy reservada con mis cosas y no me gusta estar contándolas; sin embargo, me gustó. (Bayona y Vergara, 2018. Diario de campo 1, estudiante 22, 10 de noviembre del 2017).

Como complemento, y teniendo en cuenta los ejemplos dados, los participantes sienten la libertad de citar diferentes instrumentos empleados con la metodología de enseñanza tradicional que recibieron durante todos sus años de educación. Asimismo, mencionan lo esencial que necesitan los maestros para este siglo; por ejemplo, que estén a la vanguardia en cuanto a las herramientas educativas que la tecnología brinda, con el objetivo de contribuir al desarrollo del pensamiento crítico y a la generación de aprendizajes significativos.

## Conclusiones

De manera general, se hace referencia a los conocimientos y a las experiencias obtenidas en su ámbito académico, social y personal por medio de las actividades propuestas para el desarrollo de esta investigación. Es importante mencionar la interacción social que se concibe en los

estudiantes por medio del grupo de WhatsApp, esto les permite hablar con compañeros con los que personalmente no mantienen conversaciones debido a que, a través de las actividades, los participantes dejan conocer más a fondo sus propios intereses.

Finalmente, los investigadores exploran y analizan los datos que revelan que el uso de los dispositivos móviles como innovación en la educación puede generar en los estudiantes autonomía y motivación por la práctica de una lengua extranjera que les permita expresarse libremente de acuerdo con sus intereses y con su contexto real, y así generar experiencias de aprendizaje significativas.

## Referencias

- Bayona Piracín, J. A. y Vergara Hernández, A. K. (2018). *Eleventh Graders' Learning Experiences Through A Whatsapp Group In EFL*. (Tesis de grado). Corporacion Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO), Bogotá, Colombia.
- Brazuelo, G. y Cacheiro, Ma. L. (2015). Estudio de adaptabilidad para dispositivos móviles en plataformas MOOC. *RED. Revista de Educación a Distancia*, (47), 1-13. <https://www.um.es/ead/red/47/>
- Hedlund, U. (2013). *What's WhatsApp and how can I use it*. <https://www.businessproductivity.com/whats-whatsapp-and-how-can-i-use-it/>
- Johnson, B. y Christensen L. (2012). *Educational Research. Quantitative, Qualitative, Mixed Approaches*. SAGE.
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *The action research reader*. Victoria: Deakin University Press.
- Peña, E. (2007). Experiencias de aprendizaje: realmente existen y... funcionan. *Equipos y Talento*. <https://www.equiposytalento.com/tribunas/overlap/experiencias-de-aprendizaje-realmente-existen-y-funcionan/2007-11-23/>
- Freire, P. (1998). *Teachers as Cultural Workers: Letters to Those Who Dare Teach*, Boulder. Westview Press



# Ponencias de reflexión

## Construcción de un estado del arte en praxis pedagógica: implicaciones conceptuales e investigativas

*Construction of a state of the art in pedagogical praxis: conceptual and investigative implications*

César Augusto Cruz Baquero\*  
Ada Marcela González Riveros\*\*  
Diego Andrés Pinzón González

### Resumen

230

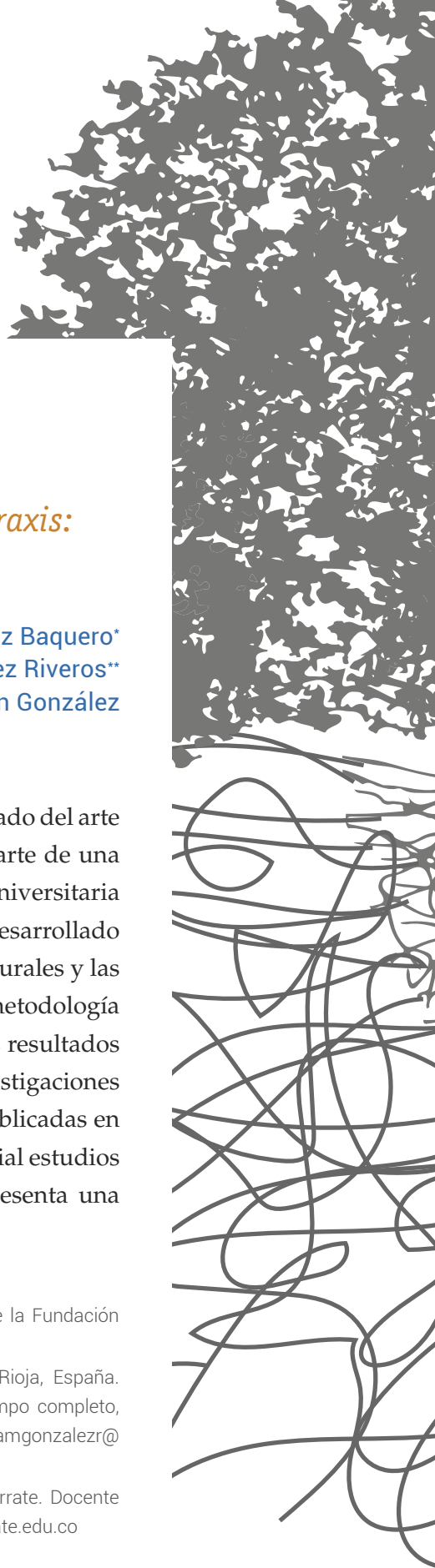
Este texto presenta un avance en el proceso de construcción de un estado del arte sobre praxis, reflexión, investigación y formación docente, como parte de una investigación en curso de la Escuela de Educación de la Fundación Universitaria Monserrate. Primero se presentan las motivaciones con las que se ha desarrollado este trabajo y se hace una breve descripción de los conceptos estructurales y las categorías de análisis de esta investigación. Luego, se describe la metodología que se ha desarrollado en esta investigación y se presentan algunos resultados preliminares. Las conclusiones muestran un mayor número de investigaciones de campo en praxis en idioma inglés frente a las investigaciones publicadas en español, con frecuencia producto de análisis documentales, en especial estudios que relacionen la praxis y la formación de educadores. Esto representa una

---

\* Magíster en Educación, de la Universidad de La Sabana. Docente investigador, de la Fundación Universitaria Monserrate. Correo electrónico: cacruz@unimonserrate.edu.co

\*\* Máster en Neuropsicología y Educación, de la Universidad Internacional de la Rioja, España. Docente investigador, de la Fundación Universitaria Monserrate y docente de tiempo completo, de la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. Correo electrónico: amgonzalezr@unimonserrate.edu.co

\*\*\* Magíster en Familia, Educación y Desarrollo, de la Fundación Universitaria Monserrate. Docente investigador, de la la misma universidad. Correo electrónico: dapinzon@unimonserrate.edu.co



oportunidad para las comunidades académicas que estén interesadas en mejorar procesos de formación de maestros y de investigación pedagógica reflexiva.

**Palabras clave:** estado del arte, formación docente, investigación, praxis pedagógica.

## Abstract

This presentation shows the advance of the process of the construction of state of the art about praxis, reflection, research and teacher training, as a part of a research of the School of Education of Unimonstrate University. Firstly, we present the motivations for this work research starting with a briefly presentation of the concepts and categories of analysis. After that, it is presented the methodology used in this work research with some starting results. The first conclusions show a greater number of field research in English language praxis compared to the research published in Spanish, often the product of documentary analysis, special with studies that relate the praxis with the teachers training, it represents an opportunity for the academic communities that are interested in the improvement of the process of teachers training and the reflexive pedagogical research.

**Keywords:** Pedagogical practice; Reflection; Research; State of the art; Teachertraining

## Introducción

Durante los últimos años, ha cobrado importancia el concepto de *praxis* dentro de las discusiones, reflexiones y metodologías relacionadas con el ejercicio docente. De hecho, actualmente es impensable una práctica educativa sin estar asociada a una praxis pedagógica, la cual, como lo menciona Benner (1991), da origen a la pedagogía como teoría de la educación y como ejercicio de autofundamentación. Efectivamente, se entiende la praxis pedagógica como un espacio dialógico donde el encuentro de experiencias y saberes es mediado por la reflexión individual y colectiva.

La praxis es un asunto que se ha convertido en objeto de estudio por parte de una comunidad académica en la Escuela de Educación de la Fundación Universitaria Monserrate (Unimonstrate), donde las concepciones acerca de la praxis han dado origen a una investigación que ha adquirido un papel central en el desarrollo de los programas de Licenciatura en Educación Preescolar y Educación Bilingüe, en especial las cuestiones relacionadas con el fortalecimiento de procesos de reflexión, investigación y formación de educadores. En el marco de esta investigación, la elaboración de un estado del arte es fundamental para el diseño, el desarrollo y el análisis de la información obtenida de este proyecto en curso.

Autores como Gómez Vargas, Galeano Higueta y Jaramillo Muñoz (2015) consideran el estado del arte como una metodología de investigación dentro de los diseños cualitativos de las ciencias sociales, puesto que incluyen procesos inherentes a la investigación cualitativo-documental de carácter crítico-interpretativo. La concepción anterior trasciende la idea tradicional del estado del arte, y la concibe como una forma de producción de conocimiento. Desde esta perspectiva, esta

ponencia presenta un avance en la construcción de un estado del arte de la praxis pedagógica y su relación con procesos de investigación, reflexión y formación docente.

Inicialmente, se debe definir la praxis como una actividad que surge como reflexión de la acción (Shön, 1998), la cual en educación resulta ser el fundamento para el mejorar la práctica docente y la investigación en los procesos educativos y pedagógicos (Juliao Vargas, 2014). En ese razonamiento, la práctica es un objeto de estudio en sí misma, puesto que es un espacio libre para reconocer problemas, entenderlos y transformarlos en el ámbito educativo (Muñoz Giraldo, Quintero Corzo, Munévar Molina, 2002). Para la Escuela de Educación de la Unimonserate, la práctica es fundamental en la formación de los docentes, razón por la cual se ha implementado desde los primeros semestres de las licenciaturas. Adicionalmente, se ha integrado la reflexión en los procesos de práctica pedagógica con el fin de propiciar en el docente la adopción de una postura crítica frente a su actividad; solo así es posible el cambio educativo tal como lo propone Vasco (1990). Con los elementos de una práctica reflexiva es posible pensar en procesos de investigación pedagógica contextualizados, pertinentes y viables, lo cual da sentido y profesionaliza el ejercicio docente.

## Metodología

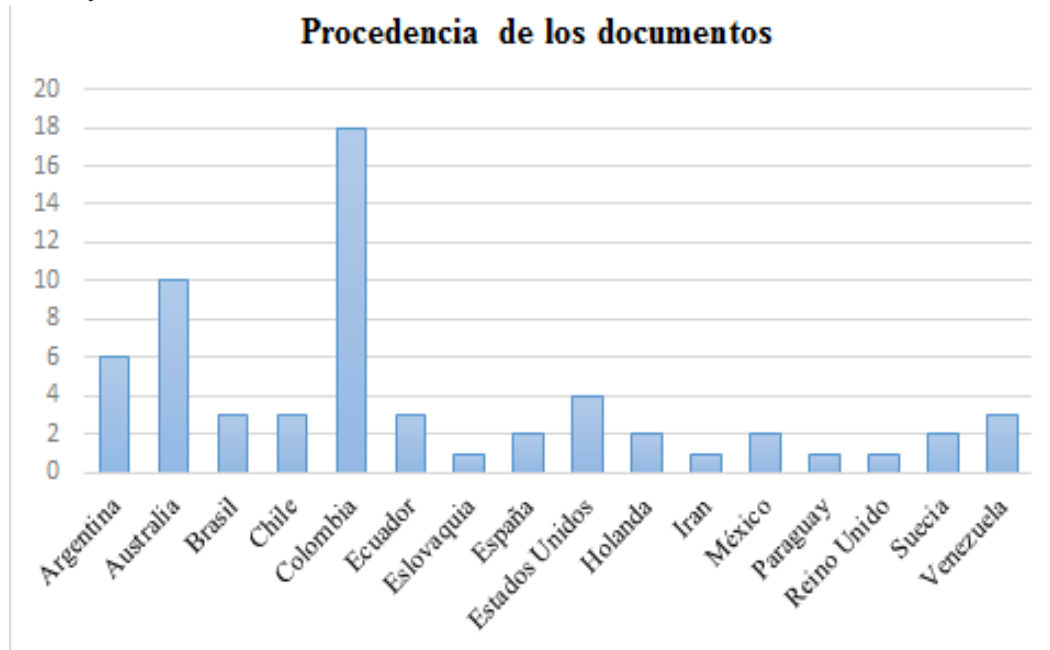
232 Teniendo en cuenta la contextualización teórica, actualmente se desarrolla en el proyecto de investigación la construcción de un estado del arte acerca de praxis pedagógica y formación docente. A partir de ciertos parámetros establecidos en un comienzo, se hace un rastreo de la información, se buscan artículos, capítulos de libros, libros y trabajos de grado en los cuales el objeto de estudio haya sido la praxis educativa y pedagógica, y la formación de educadores. Tuvieron prioridad documentos producidos en el periodo de los últimos cinco años, aunque en el transcurso del rastreo la búsqueda se amplió tres años más, es decir, en el periodo 2010-2017. Los documentos, en su mayoría, fueron recuperados de bases de datos digitales y algunos consultados en físico. Las bases de datos revisadas fueron EBSCO, Taylor & Francis Online, Redalyc, Scielo y Google Académico; también se revisaron los repositorios institucionales de las Universidades de La Sábana, Nacional de Colombia, Distrital Francisco José de Caldas y Pedagógica Nacional.

Las categorías de análisis utilizadas para el rastreo fueron *praxis*, *formación docente*, *práctica docente*, *reflexión educativa* y sus equivalentes en el idioma inglés. Los documentos fueron guardados, organizados y procesados con el programa de gestión bibliográfica Zotero. Posteriormente, se inició un análisis de la información encontrada gracias al programa de análisis cualitativo de datos Atlas.ti. Para el desarrollo de esta investigación, se tienen en cuenta las categorías de análisis: concepto de praxis, formación docente, tipo de investigación, fundamentación teórica y aportes conceptuales.



## Hallazgos y reflexiones

Como resultado del proceso de rastreo de información, se consiguieron 62 documentos, y a cada uno de estos se les cambió su nombre para identificarlo con los autores y el año y así facilitar su organización y análisis.



**Figura 1.** Origen de los documentos analizados

Fuente: elaboración propia.

233

En la primera parte del análisis se ha determinado que los documentos proceden de 16 países (figura 1), la mayoría de Colombia (18), Australia (10), Argentina (6) y Estados Unidos (4). En cuanto al idioma en el que está escrito el documento, se sabe que 40 de ellos están en idioma español, 20 en inglés y dos en portugués. La mayoría de los documentos fueron publicados entre el 2010 y el 2017 (figura 2); por su trascendencia, se ha incluido un artículo del 2007. El año con mayor representación es el 2016, con catorce documentos, seguido por el 2013 con nueve, y el 2014 y el 2012 con ocho cada uno. En cuanto al tipo de documento, se ha encontrado que treinta y dos corresponden a artículos de opinión, 17 a artículos de investigación, 3 a libros, dos a capítulos de un libro y ocho a tesis de grado a nivel de maestría (figura 2).



**Figura 2.** Años de publicación de los documentos analizados

Fuente: elaboración propia.

Teniendo en cuenta los objetivos planteados en este trabajo, las dos categorías de análisis principales muestran que 30 documentos están dedicados específicamente a la praxis pedagógica, 24 a la formación docente y 8 de ellos tratan y relacionan los dos conceptos.

234 Primero, llama la atención que de los 17 artículos de investigación, 10 corresponden al idioma inglés y solo cinco al idioma español, contraste que resulta evidente cuando se analiza que de los 32 artículos de opinión, 22 están en idioma español y solo nueve en inglés. Se debe aclarar que los artículos de opinión corresponden a revisiones documentales. Al contrastar el tipo documento con la temática, se ha determinado que 14 de los artículos de investigación corresponden a praxis y 7, a formación docente. De los artículos de opinión, 19 corresponden a praxis y 17 a formación docente. De los datos anteriores se puede inferir que en los países de habla hispana el concepto de praxis se ha estudiado en mayor medida desde lo documental, mientras que en los países de habla inglesa este concepto ha estudiado más desde la investigación en campo. Se puede inferir, entonces, que se ha investigado en mayor medida la praxis que la formación docente, aunque en el análisis documental ambos conceptos se hayan estudiado por igual.

Los tres libros encontrados están más dedicados al concepto de praxis, lo cual contrasta con las ocho tesis de grado nivel de maestría, las cuales están enfocadas en la temática de formación docente. En cuanto a los procesos de investigación donde se integra la praxis con la formación de educadores, se encontraron ocho documentos, de los cuales solo tres están escritos en español, lo que refleja una debilidad en este tipo de abordajes investigativos en países de habla hispana.

De igual forma, se ha podido establecer que el país donde se ha publicado el mayor número de documentos relacionados con investigación en praxis es Australia, lideradas por la Pedagogy, Education and Praxis (PEP) international research network (Wilkinson, Bristol y Ponte, 2013), organización a la que pertenecen varios investigadores de diferentes naciones y universidades. Esto contrasta con lo encontrado en los países de habla hispana, donde resulta más frecuente el abordaje de esta temática desde el análisis documental y la reflexión en el interior de instituciones universitarias individuales, y frecuentemente no se relaciona directamente con los procesos de formación de educadores.

En la actualidad, se está desarrollando el análisis del tipo de metodología con la que se ha abordado en el estudio de la praxis pedagógica y la formación docente, así como el papel de la reflexión y la indagación en esos procesos, con el fin de ampliar el marco teórico de las investigaciones que se realicen sobre el tema. Asimismo, se clasifican, describen y analizan los resultados presentados, las posturas conceptuales de los autores, sus convergencias y divergencias. Los hallazgos del estado del arte serán divulgados en forma de artículo científico, una vez concluya su elaboración, además de enriquecer el desarrollo de una investigación sobre concepción, sentido y estructura de la praxis pedagógica en la formación de educadores

## Conclusiones parciales

Durante el desarrollo del estado del arte, se ha podido comprender que este no es solo un ejercicio de recolección de información para construir el marco teórico de una investigación; también, en su esencia, se debe entender como una forma particular de producir conocimiento por sí mismo, puesto que requiere un abordaje crítico e interpretativo, tanto de la información básica como del resultado del análisis por parte del investigador. De esta forma, este ejercicio adquiere sentido e importancia cuando se alimenta y se orienta de acuerdo con unos propósitos iniciales.

El análisis preliminar permite determinar un importante desarrollo de investigaciones documentales sobre praxis pedagógica en América Latina, lo cual contrasta con el abordaje investigativo en campo desarrollado en países de habla inglesa, en especial Australia. En cuanto al rastreo, este muestra un interés creciente durante los últimos cinco años en el asunto de la praxis pedagógica y en el de la formación y el ejercicio docente; de hecho, estos dos aspectos han sido objeto de estudio en tesis de maestría en varias instituciones universitarias en América Latina.

Desde otro punto de vista, los resultados preliminares muestran que hay dos aspectos que muestran oportunidades para desarrollar proyectos de investigación en este campo: el primero es el diseño y la ejecución de investigaciones de campo o mixtas sobre praxis pedagógica, y el segundo es el abordaje investigativo donde se relacionen o integren la praxis pedagógica y la formación de docentes.

## Referencias

- Benner, D. (1991). *Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. Eine Systematik traditioneller und moderner Theorien*. Deutscher Studien Verlag.
- Gómez Vargas, M., Galeano Higueta, C. y Jaramillo Muñoz, D. (2015). El estado del arte: una metodología de investigación. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 6(2), 423-442.
- Juliao Vargas, C. (2014). *Una pedagogía praxeológica*. Bogotá, Colombia: Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO).
- Muñoz Giraldo, J. F., Quintero Corzo, J. y Munévar Molina, R. A. (2002). Experiencias en investigación acción- reflexión con educadores en proceso de formación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1), 1-15.
- Shön, D. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona, España: Paidós.
- Vasco, C. (1990). *Algunas reflexiones sobre pedagogía y didáctica*. En M. Díaz y J. A. Muñoz (Eds.), *Pedagogía, Discurso y poder* (pp. 107-122). Ministerio de Educación Nacional (MEN), Dirección General de Capacitación.
- Wilkinson, J., Bristol, L. y Ponte, P. (2013). Professional development: Education for All as praxis. *Professional Development in Education*, 39(4), 451-454. doi: <https://doi.org/10.1080/19415257.2013.796299>



## La visión chamánica, una alternativa en la educación

*The shamanic vision, an alternative in education*

Ada Marcela González Riveros\*  
Natalia Andrea Rodríguez Salamanca\*\*  
Pedro Nel Urrea Roa\*\*\*

### Resumen

El presente texto tiene como objetivo reflexionar en torno al sentido de la formación del docente desde una perspectiva mecanicista, la cual es permeada por las realidades de una educación basada en la fragmentación y el pensamiento simplista característico de la modernidad. Esta visión lleva a concebir al docente como un instrumento de transmisión de conocimientos y al desconocimiento de su rol como pedagogo y agente político que impulsa la transformación de realidades desde una postura holística. En este sentido, las ideas se encaminan a la reflexión de una propuesta alternativa de educación basada en la visión chamánica de la educación que gira en torno a conceptos como la libertad, la reflexión, el reconocimiento del otro, el cuidado, la convivencia, el consenso

237

---

\* Doctoranda en Educación, de la Universidad de La Salle, Costa Rica; magíster en Educación, de la Pontificia Universidad Javeriana y máster en Neuropsicología y Educación, de la Universidad Internacional de la Rioja, España. Docente de tiempo completo de la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. Correo electrónico: amgonzalez@uniminuto.edu

\*\* Doctoranda en Educación, de la Universidad de La Salle, Costa Rica; magíster en Docencia, de la Universidad de La Salle, y licenciada en Ciencias Sociales, de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Docente de tiempo completo de la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. Correo electrónico: natalia.rodriguez@uniminuto.edu

\*\*\* Doctorando en Educación, de la Universidad de La Salle Costa Rica; magíster en Educación, de la Universidad de La Sábana, y licenciado en Educación Física, Recreación y Deporte, de la Corporación Universitaria CENDA. Docente de tiempo completo de la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. Correo electrónico: pedro.urrea@uniminuto.edu

y la comprensión de las relaciones y dependencias recíprocas que constituyen el pensamiento colectivo y que guían la formación de los maestros en el desarrollo de prácticas vitales.

**Palabras clave:** educación alternativa, formación docente, holismo, mecanicismo.

## Abstract

The objective of following presentation is to reflect about the sense of the teacher's training since a mechanist perspective, which is affected by the realities of an education based on the fragmentation and a simple though characterized by the modernity. This vision let us find the teacher as an instrument of knowledge transmission besides the ignorance of his or her role as a teacher and political agent that motivates the transformation of realities since an holistic position. In that way, the ideas are addressed to reflect about an alternative proposal of an education base on the shamanic vision of education which turns around concepts such as freedom, reflection, recognition of the others, caring, coexistence, and understanding of the relations and reciprocal dependencies that are part of the collective thought that lead the teachers training in the development of the vital practicum.

**Key words:** Alternative education; Teacher's training; Holism; Mechanist.

## Introducción

238 La consecución de una nueva era se manifiesta como una necesidad latente en un tiempo de caos, crisis y confusión, en el cual el ser humano, de manera consciente e inconsciente, se identifica como el único responsable de su mayor obra: la autodestrucción. El pensamiento individualista y el sistema de valores que rigen a la sociedad hoy en día han llevado a un excesivo énfasis en el control, la racionalidad, la tecnología, la economía y el crecimiento no diferenciado, con lo cual se ha creado desconcierto sobre el desarrollo de la humanidad.

Al retomar los hechos históricos que han pautado la transformación del pensamiento, encontramos que la visión reduccionista y fragmentaria nace con la separación del ser humano de los sistemas sociales y ecológicos que se basan en valores colectivos que buscan el bien común. En este sentido, "la naturaleza misma de la mente racional es un obstáculo para la comprensión de los ecosistemas. El pensamiento racional es lineal, en tanto que la conciencia ecológica surge de la intuición de un sistema no lineal" (Capra, 1992, p. 22).

Creemos que en la metáfora mundo-máquina y la misma necesidad de control, se hizo evidente una comprensión de la realidad fragmentada, que repercutió en todos los ámbitos y en las dinámicas en las que se involucra el ser humano. Para entender el funcionamiento de la máquina, era necesario observar sus partes, es decir, "reducir los fenómenos complejos a sus partes constitutivas para lograr entenderlos" (Capra, 1992, p. 30). Esta dinámica fue transmitida de forma similar en la educación, donde el conocimiento fragmentario brilló al especializar y desvincular los procesos; por esta razón, se genera una perspectiva que limitó la real comprensión del mundo que reconoce la influencia del todo en armonía con todo.

Desde la afirmación de una realidad fija, lineal y predecible, se ha dado el proceso de formación de nosotros los docentes, quienes aceptamos nuestro papel como transmisores de conocimientos absolutos y verdaderos al basarnos en una tradición didáctica reproductivista y simplista orientada hacia un paradigma newtoniano. En palabras de Bohm (2008)

... es muy difícil no caer en la tendencia casi universal de tratar nuestro conocimiento como un conjunto de verdades básicamente fijas y, por lo tanto, de otra naturaleza que la del proceso ... lo cual presupone que sus elementos básicos son verdades permanentes que tenemos que descubrir. (p. 34).

Esta postura solo ratifica la realidad de lo que ha sido la educación y, particularmente, cómo es que hemos sido formados como docentes. Estamos en un sistema en el que el conocimiento del docente proviene de planteamientos antiguos y, en muchos casos, poco adecuados a nuestros tiempos y posiblemente a nuestro contexto, separados unos de otros y dando fuerza a dinámicas poco armónicas, no solo entre los conocimientos transmitidos, sino también en la relación entre estos y los sujetos. Así, pues, no hay una real construcción de conocimiento y una dinámica que nos permita entender claramente el mundo con el todo, pues solo estamos observando un punto de este y no nos damos a la posibilidad de ampliar nuestros referentes frente a la realidad de las cosas.

En este sentido, la constitución del ser humano se debe concebir desde un enfoque holístico e integral que permita reflexionarse y reflexionar acerca de su accionar en el mundo. No obstante, al revisar las dinámicas que han impulsado la actual crisis formativa, se evidencia que disciplinas como la política y la economía han incursionado con fuerza en la educación; a causa de esto, se visualiza a las instituciones de educación superior como estamentos que gestionan el conocimiento de acuerdo con los intereses de un mercado. Posición que coloca a la educación como un producto comercializable y a la universidad como un instrumento que pierde su esencia reflexiva ante la producción de conocimientos culturales, científicos, de pensamiento crítico, entre otros, asociados al bien común. Al respecto, Solanas (2014) expresa que la concepción de educación como bien comercializable responde a las políticas neoliberales, debido al

... crecimiento de la oferta privada de educación superior ..., las regulaciones internacionales en el seno de la Organización Mundial de Comercio (OMC) y el Acuerdo General sobre Comercio y Servicios (AGCS) y sus esfuerzos por considerar la educación superior como un servicio (p. 5).

Desde este panorama, la visión fragmentada de la educación permea la formación de los nuevos docentes en las facultades e impulsa la valoración de conocimientos asociados a la racionalidad, y de esta manera desplaza la visión holística de la vida. La comprensión de las relaciones y dependencias recíprocas que constituyen el pensamiento colectivo se distorsionan al considerar que la esencia del currículo que guía la formación de nosotros los maestros es ajena a la problematización de la conciencia planetaria.

Es posible que la relación que existe en el concepto *salud y vida*, presente en el campo médico, coadyuva a la educación a entender el significado del aprendizaje como un proceso interrelacionado que incluye “las dimensiones individuales, sociales y ecológicas del individuo” (Capra, 1992, p. 64). Desde esta perspectiva, la formación de nosotros como docentes no es un campo aislado a la vida misma, pues el quehacer docente se desarrolla a través de prácticas vitales que contribuyen a la adaptación y a la formación de seres humanos que coexisten en un sistema complejo.

Para entender la crisis que atraviesa la realidad educativa y formativa de los profesionales de este campo, hemos considerado a la educación como un sistema en el que confluyen las políticas económicas, educativas y sociales, las cuales logran alterar el sentido de la educación como una praxis social. Por tanto, “La única manera de luchar contra la degeneración está en la regeneración permanente, dicho de otro modo, en la aptitud del conjunto de la organización de regenerarse y reorganizarse haciendo frente a todos los procesos de desintegración” (Morin, 1990, p. 81); es decir, la curación del sistema educativo solo se dará a partir de la reorganización y autoreorganización de este.

## Visión chamánica de la educación

240 Al retomar los aportes de Bohm (2008) y Capra (1992), evidenciamos que el paradigma mecanicista ha permeado todas las esferas del mundo y que al ser la educación una de las fuerzas que impulsa las transformaciones socioculturales mediante la reflexión, se convierte en una alternativa para unir a los pueblos de diferentes culturas en torno a un bien común. El docente como agente político, ético, cultural y social dentro de la sociedad contribuye de manera significativa a la construcción de las relaciones armónicas que se establecen entre los seres humanos. Por tal razón, los fines de la educación se orientan al cuidado de sí mismo, del otro y del ambiente como elementos transversales que fundamentan las propuestas formativas.

En ese sentido, cuando reflexionamos sobre la educación como un elemento de transformación, retomamos la visión chamánica ancestral aplicada al rol del docente. Es decir, un docente chamán que orienta la construcción colectiva, el reconocimiento del otro y, en sí, la formación de un sujeto capaz de entender la armonía que debe existir en su práctica vital. Así, pues, para lograrlo, no debe existir distinción alguna, pues la sensibilidad humana debe estar presente en las relaciones de cuidado, la convivencia y el consenso, que generan una transformación desde un estado de consciencia abierto a todos los miembros de la comunidad (Capra, 1992).

Desde esta perspectiva, el docente chamán es aquel que entra en comunión con su entorno al reflexionar sobre las afectaciones que surgen en su práctica vital y que forman parte de las relaciones que construye en su vida diaria. Al respecto, los autores citados en la revista *Nueva Conciencia* (1994) consideran que la construcción de una nueva era aparece en las relaciones de cuidado que ejercemos como individuos al respetar y vivir en armonía con nosotros mismos, con



nuestros semejantes, con la naturaleza y con el cosmos. En otras palabras, es considerar que la co-construcción de la nueva era requiere esfuerzos sociales, políticos, económicos, psicológicos y espirituales que reconozcan al otro sin exclusión alguna.

Por su parte, Capra (citado también en la revista *Nueva Conciencia*, 1994) expresa que “El cambio al paradigma de la ecología profunda resulta ahora crucial para nuestro bienestar (¡incluso supervivencia!) y que tal cambio se está produciendo ya” (p. 29). Por consiguiente, la educación y el rol del docente deben incorporarse a las iniciativas de cambio fomentadas desde los colectivos ecológicos, feministas, pacifistas, desde la salud holística, las corrientes étnicas y otras movilizaciones. La necesidad de tomar conciencia sobre la acción del docente trasciende la formación racionalista y entra en diálogo con las cosmogonías presentes en el mundo.

La visión chamánica de la educación se presenta como el eje transversal que incide en las personas y transforma su naturaleza, el acto de educar implica redimensionar las dimensiones propias de las personas. Cuando se educa se construyen elementos indispensables que favorecen el buen desenvolvimiento dentro de la sociedad; comprender la idea de educar desde lo social permite constituir nuevos horizontes de sentido, los problemas pasan a otra dimensión y lo importante es configurar nuevos sentidos de vida para llegar a un individuo social.

Consideramos que existen nuevos tiempos y nuevas formas de construcción permeadas por la reflexión del docente chamán. La nueva era demanda que esté preparado para generar cambios desde la forma de pensar y afrontar el contexto educativo, donde la discriminación, el rompimiento de las relaciones, los desacuerdos, la falta de reconocimiento del otro y de conciencia sobre las afectaciones que desencadenan son una constante.

La educación retoma sentido en la construcción de las relaciones, el diálogo, la negociación y el pensar en colectivo, por lo que es preciso entender las dinámicas comunicativas que mueven el mundo hoy. Para Bohm (2008) “La comunicación humana ... tiene lugar hasta cierto punto a través de la coordinación y sincronización de los ritmos individuales” (p. 163). Sin embargo, observamos que la fragmentación en el pensamiento fragmenta el lenguaje y a su vez crea diferencias radicales entre los seres humanos. Desde esta perspectiva, es necesario indagar la relación del hombre con su entorno, la intercomunicación que surge en los contextos sociales, el individualismo y los comportamientos que van transformando las realidades de los sujetos y los agentes de formación.

De esta manera, creemos en la analogía del docente chamán como entidad transformadora que permite la conexión entre el todo, así como lo hace el pensamiento, que es definido por Bohm (2008) como el proceso en el que los seres humanos conectamos desde nuestra experiencia vital todos los sucesos por los cuales transcurrimos y que se quedan en nosotros; “incluimos en el pensamiento las respuestas intelectual, emocional, sensitiva, muscular y física de la memoria. Estos son todos los aspectos de un solo proceso indisoluble.” (Bohm, 2008, p. 34); es una danza de la mente que permite la armonía entre lo que vemos, percibimos, expresamos y experimentamos en la vida, desde lo singular y desde lo plural, donde contemplamos la totalidad como un proceso real, armonioso y en orden, que no se puede abordar desde partes separadas, pues pierde su significado.

Por último, como docentes chamanes debemos reconocer en nuestros estudiantes la oportunidad que ellos tienen de crear, de construir, de pensar como una tercera vía. El descubrimiento, quizá decisivo, es el de un estilo de pensamiento nuevo, según el cual el alumno ya no está obligado a respetar y compartir las ideas del maestro, sino que puede rechazar o criticar las que considera mejorables. Esta tercera vía, “a caballo” entre la adhesión a una escuela y la oposición a ella, es la que conduce al inmenso desarrollo del pensamiento filosófico que sigue: desde ese momento, el conocimiento empieza a crecer vertiginosamente, alimentándose del pasado, pero también de la posibilidad de criticar y, por tanto, mejorar ese mismo saber (Rovelli, 2015).

Nuestra esperanza es que el docente chamán impulse prácticas vitales que trasciendan hacia un sistema renovado y armónico construido en colectivo. Un sistema en el cual la unicidad permita una nueva visión de mundo apoyada en la sabiduría del hombre en conexión con el universo.

## Referencias

- Bohm, D. (2008). *La totalidad y el orden implicado*. Kairós.
- Capra, F. (1992). *El punto crucial. Ciencia, sociedad y cultura naciente*. Troquel S.A.
- Jungk, R. Escohotado, A. Spangler, D. Capra, F. Grof, S... Wilber, K. (1994). *Nueva Conciencia*, (s. n.) 14-125.
- Morin, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Rovelli, C. (2015). *La realidad no es lo que parece. La estructura elemental de las cosas*. Tusquets.
- Solanas, F. (2014). Intercambio cooperativo versus mercantilización competitiva: las políticas de movilidad académica en el mercosur y la Unión Europea. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 5(12), 3-22.



## Sobre la práctica del maestro

*About teaching.*

Sebastián Pachón Guerrero\*

### Resumen

En el presente artículo se dan consejos útiles para el que quiere ser maestro, respecto a cómo podría mejorar sus métodos con ideas muy prácticas provenientes de la psicología infantil. Se encontraron fórmulas interesantes respecto a la manera como el niño crece y cómo el maestro y los padres influyen en ese crecimiento; asimismo, de qué forma se podrían mejorar los procesos, tanto de los padres como de los maestros. Este artículo apunta a darle a estos dos últimos consejos prácticos para su posterior implementación en la crianza de los niños, sin entorpecer su crecimiento, sino mejorándolo con una buena experiencia. Así, se abordan temas como la falta de amor y, por ende, la anorexia y la bulimia, la entrada a clases, el fomento de la confianza en el niño, etcétera. Se quiere llegar al punto donde la educación sea más confortable que desagradable.

**Palabras clave:** maestro, infancia, psicología infantil.

### Abstract

In this article, it pretends to give certain useful tips to the people who want to be a teacher. It wants to show to the people whose aim is to become in a teacher about how it could improve his method through practical tips from the child psychology. It found interesting formulas respect to the way the children grow and how the teachers and parents influent in this growing. Also, how it would improve the process, either the parents, as the teachers. This article aims to give to both of the sides important tips, in order to use them in the growing of the

---

\* Estudiante de la Licenciatura en Idioma Extranjero Inglés, de la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. Correo electrónico: spachonguer@uniminuto.edu.co

children, for get better their health and increase their happiness. It mentions topics like the lack of own love, and by this one, the anorexia and the bulimia; tips to improve the children mood in the moment to enter to the school again; increase the trust of the children in themselves, so on. It wants to get to the point in what the children enjoy the school, in place to the children don't like this one.

**Keywords:** Nice teacher; Childhood; Child psychology.

## Introducción

Este texto muestra y enseña cómo la psicología infantil le proporciona al maestro en formación herramientas sólidas para encaminar al niño por un camino adecuado, teniendo en cuenta la importancia de no interferir en su desarrollo, situación que, según Dyer (1976), pasa a menudo. Se plantea que el maestro —a diferencia del profesor— es capaz de convertirse en un puente para el niño, que lo lleve a los saberes esenciales de la vida, sin quedarse solo en la asignatura. En este orden de ideas, se explican fórmulas basadas en el amor: el amor del niño a su sociedad y el amor del niño a sí mismo. Esto fomenta el avance del niño sin que pierda la esencia de la investigación y la sabiduría infantil, que tanto lo caracteriza.

244

Se habla de fórmulas tomadas de distintas fuentes, unas de ellas son los libros *Desarrollo humano* de Papalia, Duskin Feldman y Martorell (2012), *Tus zonas erróneas* de Dyer (1976), que plantea fórmulas curiosamente ciertas, entre otros.

El estudiante que se propone ser maestro —en lugar de un profesor— tiene herramientas objetivas, prácticas y funcionales para aplicarlas en el desarrollo de su quehacer con el niño en formación. Así, pues, se busca que el lector de este texto se plantee la siguiente pregunta: ¿por qué no sería importante conocer las cualidades del desarrollo social e individual del niño al que se planea educar, y así no entorpecer su crecimiento físico y psicológico? Entonces, el lector que quiere ser maestro será capaz de educar e informar. No serán óbice los conceptos pasados de la educación clásica e incluso actual.

## Sobre la manera de ver la escuela

¿Por qué los niños odian tanto la escuela? Esta es la pregunta que muchos pedagogos, padres e incluso otros niños se hacen mirándose los unos a los otros. Tal vez la respuesta esté en que la escuela ya no es una escuela, es más bien una cárcel. Se puede apreciar esto en la película de Doin (2012), en la cual se explica cómo muchos empresarios, a través de fórmulas provenientes de Prusia y de la necesidad de la revolución industrial de tener trabajadores dóciles, engendraron lo que hoy conocemos como escuela, que en realidad es una cárcel. Los niños no aprenden lo que quieren, aprenden lo que personas que no enseñan deciden que es mejor para ellos. El maestro William Rodríguez, del Instituto Popular de Cultura, en Cali, dice en esta película que la escuela

“no es ni siquiera el lugar de formación, es la gran guardería, o como la llamo yo, un parqueadero de niños” (minuto 12:50). Tanta disciplina, orden y opresión llevan al niño a hastiarse de la escuela, en lugar de tomar la escuela como un lugar de enriquecimiento.

La escuela puede volverse fastidiosa por el contraste directo que se suele ver entre la entrada a clases y las vacaciones. Vida Sana (2018a) muestra este concepto, fundamentalmente, con el niño que batalla con sus padres por el hecho de tener que decirles adiós a sus vacaciones, las cuales vienen a ser su libertad. ¿El niño tendrá ganas de aprender mientras mira hacia atrás y ve cómo se desploma su libertad? En este punto, la labor de los padres es de sumo valor, pues es importante que: 1) Reconozcan que para el niño no es fácil. El adulto puede explicar la manera de asumir una mejor actitud frente a esto; 2) el padre necesita motivar al niño para que estudie conceptos escolares, acompañado de diversión; 3) el padre también puede ayudar a que el niño disfrute la escuela con algo tan sencillo como dejarlo elegir sus materiales y su ropa, y 4) los padres dejen que el niño sea capaz de elegir que traerá de almuerzo, siempre y cuando se ajuste a las opciones más óptimas para este, ¿por qué no?

Entre otras cosas, *Vida Sana* (2018a) menciona que la falta de interés por parte del niño puede que se deba al hecho de que este refleja la actitud del adulto. En este orden de ideas, el padre debe ser tan positivo como sea posible: si el niño hizo un dibujo, el padre debe apoyar su talento creciente; incluso, si no es muy bueno, porque él está en proceso de mejorar sus habilidades. Decirle que está mal es desastroso, no le permite crecer y mejorar, y tendrá una imagen interna de sí mismo en relación con esa actividad. Dyer (1976) hace referencia a la hora óptima para hacer tareas. Es cierto que que no hay una manera específica de hacer las cosas; sin embargo, según *Vida Sana*, lo más apropiado es que el niño realice sus actividades escolares en la tarde (esto también es aconsejable para personas de todas las edades), así el niño puede terminar temprano. Además, explica que si el niño no habla de la escuela porque está deprimido (contrario a no contarle solo porque no tiene ganas en ese momento), se recomienda combinar estudios y juegos.

Se puede pensar que lo anterior es tarea que le compete más a los padres que a los maestros, pero esto no significa que no pueda ser un tema de conversación con los padres en las reuniones escolares. El maestro mejora la vida de su alumno de la manera que él pueda, por ejemplo, respetar el tiempo del niño sería una buena forma de ayudarlo, como se ve a continuación.

## Típica queja: tareas

Ahora se pretende pasar a otro tema, *las tareas*. Si bien la edad contemporánea apoya las posturas de la tarea, se ha demostrado que estas pueden ser un error. Vaca Jaramillo (2016) muestra que la Organización de las Naciones Unidas (ONU) está llevando a cabo las peticiones necesarias para erradicar la tarea de los colegios, porque algunos estudios confirman que las tareas solo son una pérdida de tiempo. Un ejemplo de esto es una investigación que puso a un grupo de niños a hacer tarea por una hora, mientras que a otro grupo de niños se les puso a hacer tarea por cuatro

horas. El resultado es sorprendente: los del grupo que hicieron tarea por una hora se volvieron más estudiosos que el grupo que se hizo tarea durante cuatro horas. La idea de las tareas surgen del supuesto de que el estudio debe ser el mundo del niño, pero esto ya se ve sumamente alejado de la realidad. El estudio no debería anteponerse a las actividades naturales de descubrimiento del niño.

En Ecuador, por ejemplo, el Ministerio de Educación firmó un acuerdo para reducir el nivel de tareas, a raíz de las quejas de los padres por el excesivo trabajo (Vaca Jaramillo, 2016). En esta filosofía coinciden Cooper y Kralovec, quienes observan que las tareas solo frustran a sus estudiantes.

## La confianza

Es importante también hablar de la crianza del niño. Dyer (1976) menciona que el niño debe aprender a confiar en sí mismo, lo cual consigue si deja de buscar la aprobación de los padres y cree en sus propias decisiones. El niño intenta hacer las cosas por sí mismo, puede que diga: “soy capaz de hacerlo solo”, pero su padre le responda: “sé que puedes, pero no tengo tiempo para esperarte”. El niño, con este tipo de mensajes, sabe que de ahora en adelante es más conveniente que busque la constante aprobación de sus padres. Teniendo en cuenta esto, el niño debe entender que la sociedad podrá desaprobalo, pero esto no tendrá que ver con su autovaloración.

246

## Sobre el amor

Dyer (1976) menciona que una dificultad para la confianza en sí mismo es la falta de amor a sí mismo. El niño aprende, desde muy temprano, que otras personas son más importantes que él; sigue las reglas que le imponen los demás, incluso si a él le parecen superfluas. Asimismo, el niño aprende que las críticas de los demás son más importantes que su propia autovaloración o autoestima, los demás deben estar de acuerdo con su felicidad para que él sea feliz. Incluso, aprende que sus acciones son un reflejo de su personalidad: si se porta mal es malo y sus autorretratos en cada cosa que hace son permanentes, es decir, si su actuación en alguna actividad está mal, así se queda de por vida. Si se quiere empezar a abogar por nuevas y saludables costumbres, al niño se lo debe querer mucho desde el principio. Un niño se ama desde el principio, es natural; sin embargo, los padres le enseñan a amar a los demás primero. ¿Por qué?, porque la sociedad cree que amarse a sí mismo está mal, es para gente soberbia y jactanciosa; esto es un error catastrófico. Los jactanciosos no se aman, necesitan que los demás los amen; los que se aman no necesitan que los amen, porque ellos se aman auténticamente. Estos temas son importantes para el maestro en formación, porque no solo los padres son culpables, también lo puede ser el profesor (Dyer, 1976), puesto que, de cierta manera, el niño no puede usar su confianza para resolver los problemas, y el profesor le da un camino que debe seguir lo más centradamente posible.

## Sobre la dependencia psicológica

El niño necesita ser independiente psicológicamente. Según Dyer (1976), esto quiere decir que no se debe hacer nada que no se quiera hacer en una relación; nada en una relación es obligatorio, todos dejan ser a los demás y se dejan ser a ellos mismos. Además, en caso de que una persona se vaya de una relación, el individuo no sentirá culpa o tristeza, porque no proyecta sus emociones en esa persona, simplemente seguirá su camino sin resentimientos. El niño, obviamente, necesita el cuidado de padres amorosos, pero esto cambia cuando va creciendo, pues debe aprender cómo vivir la vida sin estar sujeto a las manos de sus padres o maestros. Un buen ejemplo de esta teoría es la película *Matilda* (DeVito, 1996). Matilda es una niña que nace en una familia en la cual todos sus integrantes son superficiales, materialistas, crueles de cierta manera y poco atentos con Matilda; por esto, Matilda tiene la necesidad de valerse por sí misma.

Con lo anterior, no se pretende enseñar que la enseñanza es mejor como un abandono total del niño; lo que se busca es mostrar cómo el niño, de cierta forma, quiere, innatamente, resolver sus problemas por sí mismo. Si se transmite confianza al niño, él no va a ser una persona desconfiada, sino que comenzará a ser valiente, pero ¿cómo se trasmite esa confianza? En este punto entra el rol del padre y del maestro: ambos deben demostrar confianza ante los niños, ellos están en la etapa en que construyen su personalidad, esto basándose en las personas que aman o con las que se relacionan. En ese orden de ideas, si el niño tiene confianza o no eso dependerá de cómo se muestra el adulto ante el niño (Dyer, 1976).

En una relación útil, el amor y el respeto se da por la misma naturaleza del amor y el respeto: las personas respetan y aman porque quieren, no porque se sienten obligadas a hacerlo, y si no lo hacen, se crean injusticias y culpas. En ese sentido, si el amor y el respeto son obligatorios, el amor y el respeto no existirán.

Tómese como ejemplo la relación que tiene Gref con Steven en la serie *Steven Universe* (Sugar, 2013). En esta serie, el padre de Steven, Gref, es atento con su hijo, lo ama y lo protege, pero a su vez lo trata cómo un amigo: si, comete un error, evita ser rudo y conversa con Steven de la misma manera como lo haría un amigo con otro cuando el último comete un error. Además, ellos llevan una relación que se basa en el amor sin “debes” (Dyer, 1976). Estos “debes” florecen cuando alguien se siente obligado a hacer algo. Pues bien, esa es la filosofía a la que el amor no es inmanente; el amor no se da a través de esos “debes”, que hacen que las personas guarden resentimientos contra los que imponen la *deberización*. En la relación padre-hijo entre Steven y Gref, se nota cómo el amor, y todo lo que a la relación concierne, no es obligatorio. Esto es la base de toda relación saludable. La relación niño-maestro, que es la que nos acaece aquí, está basadas en la igualdad, ninguno intentara cambiar al otro. Esta es la definición del amor según el libro: la disposición para dejar que los demás sean lo que ellos quieren ser, no lo que el otro quiere que sea su compañero.

## Terror y diversión

*Vida Sana* (2018b) habla de cómo podría llegar a ser dañino el hecho de que los niños entre dos y siete años vean películas de terror; esto basándose en las revistas *Science Daily* y *La Mente es Maravillosa*. Aquí nos mencionan que las películas de terror, si bien son aterradoras para los adultos, que comprenden el mundo y no creen que lo que ve sea real, para los niños, que no saben que es real o no a esa edad, pueden significar peligros psicológicos. El niño que ve películas de terror puede llegar a experimentar ansiedad, trastornos de sueño o comportamientos autodestructivos. El autor ofrece algunos consejos como ver las películas con el niño en lugar de dejarlo solo y, como se aclaró antes, el adulto necesita mostrar valentía, si es que se planea enseñar al niño a ser valiente. Si las películas le causan incomodidad al niño, es mejor dejarlas por un tiempo. Por último, no se quiere con esto que las películas de terror no sean de agrado de los niños, pues algunos casos estas sirven como terapia para que las personas se sientan mejor y dejen sus miedos a estas películas.

## De la aceptación del *yo esencial*

Cabe mencionar que los estereotipos de belleza son una temática muy importante para el maestro en formación, ya que la juventud actual solo quiere parecerse a las formas esbeltas y sonrientes que aparecen en la televisión (*Vida Sana*, 2018b). Del acto de seguir los modelos de belleza actual, surgen trastornos como la bulimia y la anorexia. Desde un sentido psicológico, ambas enfermedades están relacionadas con el desprecio hacia el *yo esencial* (Dyer, 1976, p. 52). En este punto, la revista tiene un impresionante punto de similitud con el libro *Tus zonas erróneas*. Se concuerda en que los cánones de la belleza no deben ser un axioma, y tanto la revista como el libro señalan la importancia de quererse a sí mismo (concepto diferente a ser soberbios, como anteriormente se dijo). Quererse a sí mismo es una doctrina que implica no seguir a los demás, lo cual es tarea difícil, porque es mejor tomar caminos previamente trazados, que seguir caminos trazados por uno mismo. Es necesario, entonces, darle más importancia a la propia opinión acerca de sí mismo, que a la opinión que los demás lanzan agresivamente hacia uno.

## Los sentimientos y su relación con el aprendizaje

Es conveniente ver al niño como una persona en constante formación. Por ejemplo, el temperamento es algo que se puede cambiar por conductas más saludables.

Papalia et al. (2012) dicen que el temperamento es el grupo de reacciones que un niño tiene ante diferentes situaciones y esas reacciones son una característica única en él. En este orden de ideas, el libro muestra los diferentes patrones de carácter.

- *Niño fácil*: le gustan las experiencias nuevas y está en cambio constante.
- *Niño difícil*: le molesta lo extraño y forma rabieta constantes.



- *Niño “lento para animar”*: la intensidad de sus emociones no suele ser muy elevada, necesita su tiempo para acostumbrarse a lo nuevo.

Estos autores también enseñan que los *lentos para animar* solo necesitan suficiente tiempo para dominar algo, aspecto con el que concuerda Dyer (1976), quien menciona que los niños, al igual que todos, solo necesitan suficiente tiempo para dominar una actividad específica. Decirle a un niño que es malo solo puede contribuir a que este cree una imagen permanente de sí mismo en una actividad. Se debe decir que no se logró *solo en ese momento*.

Papalia et al. (2012) también mencionan que la manera más adecuada para hacer que el niño mejore su comportamiento es a través de la *bondad de ajuste*: si a un niño no le gusta lo desconocido, se lo debería acercar lentamente, y con amor, a lo que es nuevo.

## A modo de conclusión

Es necesario que los maestros no implementen muchos de los cánones de la sociedad; es importante que se den cuenta de que la educación va más allá de que el niño aprenda de memoria datos superfluos. Se trata, por el contrario, de que el niño aprenda cómo ser feliz, cómo enfrentar los problemas a través de dejar de llamarlos problemas y más bien llamarlos obstáculos enriquecedores. El maestro requiere estar consciente de las emociones del niño, para dar una ayuda significativa cuando esas emociones entran en crisis. El maestro promueve el amor a uno mismo, porque si el niño no sabe cómo amarse a sí mismo, difícilmente va a amar a otra persona. Además, a través de amor y el reconocimiento de las propias habilidades, el éxito, no solo escolar, sino general, surgirá como resultado de la confianza y actitudes hacia el saber.

249

## Referencias

- Doin, G. (12 de agosto de 2012). *La educación prohibida*. [Archivo de video]. <https://www.youtube.com/watch?v=-1Y9OqSJKCc>
- Dyer, W. (1976). *Tus zonas erróneas*. Grijalbo.
- Papalia, D., Duskin Feldman, R. y Martorell, G. (2012). *Desarrollo humano*. McGraw-Hill.
- Sugar, R. (productora). (2013). *Steven Universe*. [serie televisiva]. Cartoon Network.
- Vaca Jaramillo, G. (2016). El fin de las tareas escolares en todo el mundo, una propuesta de la ONU. <https://www.nuevamujer.com/tu-vida/2016/10/04/tareas-escolares-mundo-propuesta-onu.html>
- Vida Sana*. (2018a). Que el regreso a clases no sea un trauma. *Vida sana*, 33, 34.
- Vida Sana*. (2018b). Tu tipo vale más que el estereotipo. *Vida sana*, 22, 25.

## Olvido y repetición: la literatura como memoria del conflicto colombiano

*Obliviousness and repetition: literature as a memory of the Colombian conflict*

Angela María Castaño Peñuela\*

### Resumen

Por paradójico que resulte, el olvido se presenta como una dimensión ineludible de la memoria, que parece operar como un núcleo central alrededor del cual se organizan todos los demás recuerdos. Así, el asunto que el olvido inaugura es el problema de la repetición, en cuanto esta última constituye un intento tanto de actualización, como de tramitación de lo que se encuentra olvidado. Es por ello que se hace necesario plantear estrategias que permitan elaborar las huellas dejadas por el olvido, a fin de circular el saber reprimido de un país en guerra y de evitar que la historia continúe su repetición. Una de ellas es el uso de la literatura que se presenta como un recurso privilegiado capaz de fungir a modo de memoria histórica y la cual permite levantar la cortina del no saber, como se especifica en este artículo de ensayo.

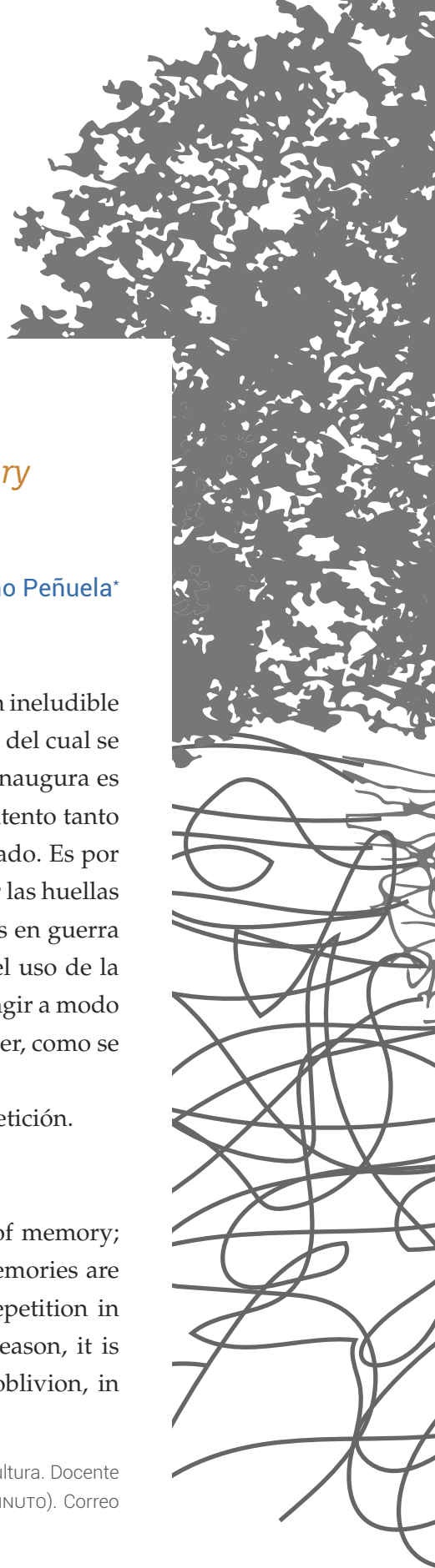
**Palabras clave:** educación, historia, literatura, memoria, olvido, repetición.

### Abstract

Paradoxical as it seems, the Oblivion is a dimension inevitability of memory; perhaps, to operate as a central nucleus around which all other memories are organized. The point is that oblivion has a consequence that is repetition in an attempt to update and to process what is forgotten. For this reason, it is necessary to propose strategies to develop the traces left by the oblivion, in

---

\* Licenciada en Psicología y Pedagogía, y magíster en Psicoanálisis, Subjetividad y Cultura. Docente de la Facultad de Educación, de la Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO). Correo electrónico: angela.castano@uniminuto.edu



order to circulate the suppressed knowledge of a country in war, and of preventing the history from continuing its repetition. Within this framework, the literature is presented as a privileged resource able to play by way of historical memory that lifts the curtain of not knowing.

**Keywords:** Education; History; Literature; Memory; Oblivion; Repetition.

## Introducción

En las actuales circunstancias del país y máxime cuando estamos atravesando un proceso mediante el cual se pretende la consecución de la paz, es importante reflexionar sobre los aportes que puede llegar a agenciar la educación para el logro de este objetivo. Lo anterior, debido a que lo que se ha dado en llamar paz hace referencia, etimológicamente hablando, al establecimiento de un pacto<sup>1</sup> que no solo concierne a las partes negociadoras, en este caso a las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC) y el Gobierno colombiano, sino que, de un modo más amplio, también atañe a la totalidad de los ciudadanos. Esto, teniendo en cuenta que como lo indican los últimos informes periodísticos, durante el 2017, año inmediatamente posterior a la firma de los acuerdos de paz<sup>2</sup> y en lo transcurrido del 2018, han sido asesinados alrededor de 200 líderes sociales.

Justamente, una de las constataciones ineludibles tras hacer un seguimiento histórico de las guerras acaecidas durante los dos últimos siglos sugiere que los pactos de paz trazados en el país no han tenido los resultados esperados y cada uno de ellos más bien parece dar inicio al conflicto siguiente; razón por la cual es oportuno preguntarse por qué la continuidad de la guerra. Al respecto, podría decirse que dicha continuidad parece corresponder a unos elementos estructurales que no han sido elaborados, entre los cuales podemos destacar, por ejemplo, una forma particular del vínculo social que se encuentra atravesada por la agresividad en la que además participa, entre otras cosas, la falta de regulación del Estado, es decir, la ausencia de un elemento simbólico que entre a regular. Adicional a esto, también podemos destacar que Colombia es un país caracterizado por el olvido, o sea, no hay una memoria histórica que circule de manera viva entre los ciudadanos, como lo destaca García Márquez (1972). Ese elemento nos permite afirmar como apuesta teórica que los acontecimientos no elaborados (olvidados) operan a modo de un saber reprimido que retorna iniciando una nueva guerra o un nuevo conflicto. En esa medida, se parte de la hipótesis según la cual esa falta de elaboración de la historia, en buena medida, se encuentra estrechamente relacionada con la no circulación del saber sobre los orígenes del conflicto, por cuanto hay un desconocimiento de la historia y de los elementos coyunturales que han dado origen a las guerras que han tenido lugar en Colombia durante los últimos siglos.

251

1 "Del latín *pax* (genitivo *pacis*) y está relacionada con el verbo *pacisci* que significa "acordar" o "hacer un trato" (de su participio *pactum* sale nuestra palabra "pacto")" (Etimología de la Lengua Española, 2006, s. p.).

2 La firma del primer acuerdo de paz entre las partes mencionadas tuvo lugar el 26 de septiembre de 2016.

Ahora bien, desde las disciplinas históricas la memoria ha sido entendida como en el que se graban una serie de acontecimientos, con la consecuencia de no circular activamente entre los ciudadanos, así como tampoco en el campo educativo. La clase de *historia* pasa a integrarse dentro de la clase de ciencias sociales, que ahora se encuentra conformada por un conjunto de materias-sociales, geografía, democracia, constitución política e historia (cfr. estándares básicos de competencias en ciencias sociales); de esta manera, se pierde un espacio donde se podía discutir sobre algunos acontecimientos que han marcado nuestro país y que han dejado unas profundas huellas en la memoria (olvido) colectivo.

Justamente, el funcionamiento de lo psíquico nos ha permitido entender que aquellos acontecimientos que devienen traumáticos, y que por tanto son olvidados (reprimidos), operan a modo de huella mnémica cuyo carácter de traumatismo se manifiesta en su incesante repetición (Freud, 2007) y así como ocurre en el funcionamiento psíquico de un sujeto, la misma operación vale para la vida colectiva a partir del olvido de la historia. Un dicho que se ha hecho popular lo pone de presente: “El que no conoce su historia está condenado a repetirla”.

Finalmente, sería preciso destacar que aquellos eventos traumáticos han dejado sus huellas en lo colectivo y una de sus manifestaciones aparece en la literatura, en la expresión escrita que parece desarrollarse privilegiando esta vía: la narración del conflicto en Colombia que, haciendo uso de las figuras literarias, nos devela lo más cruento de la historia del país y pone al descubierto las raíces del conflicto. Se trata también de una repetición cuyas marcas aparecen en la literatura.

252

## Avances teóricos del problema

### Formulaciones teóricas sobre la memoria

Ubicar el problema de la memoria requiere necesariamente hacer una apuesta teórica que permita entender y dar cuenta de cómo esta se produce y se organiza. En pleno siglo XXI asistimos al predominio de la biología y de la neurología, razón por la cual las explicaciones que en este marco se producen ubican a la memoria específicamente en el cerebro y establecen una comparación entre el “organismo” humano y el funcionamiento de una “máquina” (Lacasa, 1998), en el entendido de que el cerebro opera como una especie de disco duro en el que se graba una serie de recuerdos, como sucede con la memoria de un computador (Lacasa, 1998). Dicho esto, se debe aclarar que la apuesta teórica que acá se formula, si bien no desconoce la importancia de los aportes tanto de la neurología como de la biología —así como la necesidad del cerebro como sustento material de la memoria—, no se orienta en ese sentido, sino que se estructura a partir de los planteamientos del psicoanálisis y del descubrimiento freudiano que denominamos *sujeto del inconsciente*.

En esa medida, al tiempo que se introduce el sujeto del inconsciente, también se propone una separación de las concepciones sobre la memoria que han sido formuladas por las ciencias que denominamos humanas: en principio, la memoria no está sujeta exclusivamente a la percepción

derivada del uso de los sentidos, sino que las huellas de memoria se ordenan en el inconsciente de acuerdo con las leyes y operaciones de este último. Así las cosas, la formulación del inconsciente sitúa un nuevo problema para entender la memoria, puesto que ya no se tratará de su oposición al olvido, como lo propone la ciencia desde la neurología y la psicología, sino que Freud (2012a) muy pronto se percatará de que, por paradójico que resulte, la memoria y el olvido parecen constituir un mismo fenómeno. Justamente, el asunto que se pone de presente es que los seres humanos no funcionamos como *Funes el memorioso* (Borges, 1944), sino que en la vida cotidiana olvidamos un sinnúmero de acontecimientos, en particular, las vivencias de infancia y aquellas que han tenido un carácter fundamental y estructurante. Sería entonces preciso preguntarse si realmente hemos olvidado dichas vivencias.

**a. Los recuerdos encubridores y el olvido.** Como hemos dicho, la teoría psicoanalítica pone en cuestión la clásica concepción de la memoria sujeta a las impresiones sensibles, así lo afirman los empiristas, no porque se deba descartar de entrada la formulación según la cual la memoria se organiza a partir de lo que proviene de nuestros sentidos, sino porque en ella además participa un fenómeno fundamental al que denominamos fantasías. Hay que aclarar que la relación memoria-fantasia no ha sido de exclusivo interés para el psicoanálisis; ya los griegos se toparon con la dificultad para distinguir entre la memoria y la imaginación, puesto que, como lo afirma Ricoeur (2010), tradicionalmente se consideró la memoria como representación del pasado que consistiría en imágenes. De este asunto, se infiere la relación entre la memoria y la imaginación, por cuanto se trataría en ambas de la evocación de una imagen. Afirma Ricoeur (2010):

La amenaza permanente de confusión entre rememoración e imaginación, que resulta de este devenir-imagen del recuerdo, afecta a la ambición de fidelidad en la que se resume la función veritativa de la memoria. Y sin embargo... Y, sin embargo, no tenemos nada mejor que la memoria para garantizar que algo ocurrió antes de que nos formásemos el recuerdo de ello. (p. 23).

Entonces, para los griegos fue preciso por lo menos formular la discusión de la articulación entre la memoria, la *eikón* (imagen) y el *phantasma* (fantasia).

En esas misma vía, lo que Freud descubre es que en la evocación de algún acontecimiento participa el mecanismo de la *deformación*; por lo cual, en el proceso de rememoración, no se puede partir de la fidelidad del recuerdo, en cuanto este puede ser fragmentario, incoherente o borroso, y frente a las fallas en el recuerdo, los contenidos faltantes pueden ser sustituidos por contenidos inéditos a menudo producto de la fantasía. Es decir, los vacíos de la memoria son recubiertos con nuevos contenidos que parten de la invención del sujeto, no porque él así lo decida, sino porque se trata de una operación del inconsciente. A partir de esta constatación, Freud introduce el concepto de *recuerdo encubridor*, que podemos definir como aquellas invenciones del sujeto que surgen como parte de un proceso de desplazamiento (descentramiento) o como sustituto frente a algunas impresiones de “efectiva sustantividad” (Freud, 2012b). Esto significa que muchos de los

que consideramos “recuerdos de vivencias” son realmente recuerdos encubridores que muestran cómo nuestra memoria no reproduce lo correcto, sino algo diverso como sustituto (Freud, 2012b). Podemos entender entonces que en la memoria existen algunos recuerdos que son falseados, otros que son incompletos y otros que fueron desplazados en el espacio y en el tiempo.

Dicho esto, podemos puntualizar que el fenómeno que atrajo la atención de Freud (2012c) fue el olvido, puesto que este corresponde a una laguna en la memoria que intentará ser recubierta, en algunos casos, por un recuerdo encubridor. En esa medida, es importante distinguir dos órdenes de la cuestión: por una parte, el olvido está asociado a un mecanismo al que Freud denomina *represión* y da cuenta de un suceso vivido o pensando que el sujeto desaloja de la conciencia y, por tanto, queda un vacío en el recuerdo. Este suceso es reprimido en cuanto opera a modo de un conflicto psíquico para el sujeto, conflicto provocado por la oposición entre las demandas de la pulsión y las demandas de la cultura (Freud, 2012d). Para discernir este asunto teórico y con el ánimo de ir enmarcando la cuestión, enunciemos que lo olvidado consiste en una vivencia que deviene trauma, en un elemento inasimilable en el recuerdo y, por tanto, “un cuerpo extraño” como lo llamaba Freud (1991), que hace conflicto al sujeto y, por tanto, requiere ser “suprimido”. Así es como este elemento desalojado de la conciencia (reprimido) busca la manera de emerger mediante alguna de las denominadas formaciones del inconsciente, puesto que estas constituyen un modo de tramitar el acontecimiento traumático. Entre ellas, hemos mencionado los *recuerdos encubridores*, pero también puede ser el síntoma o el pasaje al acto. Justamente, estos intentos que hace el sujeto por recubrir algo del vacío en el recuerdo, del elemento traumático, serán los que permitan su posterior elaboración y tramitación, para resolver lo que ha generado malestar en la vida anímica del sujeto.

254

Por otra parte, si bien podemos decir que existe un olvido constituido por la vía de la represión y que, en principio, parte de la vivencia o del pensamiento reprimido puede ser susceptible de pasar a la conciencia, también es necesario señalar que hay un olvido que consiste en un completo vacío, en una vivencia anulada que no encontró una vía simbólica o imaginaria que le permitiera su tramitación. Se trata, entonces, de un agujero en el recuerdo, de una laguna imposible de ser recuperada, lo que Lacan denominaba el *encuentro con lo real*, donde aquello que el sujeto experimenta es una dimensión de angustia. Esto es lo que Freud (1992) denominaba el *núcleo traumático del síntoma*, frente a lo cual las diversas formaciones del inconsciente no harán más que bordear el agujero e intentar darle una tramitación simbólico-imaginaria. Salvo que, al no poderse recubrir completamente este agujero, *lo real* retornará por la vía de la repetición. Si bien nos estamos refiriendo a un acontecimiento imposible de ser recordado, así como de ser puesto en palabras, es fundamental que el sujeto pueda construir saber alrededor de él y darle un intento de tramitación a fin de ser elaborado.

Una vez ubicados estos elementos, podemos decir que los abordajes tradicionales sobre la memoria no contemplan estos modos de operación de lo psíquico que hemos situado. Podríamos decir que un asunto insoslayable en lo que concierne a la memoria es el elemento olvidado, puesto

que lo olvidado retorna y la única vía para una posible resolución es que pueda ser recordado (siempre y cuando sea susceptible de recuerdo), tramitado y elaborado para su superación. Es por esto que la recuperación de la memoria no consiste exclusivamente en dar lugar a un sujeto para que narre un acontecimiento, sino que es preciso buscar vías para que lo narrado sea asimilado, es decir, que esa narración lo concierna a él en cuanto sujeto.

**b. Olvido y repetición.** Con la introducción del más allá del principio del placer, Freud observa que en nuestra organización psíquica hay un proceder denominado *repetición*. Este concepto le permite enunciar que en la vida de las personas se tiene la impresión de un destino que las persiguiera a modo de sesgo demoníaco en su vivenciar. “Este — eterno retorno de lo igual— nos asombra poco en cuanto se trata de una conducta *activa* de tales personas y podemos descubrir el rasgo de carácter que permanece igual en ellas, exteriorizándose forzosamente en la repetición de idénticas vivencias” (Freud, 2007, p. 22). Con estos elementos podemos introducir una nueva articulación ya vislumbrada: *olvido y repetición*.

Mediante este último concepto Freud (2007) muestra que lo reprimido no solo retorna, sino que también se repite de manera incesante, pues hay una dimensión de goce, de satisfacción en su repetición. Así las cosas, lo olvidado se repite en el vivenciar de un sujeto, salvo que este no se da cuenta de su repetición, solo siente el malestar. Se trata de una repetición ligada a la falta de elaboración de la vivencia traumática.

Esta articulación entre olvido y repetición no solo vale para lo singular, sino que además podemos arriesgarnos a considerar lo que se olvida en la historia de un país, de un pueblo, de una comunidad, aquello que permanece desalojado de la memoria colectiva y, a partir de ello, preguntarnos si lo que se olvida en la historia de una nación se repite. ¿Por qué en Colombia hemos repetido una serie de vivencias atroces? ¿Qué es lo que hemos olvidado?

Podemos arriesgarnos a plantear como hipótesis la falta de construcción de una memoria colectiva en nuestro país y afirmar que hay un desconocimiento de nuestra historia y, asimismo, de los sucesos por los que han atravesado las diversas poblaciones de la geografía nacional. Es posible que el olvido colectivo tenga incidencias en la repetición de la misma historia cruenta que hemos vivido durante los últimos siglos, y que, en consecuencia, la guerra opere a modo de “cuerpo extraño” que requiere ser tramitado y elaborado para su superación. No se trata entonces de olvidar, sino de recordar para poder superar; por esto, es necesario diseñar estrategias que permitan la circulación de la historia, pero no de una historia que se muestre ajena, sino de una historia en la que cada sujeto se encuentre concernido en lo más íntimo.

## Literatura, historia y memoria

Ya decía Freud (2012c) que los literatos siempre han precedido a los psicoanalistas en la revelación del alma humana, justamente porque ellos escriben desde su posición de sujetos y, en cuanto

tal, reflejan el acontecer psíquico y su entramado con lo cultural. El uso de la literatura no consiste exclusivamente en apoyar lo ya sabido, sino que esta brinda la posibilidad de afinar las observaciones y de precisar el saber, así como lo recuerda Lacan (1983) al afirmar que “... los poetas, que no saben lo que dicen, sin embargo siempre dicen, como es sabido, las cosas antes que los demás” (p. 17).

En esa medida, la literatura se convierte en un recurso privilegiado para el entendimiento del conflicto armado en el país, pues da cuenta de acontecimientos a la par que devela lo oculto, lo no sabido, lo no inexplorado, ya que logra denunciar el problema de nuestra guerra desde el sentir del escritor y desde las narraciones de los testigos. Así como en lo psíquico el trauma emerge a través de las formaciones del inconsciente, en lo colectivo el trauma se desoculta apoyado en los logros de la cultura: la escritura, el arte, el teatro, etc.

Dicho esto, es necesario decir que la literatura privilegiada en nuestro país es aquella que narra el conflicto y la crueldad que hemos vivido durante los últimos tres siglos; es decir, hay un elemento que se repite en la obra literaria y que da cuenta de lo que un país entero ha desalojado de su historia. Se trata de “... atender al entramado significativo de la obra, para leer el saber sobre la estructura que esta transmite ... Y para ello no hay otro camino que tomar el texto *a la letra*” (Moreno, 2011, p. 48). La literatura colombiana evidencia el vínculo social y de las pretensiones del poder sobre las comunidades. Al mismo tiempo, podemos decir que toda ella devela los problemas políticos y económicos derivados de la falta de constitución del Estado-nación. En ese sentido, la literatura colombiana expresa lo real de una época, en un tiempo y lugar determinados. Da cuenta de unos significantes que se repiten en la historia del país, pero, además, estos significantes se pueden llegar a articular con los propios de una comunidad y de un sujeto en su singularidad.

256

Es por ello que la literatura no solo consiste en una manera privilegiada de leer un momento histórico y los avatares de una comunidad, sino que puede llegar a fungir como mecanismo de recuperación de la memoria, de hacer circular un saber reprimido a fin de detener su repetición. En esa medida, la escuela se convierte en un lugar donde se puede poner en circulación este saber, donde los sujetos pueden encontrarse con la historia olvidada de un país y hacer un intento de elaboración que posibilite la consecución de la paz que el Gobierno se ha trazado como objetivo.

## Conclusiones

La memoria no puede ser exclusivamente entendida como un archivo que muestre un acontecimiento, sino que es fundamental atender a los olvidos de la historia como único recurso para evitar la repetición de las vivencias traumáticas o atroces para una comunidad. Es por ello que la escuela debe ocuparse de los olvidos de la historia y procurar la circulación de un saber que pueda tener un impacto sobre lo subjetivo. En esa medida, la literatura, al ser una fuente privilegiada que retrata el transcurrir del conflicto y que, además, lo presenta haciendo



uso de figuras literarias que posibilitan tolerar la historia cruenta de un país en guerra, puede operar como un recurso metodológico que permita el conocimiento de la historia a las nuevas generaciones y que detenga el ciclo de la repetición agenciado por el olvido.

## Referencias

- Borges, J. L. (1944). Funes el memorioso. En *Artificios y ficciones*. Emecé Editores.
- Etimología de la Lengua Española. (2006). Paz. <https://etimologia.wordpress.com/2006/11/20/paz/>
- Freud, S. (1991). La etiología de la histeria En *Obras completas* (Vol. III). Amorrortu.
- Freud, S. (1992). Fragmento de análisis de un caso de histeria. En *Obras completas* (Vol. VII). Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Freud, S. (2007). Más allá del principio del placer. En *Obras completas* (Vol. XVIII). Amorrortu.
- Freud, S. (2012a). La interpretación de los sueños. En *Obras completas* (Vol. IV). Amorrortu.
- Freud, S. (2012b). Psicopatología de la vida cotidiana. En *Obras completas*. (Vol. VI). Amorrortu Editores.
- Freud, S. (2012c). El delirio y los sueños en la “Gradiva” de W. Jensen. En *Obras completas* (Vol. IX). Amorrortu.
- Freud, S. (2012d). El malestar en la cultura. En *Obras completas*. (Vol. XXI). Amorrortu.
- García Márquez, G. (1972). *Cien años de soledad*. Editorial Sudamericana.
- Lacan, J. (1983). *El seminario. Libro 2. El yo en la teoría y la técnica psicoanalítica*. Paidós.
- Lacasa, P. (1998). *La psicología hoy: ¿organismos o máquinas?* Editorial Cincel.
- Moreno, B. (2011). Freud y la literatura. En S. de Castro Korgi (Ed.), *El descubrimiento freudiano*. Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia.
- Ricoeur, P. (2010). *La memoria, la historia, el olvido*. Trotta.

## Discapacidad visual total e inclusión: perspectivas articuladas desde currículo y la Licenciatura en Educación Física

*Total visual disability and inclusion: perspectives  
articulated from the curriculum and the Bachelor  
in Physical Education*

Olga Lucia Rodríguez Mila\*,  
Milton Tafur Martínez\*\*

### Resumen

258

En el presente artículo de reflexión se abordan la discapacidad visual total en las personas y la inclusión en el marco de la educación colombiana a partir de dos perspectivas. La primera es el currículo y los lineamientos que este aporta a la cuestión de la inclusión de esta población en condición de discapacidad. La segunda perspectiva se dirige hacia las mismas cuestiones de inclusión de este grupo poblacional, pero el enfoque transita del currículo hacia la Licenciatura en Educación Física. Todas las directrices que se mencionan se enmarcan en la experiencia de vida de uno de los autores, como miembro perteneciente a dicha comunidad en condición de discapacidad.

**Palabras clave:** discapacidad visual total, inclusión currículo, licenciatura en educación física.

---

\* Estudiante de la Licenciatura en Educación Física, de la Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO). Correo electrónico: militamila@hotmail.com

\*\* Estudiante de la Licenciatura en Educación Física, de la Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO). Correo electrónico: mtafurmarti@uniminuto.edu.co



## Abstract:

Throughout the present article of reflection, total visual disability and inclusion within the framework of Colombian education are addressed from two perspectives. The first one is the curriculum and the guidelines that it contributes to the question of the inclusion of this population in a disability condition. The second perspective is directed towards the same issues of inclusion of this population group but the focus moves from the curriculum to the Bachelor in Physical Education. All the guidelines mentioned above are framed of the life experience of one of the authors, as a member of that community in a disability condition.

**Key Words:** Total Visual Disability; Curriculum Inclusion; Bachelor of Physical Education.

## Introducción

Durante las últimas décadas, la discusión sobre la necesidad de ser más abiertos e incluyentes como sociedad se ha ido desarrollando a pasos importantes. Gracias al creciente interés que los diferentes sectores de la población están teniendo en el tema, cada día se avanza más en materia de inclusión de la población en condiciones de discapacidad. Diversas instituciones colombianas, tanto de carácter público como privado, también están en el proceso de desarrollar o adaptar sus políticas de inclusión para ofrecer a la población en condición de discapacidad diversas alternativas de educación, deporte, ocio, cultura y espacios de socialización.

Uno de los grupos pertenecientes a la comunidad con condición de discapacidad es el de personas con discapacidad visual. Dentro de este grupo hay diversos tipos de discapacidad visual, según la taxonomía de clasificación propuesta por Rodríguez Salvador, Gallego Lago y Zarco Villarosa (2010); por ejemplo: discapacidad visual ligera, discapacidad visual moderada, discapacidad visual grave, discapacidad visual profunda, discapacidad visual casi total y discapacidad visual total. Teniendo en cuenta que uno de los autores hace parte de la población en condición de discapacidad visual total, este artículo reflexivo se enfoca en ese grupo poblacional.

Rodríguez Slavador et al. (2010) definen la discapacidad visual total como el estado con el que “el afectado precisa de apoyo absoluto en otros sentidos. No percibe información visual alguna” (p. 290). Esta condición de discapacidad implica que la persona necesita ayuda externa, bien sea de un perro lazarillo o de otra persona, para la realización de actividades en las que se precise un uso importante del sentido de la visión. En este punto, resulta evidente que la vida cotidiana está llena de situaciones en las que el sentido de la visión es predominante, por lo cual las personas con dicha discapacidad en variadas situaciones presentan desventaja o discriminación frente a aquellas que no tienen este tipo de discapacidad.

Esas situaciones de desventaja o discriminación no son un asunto aislado que concierne a los afectados o a las familias, pues alrededor de esto también hay un trasfondo educativo y de políticas públicas de inclusión que es necesario traer a colación. Por consiguiente, el presente artículo ahondará dos puntos principales: en el primero se hará énfasis en la discapacidad visual

con respecto al currículo y cómo las orientaciones pedagógicas establecidas por el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2006) propenden hacia la inclusión de esta población. En el segundo se aborda la problemática de la discapacidad visual enmarcada dentro de la Licenciatura en Educación Física, y cómo se encuentra esta en materia de inclusión. Ambas directrices de este escrito serán mediadas por la experiencia personal de uno de los autores como individuo perteneciente a la población mencionada.

## La inclusión con respecto a la discapacidad visual y el currículo

El MEN (2006), en su documento de *Orientaciones pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con limitación visual*, propone las diferentes rutas de acción para atender las necesidades que presenta la población en condición de discapacidad visual dentro del ámbito educativo colombiano. Estas orientaciones abordan desde la educación preescolar, pasando por la educación básica y media, hasta llegar a la educación superior. Dados los propósitos del artículo, este apartado se enfoca en los lineamientos relacionados con la educación superior.

El MEN (2006) indica que una vez el estudiante en condición de discapacidad visual alcance el ciclo de formación superior, se le deben asegurar sus derechos tanto de acceso como de permanencia en una institución educativa. Adicionalmente, argumenta que las instituciones educativas deben planear y desarrollar estrategias de evaluación y presentación de trabajos escritos, especialmente si no existe disponibilidad de medios como la máquina braille o la grabadora.

También es de destacar que, a nivel de gestión administrativa, el MEN (2006) dispone de una serie de directrices generales que deben implementarse en los establecimientos educativos, independientemente del ciclo formativo. Entre las directrices de mayor impacto están la capacitación de los educadores y la comunidad educativa en materia de discapacidad visual, la inclusión de medios tecnológicos y su uso constante en el proceso de enseñanza y en la evaluación, el establecimiento de convenios interinstitucionales que permitan a esta población el acceso a más centros educativos a la continuidad de los ciclos formativos una vez culminados los iniciales y, finalmente, la revisión de las políticas y las normas internas de las instituciones, y hacer las modificaciones pertinentes, bien sea en el manual de convivencia o a un nivel más local del currículo de alguna asignatura, con el fin de abogar por que esta población goce de las mismas oportunidades y equidad que los demás.

La Asociación Discapacitados Otros ciegos en España (DOCE) (2016) menciona que para los estudiantes con baja visión o discapacidad visual total son necesarias otras adaptaciones del currículo, como la evaluación oral, la transcripción de exámenes escritos al código braille, el uso de la herramienta Braille'n Speak y la posterior impresión en tinta, o algunas concesiones relativas a mayor tiempo de respuesta o a menos preguntas. DOCE propone que si existe algún cambio en la disposición de los asientos o elementos de la clase, o si se evalúa en un espacio desconocido para el estudiante, es necesario que se le permita un reconocimiento y familiarización con antelación.

Finalmente, aboga porque se evite un excesivo trato especial, que pueda llevar al aislamiento de los estudiantes en condición de discapacidad visual; es preferible apuntar al trabajo en equipo y la socialización en las actividades a que se generen dinámicas en las que el estudiante deba estar todo el tiempo por su cuenta en condiciones de estudio que no sean del todo aptas para una mayor interacción.

Tanto las orientaciones del MEN (2016) como las recomendaciones que propone la DOCE resultan pertinentes y oportunas para el manejo de población con discapacidad visual total. Desde la experiencia del autor, se tiene claro que el apoyo institucional es esencial para poder llevar una vida cotidiana sin muchos impases y tener la oportunidad de gozar de situaciones similares a las de aquellas personas que no tienen ninguna discapacidad. En materia de currículo, es vital que, además de las directrices institucionales que dispone el MEN (2016), también exista un compromiso constante por parte de las instituciones educativas y de la comunidad educativa. No es únicamente cuestión de disponer en los documentos oficiales la necesidad de ser incluyente, sino también educarnos todos juntos sobre lo que realmente es ser incluyente en espacios educativos. Tanto directivos y administrativos, como profesores y estudiantes tenemos el compromiso de abogar por la inclusión.

Dicho compromiso debe partir desde lo más básico, los actos más pequeños son lo que más contribuyen a que las orientaciones como las del MEN (2016) realmente tengan el impacto que se busca. Desde la concepción del currículo se puede plantear la necesidad de hacer cambios profundos, que a la hora de hacerse factibles en el currículo reflejen la inclusión de personas en condición de discapacidad visual total, y que no solo se trate de concesiones obligatorias que toca hacer por causa de lo apremiante de una situación, o porque la concepción inicial no fue pensada de forma incluyente. Por ejemplo, el diseño y el uso de plataformas virtuales pueden orientarse hacia un diseño menos enfocado en la parte visual, texto e imágenes, y más hacia la parte de recepción y producción oral. En el caso de las actividades evaluativas, una buena forma de fomentar la inclusión y la socialización es concebirlas como una construcción mancomunada de varios individuos, en la cual prima el espíritu colaborativo y lo que cada uno de sus miembros tiene para aportarle a los otros.

Vale la pena reconocer que se ha avanzado mucho respecto a la inclusión curricular; cada día es más evidente que se piensa en las necesidades especiales de la población con discapacidad visual total. No obstante, aún hace falta más trabajo y compromiso al respecto. Todavía se puede percibir cómo en ciertos aspectos educativos no hay una total equidad entre las personas con discapacidad y aquellas que no la tienen. Esto no es una cuestión de tener mayor flexibilidad con el método de calificación o tener prevenciones en cuanto al grado de exigencia; se trata de proveer a esta población herramientas adecuadas que les permitan una mayor autonomía en sus estudios y la oportunidad de acceder de maneras diferentes a aquellos conocimientos a los que, por causa de la discapacidad, en un primer momento no es posible acceder.

## La inclusión y la discapacidad visual en relación con la Licenciatura en Educación Física

Pérez Pereira(1991) argumenta que el desarrollo psicomotor de los niños en condición de discapacidad visual total presenta cierto atraso debido a la carencia de orientación espacial y al conocimiento del propio cuerpo. En lo que respecta a la actividad física y al deporte para el desarrollo. Garrido Landívar (2001) indica que las adaptaciones que se hacen al currículo de educación física tienen que tomar en cuenta las “capacidades cognitivas, afectivo-sociales, motrices, y comunicativo-lingüístico, competencia curricular, estilo de aprendizaje y contexto familiar” (p. 70) de los estudiantes con dicha discapacidad. También argumenta que estas adaptaciones deben darse de forma gradual para no generar un choque en el desarrollo del estudiante. Finalmente, expone que estas modificaciones deben estar determinadas por objetivos realistas y por la disponibilidad de recursos humanos, materiales o especializados de tipo médico o técnico.

Martínez (2009) establece que en lo que respecta a la realización de deporte en instituciones educativas y la discapacidad visual total, es primordial que estas consideren la implementación de diversas medidas que velarán por el adecuado desarrollo de la actividad física en este grupo de personas. Este autor propone el uso de materiales didácticos adaptados, por ejemplo, brújulas adaptadas, modelos anatómicos desmontables y mapas en relieve. Además, plantea el uso de recursos específicos como materiales tiflotécnicos, que son específicos de lectura y cálculo para ciegos, acceso a la información por medio del tacto y del oído, entre otros. Finalmente, en cuanto a la adecuación de espacios, el autor aboga por señalización acústica en puntos de referencia, señalización por medio de objetos que permitan la ubicación a través del tacto y, sobre todo, mantener el orden y la estabilidad de los espacios con sus utensilios y su mobiliario.

Lo expuesto por los autores mencionados da un claro referente de las dificultades a las que se enfrentan las personas en condición de discapacidad visual total con respecto al ejercicio y a la actividad física. No es solo una cuestión de carencia del sentido de la vista, también está la implicación de la ubicación geoespacial, el manejo del cuerpo, la estabilidad, el equilibrio, entre otras. Asimismo, en lo que respecta a ejercicios no autónomos sino guiados, se requiere una mayor precisión en las instrucciones dadas por causa de la imposibilidad del estudiante receptor para ver la acción ejecutada. En los espacios educativos, la actividad física tiene en cuenta la distribución del espacio con las otras personas que participan del ejercicio; no es un asunto que únicamente concierne al profesor y al estudiante en condición de discapacidad, los demás estudiantes también tienen una labor colaborativa y de solidaridad en uso del espacio y en la interacción que tienen con su compañero.

Como persona en condición de discapacidad visual total y futuro docente en Educación Física, el autor con esta condición manifiesta que tiene la posibilidad de estar inmerso en ambas caras de la moneda. Por un lado, ha experimentado ampliamente las dificultades que

su condición trae para la ejecución de cierto tipo de actividades físicas, pero sobre todo ha podido desarrollar diferentes estrategias para sortear dichas dificultades. Algo muy necesario es poder contar con los demás, siempre confiar en la ayuda que los compañeros o el docente pueden brindar en la realización de los ejercicios. Otro punto importante es la distribución y el diseño del espacio y cómo una adecuada estructuración es clave en la prevención de accidentes. Por ejemplo, desde su experiencia, considera que el uso de colchonetas o el ejercicio en un terreno suave, como el pasto, contribuyen a que en caso de una caída el golpe sea menos certero y dañino.

Así, desde su posición como futuro docente en Educación Física, cree firmemente en contribuir a la formación de niños y jóvenes que, como él, se encuentran en una posición de vulnerabilidad por causa de su condición de discapacidad visual total. Considera que haber experimentado por su cuenta dificultades como las mencionadas en el párrafo anterior puede servir no solo de guía, sino también de ejemplo para que sus estudiantes vean que es posible lograr muchas cosas y que esta condición no es un impedimento ni siquiera para ejercitarse. Lo único que hace falta es que se dispongan las condiciones y la colaboración adecuada; esto es algo que se construye entre varios.

## **Mi experiencia en materia de inclusión con respecto a la Licenciatura en Educación Física y el currículo**

263

En general puedo decir que mi experiencia tanto en la licenciatura, como en cada uno de los procesos curriculares ha sido positiva. He tenido la fortuna de contar con buenos compañeros que me han apoyado a lo largo de las diferentes etapas de mi proceso formativo. Algo que agradezco mucho es saber que cuando en las asignaturas hay material visual, como imágenes o texto, por lo general siempre recibo el apoyo de alguien que me describe aquello que no puedo ver.

En el caso de los docentes, también he contado con formadores realmente comprometidos con su labor. Agradezco el hecho de que hagan las modificaciones necesarias al sílabo con el fin de poderme evaluar en condiciones que estén a la par de mis compañeros que no tienen discapacidad. Por ejemplo, en situaciones que requieren resolver un examen escrito, me dan la oportunidad de presentarlo de manera oral.

Sin embargo, aún siento que hay algunos temas que se podrían trabajar más para que el proceso de inclusión de quienes tenemos una condición de discapacidad visual total sea más satisfactorio. Por ejemplo, considero que el desarrollo de una ruta de acción para la presentación de trabajos en las asignaturas netamente virtuales es un asunto clave. Hay ocasiones en las que dichas asignaturas requieren trabajos escritos que deben estar basados en la lectura de diversos textos de gran extensión. Esto resulta un poco complejo porque esos materiales no siempre están disponibles en formato braille, y aparte de la logística que se implementa para el uso del software que lee textos a personas invidentes puede llegar a ser un poco más demorada. Esto, sin contar

la parte de la escritura, la cual muchas veces implica la ayuda de un tercero que no siempre tiene disponibilidad, por lo que en muchas ocasiones no es posible cumplir a cabalidad con la tarea.

Pienso que una mejor alternativa sería el uso de material auditivo, como conferencias e incluso videos en los que el material visual no sea tan relevante. En cuanto a la producción de un escrito a partir del material visual, se podría modificar por una presentación oral, una relatoría, una microsesión de clase, entre muchas más opciones que darían relevancia a la parte oral y auditiva, en vez de la parte visual y escrita.

## Conclusiones

De acuerdo con la experiencia y el sentir de uno de los autores que presenta discapacidad visual, se concluye que tener una condición de discapacidad, cualquiera que sea, no hace a las personas menos aptas para vivir en sociedad o desenvolverse en un entorno educativo de educación superior. La universidad es un espacio donde convergen muchas culturas, antecedentes de vida y formas de pensar; es un espacio que abre la mente y el corazón a las necesidades que otros tienen.

Por ende, es primordial que en estos espacios predomine la inclusión en todos los sentidos. Que desde la misma disposición de los espacios físicos y la facilidad de acceso a las instalaciones se evidencie un pensamiento abierto hacia las personas en condición de discapacidad visual. Asimismo, que en las aulas de clase exista dotación adecuada de recursos tecnológicos para que, por medio de estos, se puedan generar condiciones de equidad entre los estudiantes. Además, que la comunidad educativa tenga capacitación sobre los diferentes tipos de discapacidades y las rutas de manejo a respecto, y que se fomente el diálogo y la tolerancia sobre las necesidades específicas que en un determinado momento pudiese tener una persona en condición de discapacidad visual. Pero, sobre todo, es importante que exista un espíritu constante de colaboración y cambio para mejorar continuamente todo aquello que aún necesita cambios y mejoras, para hacer de la experiencia educativa en la universidad una experiencia enriquecedora para todos y todas.

264

## Referencias

- Asociación Discapitados Otros Ciegos de España (DOCE). (2016). *Adaptaciones curriculares de los alumnos con baja visión*. <https://asociaciondoce.com/2016/02/18/adaptaciones-curriculares-de-los-alumnos-con-baja-vision/>
- Garrido Landívar, J. (2001). *Adaptaciones curriculares: proceso de elaboración*. En F. Salvador Mata (Dir.). *Enciclopedia psicopedagógica de necesidades educativas especiales* (pp. 63-86). Aljibe.
- Martínez, J. (2009). Intervención educativa en el área de educación física con alumnos con discapacidad visual. *EF de Deportes*, 129. <https://www.efdeportes.com/efd129/educacion-fisica-con-alumnos-con-discapacidad-visual.htm>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2006). *Orientaciones pedagógicas para la atención*



*educativa a estudiantes con limitación visual.* autor.

Pérez Pereira, M. (1991). Algunos rasgos del lenguaje del niño ciego. *Anales de Psicología*, 7(2), 197-223.

Rodríguez Sanvador V., Gallego Lago, I. y Zarco Villarosa, D. (2010). *Visión y deporte*. Editorial Glosa S. L.

# Las tecnologías de la información y la comunicación en la formación en competencias blandas

## *ICT-academic performance or ICT-training in soft skills*

Filiberto Guzmán Chitiva\*  
Gerson Aurelio Maturana Moreno\*\*

### Resumen

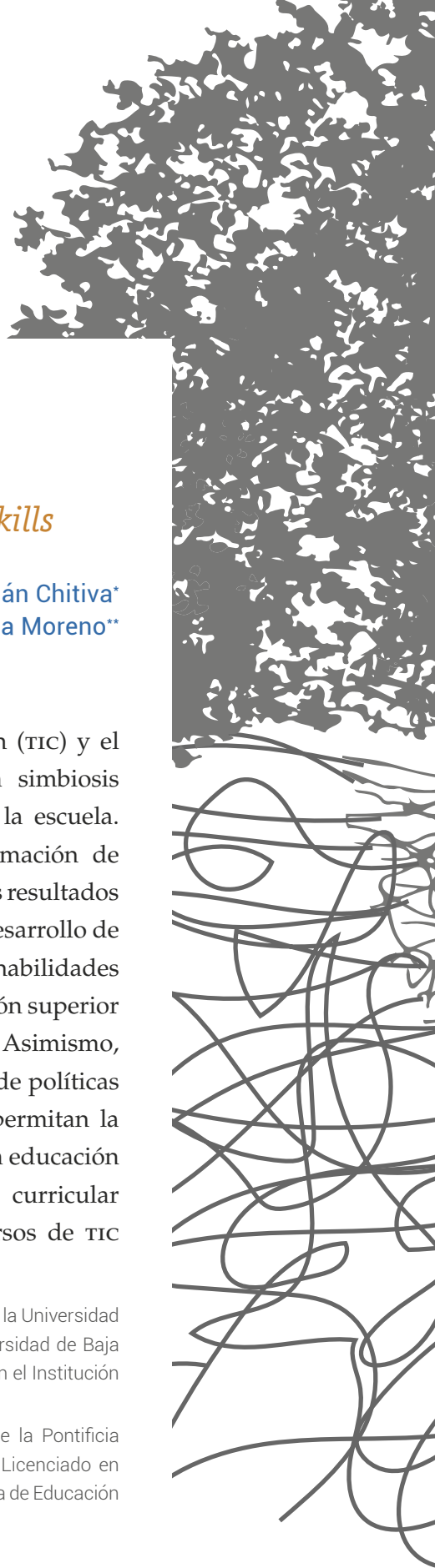
La relación entre tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y el desarrollo de competencias sustenta el establecimiento de una simbiosis sinérgica que contribuye al mejoramiento de desempeños desde la escuela. La presente comunicación plantea la reflexión acerca de la formación de competencias blandas (CB) mediadas por el uso de TIC. En general, los resultados de la revisión documental indican que la relación TIC-CB facilita el desarrollo de habilidades blandas, complementario a la formación tradicional de habilidades duras en el entorno escolar. Con ello, se facilita el acceso a la educación superior o la inserción al mundo laboral de los estudiantes que se forman. Asimismo, la relación propuesta tiene el potencial de promover la expedición de políticas públicas educativa para el establecimiento de lineamientos que permitan la integración formal y deliberada de las CB en el currículo escolar de la educación básica y media. Este nuevo escenario educativo de integración curricular vislumbra una esencial contribución al uso eficiente de los recursos de TIC

266

---

\* Ingeniero Industrial, de la Pontificia Universidad Javeriana, magíster en Educación, de la Universidad Externado de Colombia, y doctorando en Gerencia y Política Educativa, de la Universidad de Baja California. Filiación institucional con la Secretaría de Educación de Cundinamarca, en el Institución Educativa Departamental La Paz. Correo electrónico: figuzchi@gmail.com

\*\* Doctor en Educación, de la Universidad Santo Tomás, magíster en Educación, de la Pontificia Universidad Javeriana, ingeniero ambiental, de la Universidad Manuela Beltrán, y Licenciado en Química y Biología, de la Universidad del Chocó. Filiación institucional con la Secretaría de Educación de Bogotá. Correo electrónico: gersonmaturana2000@gmail.com



con que cuentan las instituciones educativas y al mejoramiento de nuevas habilidades en los estudiantes, su perfil de egreso y de empleabilidad como futuros bachilleres. Esto es un categórico aporte al mejoramiento de la calidad educativa.

**Palabras clave:** calidad educativa, competencias blandas, desarrollo de competencias, integración curricular, simbiosis sinérgica, TIC.

## Abstract

The relationship between Information and Communication Technology (ICT) and the development of competences, supports the establishment of a synergic symbiosis that contributes to the improvement of performances from school. This communication raises the reflection about the formation of soft skills (CB) mediated by the use of ICT. In general, the results of the documentary review indicate that the ICT-CB relationship facilitates the development of soft skills, complementary to the traditional training of hard skills in the school environment; with this, access to higher education and / or the insertion into the working world of the students who are trained is facilitated. Likewise, the proposed relationship has the potential to promote the issuing of public educational policies for the establishment of guidelines that allow the formal and deliberate integration of CBs into the school curriculum of basic and secondary education. This new educational scenario of curricular integration envisages an essential contribution, both to the efficient use of ICT resources available to educational institutions and to the improvement of new skills in students, their graduation profile and their employability as future Bachelors; that is, a categorical contribution to the improvement of educational quality.

**Key words:** Educational quality; Soft skills; Competency development; Curricular integration; Synergic *symbiosis*; ICT,

267

## Introducción

En las últimas tres décadas, la sociedad ha sido transformada por las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y se ha adentrado en la era de la información, un espacio de la historia donde gran parte de las actividades, comunicaciones y relaciones humanas están mediadas por los sistemas. Desde las redes sociales hasta las plataformas de instituciones gubernamentales, empresariales y comerciales en el mundo contemporáneo, se requiere la habilidad en el manejo de la tecnología.

Este cambio de era también ha permeado la educación, particularmente en la forma como se imparte el conocimiento. Las fuentes que se consultan para obtener información, las relaciones y comunicaciones en el aula, la comunicación sincrónica y asincrónica desde lugares diferentes entre compañeros de estudios y docentes, la conformación de redes de investigación o conocimiento y la utilización de software interactivo para practicar y aprender de forma autónoma han causado una disrupción en la educación tradicional.

Los entes gubernamentales han venido dotando a las instituciones educativas oficiales con computadores y tabletas. En un primer momento, la presencia de TIC con sus componentes de acceso y conectividad en las instituciones educativas ha sido presentada por los entes gubernamentales como evidencia de la mejora de la calidad educativa, ya que permiten la enseñanza y la formación de bachilleres competentes en un mundo globalizado, incluyendo las competencias tecnológicas e informáticas básicas. De esta manera, se ha apuntado a una educación pertinente con elementos de calidad.

Al revisar las investigaciones realizadas en la línea de TIC y el rendimiento académico, se puede apreciar que la presencia de estos recursos es necesaria, mas no suficiente, para mejorar la calidad educativa, pues además se deben complementar con propuestas metodológicas de integración apropiada de TIC para el desarrollo de competencias. Se identifica, entonces, una vertiente teórica que postula de uso de TIC como elemento para formar en competencias blandas y lograr que los estudiantes desarrollen habilidades para integrar grupos de trabajo, actuar colaborativamente, negociar en contextos plurales, idear opciones, procesar información de manera crítica y construir soluciones en equipo.

En el presente artículo, se propone usar TIC como herramienta para formar en competencias blandas en el nivel de educación media técnica, y así mejorar la calidad educativa y, simultáneamente, hacer uso eficiente de los recursos TIC con las que cuentan las instituciones educativas.

268

## **Tecnologías de la información y la comunicación, y rendimiento académico**

Existe una vigorosa línea de investigación que pretende valorar el impacto de las TIC en el rendimiento académico. La literatura disponible es abundante; sin embargo, no se decanta por una respuesta unísona. Si bien existen aportes y evidencias en favor de una marcada influencia positiva, también hay posturas en contra. La naturaleza de las investigaciones realizadas es de amplio espectro; dichas investigaciones utilizan la información de las pruebas PISA, que abarcan los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, por sus siglas en inglés). El problema de estas pruebas es que se realizan solo una vez en el tiempo. También están las investigaciones de pequeño espectro, aplicadas en instituciones educativas particulares que se realizan en periodos extendidos para analizar los procesos de aprendizaje, teniendo la particularidad de ser investigaciones en contextos económicos, sociales y culturales específicos.

Se observa que dentro de la línea de investigación, numerosos autores se han centrado en identificar los efectos de uso de TIC en cuanto a las competencias duras-matemáticas, el lenguaje y las ciencias, pero en la investigación de efectos de uso de TIC sobre el mejoramiento de competencias blandas socioemocionales, los antecedentes investigativos son escasos.

Sobre el proceso de implementación de TIC en educación que se ha desarrollado en América Latina, Claro (2010) expresa que este se realizó con tres supuestos: el primero, que con ella las instituciones educativas capacitarían a los estudiantes en el uso y la aplicación de las TIC para ser competentes en un mundo globalizado y comunicado estas (alfabetización digital); el segundo, que con este proceso se reduciría la brecha digital al otorgar acceso universal a todos los jóvenes en las instituciones educativas para su uso y aprovechamiento, y así generar igualdad e inclusión social (democratización del conocimiento). El tercero, que por este medio se mejorarían los resultados y desempeños académicos al enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje. De estos supuestos, argumenta Claro, los indicadores avalan el cumplimiento de los dos primeros, pero sobre el tercero aún no es evidente su efecto.

La postura de Claro es consecuente con la de Muñoz y Ortega (2015), quienes manifiestan que los resultados contradictorios de implementación de TIC y el mejoramiento de desempeños académicos no deben desalentar a los diseñadores de política pública; por el contrario, se debe profundizar la investigación realizando experimentos controlados para encontrar los factores que potencien el uso de TIC en el mejoramiento de los aprendizajes, su efectividad y su evolución en el tiempo. En relación con esto, Barrera-Osorio y Linden (2009) expresan que los hallazgos investigativos representan una importante lección para los hacedores de política pública sobre la importancia de monitorear los programas y no asumir simplemente que docentes equipados y entrenados voluntariamente implementarán la tecnología proveída en sus clases.

Con Livingstone (2012) se encuentra una posición más crítica al respecto, para quien la evidencia de que los mejoramientos de los resultados de aprendizaje permanecen sorpresivamente esquivos radica en el hecho de que las TIC se promueven como una vía para mejorar las competencias básicas de lectoescritura, matemáticas y ciencia que subsanarían defectos en los procesos de aprendizaje tradicional. La propuesta correcta, continúa Livingstone, es que las TIC deben facilitar un modo de aprendizaje nuevo, flexible y colaborativo entre compañeros que facilite la enseñanza de habilidades vitales demandadas por la economía de la sociedad de la información y la comunicación, y de las empresas de servicio global del siglo XXI, y así fomentar el uso de comunicación en línea y trabajo en red colaborativo entre pares. De esta manera, se formula una visión en la cual las TIC no soportan el modelo de educación tradicional, sino que se presentan como aliadas de una versión radicalmente diferente de la pedagogía basada en competencias blandas y nuevas habilidades digitales.

En la línea de Livingstone, se ubica Lim (2007), quien afirma que la integración de TIC en educación debe entenderse como una funcionalidad integral, una herramienta mediadora para acompañar actividades específicas de enseñanza o aprendizaje previamente estructuradas para alcanzar ciertos objetivos instruccionales. Lim señala que para la efectiva integración de las TIC, estas deben ser usadas como una herramienta mediadora en actividades que desarrollen en los estudiantes habilidades de pensamiento de orden superior; por ejemplo, la orientación al logro, la creación de secuencias y procesos, el diseño de estrategias, la toma de decisiones y la solución

de problemas. También se requiere análisis, evaluación, asociación, imaginación, construcción y síntesis; asimismo, se espera de los estudiantes atención plena y esfuerzo cognitivo en el ambiente de aprendizaje.

La opinión de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal, 2014) es que la integración de las tecnologías digitales en las escuelas de América Latina y el Caribe deben realizarse por medio de un modelo complejo que responda a las dimensiones de equidad, calidad y eficiencia, las cuales se desarrollan en los componentes de acceso pedagógico y de gestión y, de esta manera, observar progresos en uso, acceso, contenidos, apropiación y gestión.

Luego de revisar esta panorámica de criterios planteados para la implementación de las TIC en la educación y así obtener mejoras en rendimiento académico, es pertinente la vinculación de propuestas novedosas que integren al aula el uso de estas mediante una metodología apropiada que influya directamente en la consecución de competencias y habilidades en los estudiantes.

## Competencias blandas y tecnologías de la información y la comunicación

La implementación de TIC en educación tiene que estar orientada a la creación y al desarrollo de habilidades de nivel superior, conocidas como competencias blandas (CB) o habilidades blandas (HB) en los estudiantes, y no al soporte del modelo de educación tradicional.

270

Las habilidades blandas son aquellos atributos o características de una persona que le permiten interactuar con otras de manera efectiva, lo que generalmente se enfoca al trabajo, a ciertos aspectos de este, o incluso a la vida diaria. No son sólo un ingrediente en particular, sino que son el resultado de una combinación de habilidades sociales, de comunicación, de forma de ser, de acercamiento a los demás y otros factores que hacen a una persona dada a relacionarse y comunicarse de manera efectiva con otros. (Mujica, 2015, p. 1).

Desde la perspectiva de Fiszbein, Cosentino y Cumsille (2016), se puede asumir que las habilidades socioemocionales, también denominadas habilidades blandas o habilidades transferibles, se pueden definir como:

... un amplio conjunto de habilidades que pueden adquirirse en diversos ambientes — escuela, trabajo, hogar, voluntariado— y son relevantes para cualquier tipo de trabajo. Incluyen la resolución de problemas y habilidades de comunicación, la habilidad para priorizar tareas, para trabajar como parte de un equipo, entre otras. (Md Nasir et al. 2011; Economist Intelligence Unit 2009; Foro Económico Mundial 2015; Heckman y Kautz 2012). Éstas se adquieren tanto dentro como fuera de las escuelas, incluyendo en el hogar, la comunidad y el trabajo. (p. 4).

Desde la gestión educativa, tradicionalmente se han realizado esfuerzos por asegurar la calidad educativa medida en términos de competencias duras en los diferentes campos del saber, las cuales son fácilmente medibles por pruebas estandarizadas. Este enfoque positivista de la educación se ha visto reforzado por las políticas educativas que reconocen mérito y asignación de recursos a las instituciones que obtienen una buena ubicación en los *rankings* de las pruebas estandarizadas.

La capacitación en competencias técnicas o cognitivas —a veces llamadas duras— es una condición necesaria, pero no suficiente, para obtener un empleo bien remunerado. Cualquier perfil de cargo involucra competencias no-cognitivas —a veces llamadas blandas—, tales como el trabajo en equipo, o el liderazgo. La educación formal usualmente no entrena las competencias blandas, al menos no de manera explícita. Es muy posible que esta falencia se deba a que la evaluación del desempeño de los establecimientos educacionales, y por ende la asignación de incentivos económicos, se realiza mediante instrumentos cognitivos. (Singer, Guzmán y Donoso, 2009, p. 1).

Ante el cisma provocado en el entorno productivo y en las estructuras sociales del siglo XXI con la aparición de las TIC y más recientemente con el advenimiento de la cuarta revolución industrial, las exigencias para los bachilleres técnicos que egresan al mundo laboral o que inician su ciclo de estudios en educación terciaria no se restringen a la evidencia de competencias duras, sino que se extienden a las competencias blandas para poder ser exitosos en la consecución y el mantenimiento de un puesto de trabajo.

Para ser verdaderamente competentes, las personas deben ser capaces de relacionarse en sus entornos y participar activamente con sus compañeros de trabajo - clientes internos y sus clientes externos, integrarse en las acciones de equipo necesarias para desarrollar a cabalidad sus tareas, logrando articular las habilidades duras con las habilidades blandas, con la finalidad de que ante determinadas situaciones, estén en capacidad de resolver problemas y alcanzar el éxito en sus gestiones individuales y comunitarias en los ámbitos laborales, sociales y familiares. (Ernesto Yturralde Worldwide Inc., 2018, p. 1).

La calidad en la educación está ligada a su pertinencia; por tanto, el perfil de los bachilleres técnicos egresados debe incluir, además de las competencias laborales específicas, competencias duras y competencias blandas que les permitan —al culminar su ciclo de formación— insertarse en el entorno productivo o realizar proyectos de emprendimiento y formación de empresa de manera exitosa. Es tarea del sistema educativo replantear estructuras y programas de formación para ofrecer soluciones y ofertar planes de estudios pertinentes y sintonizados con las necesidades actuales.

Las necesidades de formación de los egresados de la educación media son múltiples, y no terminan en el dominio de las competencias duras; se requiere, además, las CB, que han surgido de las necesidades de un mundo hiperconectado, con acceso a la red desde cualquier lugar y desde cualquier dispositivo, con organizaciones económicas globales y orientadas al servicio al

cliente y al desarrollo personalizado de productos. Por esto, los perfiles de formación requeridos en el mundo actual se han actualizado y se les ha dado relevancia a las CB. Como afirman Matus y Gutiérrez (2015), “según datos de la revista norteamericana, el 77 % de los empresarios consideran igual o más importante las habilidades blandas que las habilidades duras como pueden ser el dominio del idioma inglés o las competencias técnicas” (p. 3).

Para dar respuesta a la realidad planteada, a las investigaciones realizadas y a las posturas anteriormente examinadas, se postula un elemento de mejora de la calidad educativa de la educación media, y se ofrece la formación transversal complementaria en competencias blandas y en TIC. Así, se cualifica apropiadamente a los egresados para el mundo laboral como creadores de empresa o empleados competentes, y de esta manera reducir la brecha entre escuela y realidad, entre teoría y práctica.

De lo anterior, surge la exigencia al sistema educativo de formalizar un programa de formación transversal en CB y en TIC para el nivel de educación media, que ajuste los currículos de estudio tradicionales a la utilización de los medios actuales de comunicación, interrelación y construcción colectiva de proyectos y desarrollo de procesos.

## **Propuesta de uso de tecnologías de la información y la comunicación para desarrollar competencias blandas en educación media técnica**

272

El cambio de realidades en las relaciones interpersonales en los ambientes laborales, que ahora están mediadas por TIC, exige al sistema educativo el planteamiento de estrategias y planes de formación que, junto con las CD basadas en conocimientos técnicos que refieren experticia en el hacer, asocien CB que aporten valía al ser y al rol del individuo como parte de una organización o grupo de trabajo en el cual se requiere interacción adecuada con sus compañeros con elementos de comunicación asertiva, liderazgo, toma de decisiones, autonomía, pensamiento crítico, trabajo en red y trabajo colaborativo.

Los sistemas educativos han estado centrados en la formación de competencias básicas, competencias laborales generales y específicas, competencias ciudadanas y competencias TIC; por esto, es importante la implementación de programas de formación en CB que, entre otras, cualifiquen al estudiante en los niveles intrapersonal e interpersonal para insertarse exitosamente en ambientes laborales y sociales.

La utilización de TIC disponibles en las instituciones educativas públicas como un medio para la enseñanza de CB es una propuesta de uso eficiente de los recursos, que aumenta y mejora la utilización de estos, para ofrecer así una educación con mejores elementos de calidad con los mismos recursos con los que hoy cuentan las instituciones.

Crear programas de formación de competencias blandas en el área técnica de gestión comercial utilizando actividades de formación presencial y escenarios virtuales de comunicación,



colaboración, construcción de conocimiento y solución de problemas, y apoyándose en TIC y conectividad, asocia elementos diversos y convergentes para lograr la cualificación de bachilleres técnicos competentes y estructurados para la adaptación a entornos organizacionales y laborales diseñados y normados por las nuevas tecnologías y la digitalización del mundo actual.

El siglo XXI ha mostrado a la sociedad actual que lo único constante es el cambio, y con las dinámicas sociales y económicas lo que hace unas décadas tenía vigencia hoy ya está en desuso. Lo mismo ocurre con los modelos, los enfoques y las tendencias pedagógicas, las cuales deben repensarse y renovarse periódicamente para responder a las demandas de la nueva organización social. En este sentido, la propuesta de una visión novedosa de uso de TIC dentro del plan de estudios para formar en CB a partir de la determinación de los efectos que se observen es posible. Por lo tanto, se propone la adopción de una simbiosis sinérgica entre estos dos componentes (CB-TIC), adaptaciones curriculares que se concreten en políticas públicas decantadas en planes de estudio con lineamientos curriculares en CB para educación media.

En un primer escenario, la propuesta orienta a un uso efectivo de los recursos de los cuales disponen las instituciones educativas para el desarrollo de competencias TIC en los estudiantes. Este es un componente de formación vigente para los educandos en la era de la información. En un segundo escenario, están las CB como un conjunto de habilidades muy deseadas por los empleadores, quienes inicialmente contratan a aquellos que evidencian altos niveles de CD, pero finalmente en los puestos de trabajo se sostienen quienes se vinculan socialmente y trabajan de manera colaborativa y que aportan positivamente a un ambiente laboral eficaz y eficiente evidenciando CB. Así lo sostiene Ernesto Yturalde Worldwide Inc. (2018) al afirmar que “Mientras que las habilidades técnicas o duras son necesarias para generar oportunidades laborales al causar una buena impresión en las entrevistas de trabajo y conseguirlo, las habilidades blandas o sociales son esenciales para retenerlo” (p. 1).

La calidad educativa tendrá una mejora importante al formar estudiantes que, además de las CD, también posean destrezas en las CB para que al acceder a vínculos laborales sepan interactuar y mantenerse en estos entornos con sus habilidades interpersonales e intrapersonales.

## Conclusiones

La sola presencia de herramientas TIC y el acceso a conectividad no impactarán en mejores aprendizajes si no existe una metodología de apropiación y uso por parte de los estudiantes y docentes en el aula de clase.

Surge la necesidad de explorar propuestas sobre cómo mejorar los rendimientos académicos en CB desde una óptica diferente a la educación tradicional orientada solo a la formación de CD. Se propone, entonces, la iniciativa de asunción por parte de los docentes y sus instituciones de integrar curricularmente la enseñanza de CB en las instituciones educativas mediante la integración de TIC a los procesos educativos como un aporte a la calidad educativa.

Es pertinente plantear un plan de estudios que formalmente desarrolle CB utilizando una nueva configuración pedagógica que vincule TIC y CB, y que establezca tiempos, recursos, actividades y aprendizajes esperados. De esta manera, se requiere establecer un modelo de gestión para planear, organizar, implementar y dirigir el uso de estas herramientas virtuales, que pueden ser replicadas en las instituciones educativas que ofrecen el nivel de formación técnica para el trabajo. El uso de TIC para desarrollar CB se puede asumir como un aporte al mejor desempeño académico, el mejoramiento del perfil del egresado y una contribución a la calidad educativa.

Las políticas públicas educativas deben ser repensadas para responder a las exigencias contemporáneas de formación en CD y CB. La gerencia y la administración de las instituciones educativas debe gestionar modelos de aprendizaje multidisciplinar que permitan, en los mismos ciclos y tiempos de formación, enlazar las diversas competencias y lograr que el aprendizaje sea complementario

## Referencias

- 274 Barrera-Osorio, F. y Linden, L. L. (2009). The use and misuse of computers in education. World Bank, Impact Evaluation Series. *Policy Research Working*, (4836), 1-43. <http://documents.worldbank.org/curated/en/346301468022433230/The-use-and-misuse-of-computers-in-education-evidence-from-a-randomized-experiment-in-Colombia>
- Claro, M. (2010). *Impacto de las TIC en los aprendizajes de los estudiantes. Estado del arte*. Naciones Unidas.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal). (2014). *La integración de las tecnologías digitales en las escuelas de América Latina y el Caribe*. <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/3120/La%20integraci%C3%B3n%20de%20las%20tecnolog%C3%ADas%20digitales%20en%20las%20escuelas%20de%20Am%C3%A9rica%20Latina%20y%20el%20Caribe.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ernesto Yturalde Worldwide Inc. (2018). *Habilidades para un futuro existoso*. [www.habilidadesblandas.com](http://www.habilidadesblandas.com)
- Fiszbein, A., Cosentino, C. y Cumsille B. (2016). *El desafío del desarrollo de habilidades en América Latina: Un diagnóstico de los problemas y soluciones de política pública*. Diálogo Interamericano y Mathematica Policy Research.
- Lim, C.P. (2007). Effective Integration of ICT in Singapore Schools: Pedagogical and Policy Implications. *Educational Technology Research and Development*, 55(1), 83-116.
- Livingstone, S. (2012). Critical reflections on the benefits of ICT in education. *LSE Research Online*, (38), 9-24. [http://eprints.lse.ac.uk/42947/1/\\_libfile\\_repository\\_Content\\_Livingstone,%20S\\_Critical%20reflections\\_Livingstone\\_Critical%20reflections\\_2014.pdf](http://eprints.lse.ac.uk/42947/1/_libfile_repository_Content_Livingstone,%20S_Critical%20reflections_Livingstone_Critical%20reflections_2014.pdf)
- Matus, O. y Gutiérrez, A. (2015). Habilidades Blandas: Una ventaja competitiva en la formación tecnológica. *Journal of Industrial Neo-Technologies*, 2(1) 32-40.

- Mujica, J. (2015). ¿Qué son las habilidades blandas y cómo se aprenden? <https://educrea.cl/wp-content/uploads/2016/02/DOC-habilidades-blandas.pdf>
- Muñoz, R. E. y Ortega, J.A. (2015). ¿Tienen la banda ancha y las TIC un impacto positivo sobre el rendimiento escolar? El trimestre económico. *Revista Electrónica*, 82(325), 53-87. <http://132.248.10.25/trimestre/index.php/te/article/view/140>
- Singer, M., Guzmán, R. y Donoso, P. (2009). *Entrenando competencias blandas en jóvenes*. [http://www.inacap.cl/tportal/portales/tp90b5f9d07o144/uploadImg/File/PDF/Entrenando\\_Competicencias\\_Blandas\\_en\\_Jovenes.pdf](http://www.inacap.cl/tportal/portales/tp90b5f9d07o144/uploadImg/File/PDF/Entrenando_Competicencias_Blandas_en_Jovenes.pdf)

# Las tecnologías de la información y la comunicación y el desarrollo docente en estudiantes de pedagogía

*IT and pedagogy in-training teachers development*

Maritza Ruiz Martín\*

## Resumen

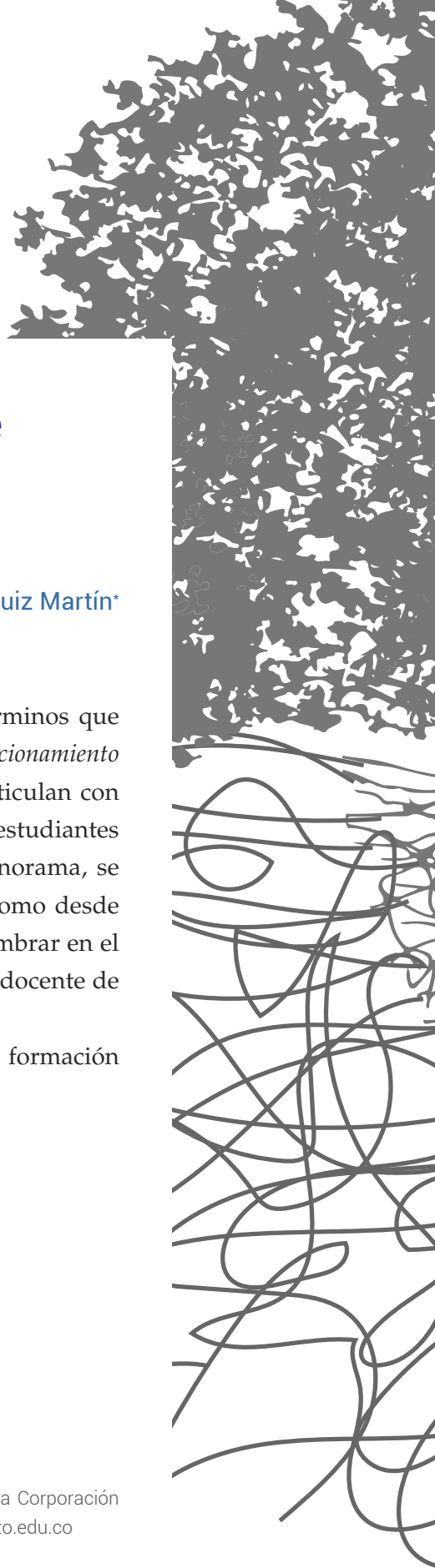
El presente ensayo gira alrededor de una distinción inicial de términos que comúnmente se asumen como sinónimos: *desarrollo profesional*, *perfeccionamiento docente* y *formación permanente*. Luego se explora cómo estos se articulan con el concepto de *alfabetización digital* en el marco del perfil de los estudiantes de Pedagogía. Así, con el fin de lograr una visión amplia del panorama, se delinear los conceptos desde documentos gubernamentales, así como desde la mirada de expertos. Los puntos de encuentro permiten vislumbrar en el impacto que la articulación en mención puede tener en el ejercicio docente de los estudiantes de pedagogía.

**Palabras clave:** alfabetización digital, desarrollo profesional, formación permanente, perfeccionamiento docente y TIC.

276

---

\* Magíster en Pedagogía y licenciada en Inglés. Docente medio tiempo Iei-lilex, de la Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO). Correo electrónico: maritza.ruiz@uniminuto.edu.co



## Abstract

This essay revolves around the difference among terms usually understood as equal: professional development, teaching improvement and long-life learning, then it moves to the relation they can have with pedagogy in-training teachers' digital literacy. The concepts and relationships are drawn from the contents of government documents and experts' views. Interceptions among these concepts allow a glimpse on how they affect pedagogy in-training teachers' teaching.

**Key words:** Digital literacy; Long-life learning; Professional development; Teaching improvement and IT.

## Introducción

Muchos autores e instituciones han dirigido su atención a la formación de los docentes en términos generales y específicos propios de cada área del conocimiento. Sin embargo, el concepto de *conocimiento* obliga a la revisión de otros como *formación*, *formación permanente*, *desarrollo profesional* y *profesionalización*. La coexistencia de estos términos hace que algunas veces se confundan, aunque cada uno señala un aspecto diferente del proceso de formación docente. En este sentido, la norma institucional y la reglamentación legal nacional dan luces para discernir las diferencias entre ellos, ya sea a partir de la definición o de la caracterización de cada uno.

El término desarrollo profesional despierta interés especial, en la medida que permite dar un vistazo a la realidad profesional en los pedagogos colombianos. En este orden de ideas, es conveniente, primero, ver cómo el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2008) aborda dicho término en el *Ruta de desarrollo profesional docente para el uso de nuevas tecnologías*, el cual, aunque el no define el desarrollo profesional docente, hace una caracterización que permite entender su significado. Este documento, una primera referencia indica que “es una necesidad sentida que los docentes actualicen su saber para ser mejores profesionales en sus áreas de desempeño y ser capaces de responder, en el campo personal y profesional, a las exigencias del mundo actual” (p. 2). En este mismo sentido, Escobar Molina (1999) afirma que “...el maestro ejerce un influjo sobre otros ... es sencillo aceptar que, si el educador consagra su vida al servicio de otros, necesita formarse constantemente en su persona y en el desarrollo de su trabajo” (p. 2).

El hecho de relacionar la actualización de conocimientos de los docentes con una necesidad hace clara referencia al carácter dinámico de la educación y de la profesión de educar. De igual manera, ver esta actualización como un elemento que afecta tanto la vida personal como profesional de los docentes es un indicio de cómo la docencia requiere personas comprometidas que comprendan que es imposible dejar de ser profesor luego de terminada la jornada escolar o los fines de semanas o durante las vacaciones; de cómo en esta profesión las experiencias y los aprendizajes personales, tal vez más que en muchas otras, afectan el desempeño y la interacción con los estudiantes, y de cómo la formación es requisito indispensable para lograr los objetivos propios de la tarea de educar.

Ahora bien, la referencia a *Ruta de desarrollo profesional docente para el uso de nuevas tecnologías* no es al azar, ya que este documento presenta:

una propuesta de acercamiento al uso y la apropiación de las TIC, ofreciéndole a los docentes del país una ruta con la cual pueden transitar desde la apropiación personal de TIC para hacer un uso básico de ellas, hasta su apropiación profesional para un uso pedagógico que implemente modelos de innovación educativa sostenibles de uso y apropiación de las TIC. (MEN, 2008, p. 2). Cierra cita

Esta idea implica que "... deben proponérseles a los docentes procesos de formación continuos que garanticen un *desarrollo profesional docente* coherente, escalonado y lógico" (MEN 2008, p. 2). Aunque este documento hace énfasis en una propuesta de desarrollo o perfeccionamiento profesionales, es decir, un proceso posterior a la obtención del título profesional, el acercamiento de los docentes al uso de las TIC podría tener un lugar en los estudios de pregrado, ya que el uso de las TIC hoy en día se constituye en una herramienta para la construcción del conocimiento profesional. Es decir, su utilidad no se limita a actividades adelantadas con los estudiantes, sino que propone nuevos escenarios de crecimiento profesional fuera de la práctica en el aula. ¿En qué consistiría, entonces, el perfeccionamiento docente de los estudiantes de pedagogía?

278

Las políticas nacionales tienden a presentar planes que permitan a los docentes integrar los medios y las tecnologías de la comunicación a su quehacer, comenzando por un uso instrumental de estas, hasta llegar a una apropiación que les permita proponer innovaciones para los procesos de aprendizaje y enseñanza mediante el uso de las TIC. Desde la formación en pregrado, esto significaría acogerse a la idea de que "ellos [los estudiantes de pedagogía] deben construir su propia base de conocimiento y sus propias habilidades profesionales" (Schön, 1982). Esto implica planes de formación que den lugar a experiencias que aboguen tanto por la práctica, como por la reflexión pedagógica, lo que redundaría en la posibilidad de la innovación. Este escenario surge el primer aspecto de un desarrollo profesional docente plausible.

Proponer innovaciones, por tanto, significaría tener la capacidad de integrar el pensamiento tecnológico a la práctica en el aula (física o virtual) con el fin de promover el desarrollo cognitivo de los estudiantes. Sin embargo, no todos los planes establecen claramente cómo innovar o acciones conducentes a la innovación; es decir, este término se asimila a, de manera general, adquisición y aplicación de nuevas prácticas. Habría entonces que detenerse en ese eslabón invisible, pero esencial. La incorporación de las TIC al ejercicio docente implica grandes cambios en las decisiones que se toman en la planeación de un espacio académico y la desmitificación de la creencia de que el computador puede reemplazar al maestro. Esto significa que la aplicación de nuevas prácticas no consiste en la acumulación de actividades mediadas por las tecnologías, sino en el seguimiento y reflexión sobre todo el ejercicio de docentes y de estudiantes cuando se

enfrentan al uso del componente tecnológico en el proceso de aprendizaje. Así, pues, la innovación debería entenderse como las decisiones tomadas con miras a mejorar el ejercicio docente a partir de la observación y el contacto permanente con lo que pasa en el aula (física o virtual).

Esta última idea abre otro escenario de la formación de las estudiantes: el perfeccionamiento docente como el refinamiento de la competencia profesional. Gros Salvat (2000), citando a Vázquez y Martínez, asocia la competencia profesional con tres ámbitos de desempeño: “la vinculación entre la teoría y la práctica, la transferencia de lo aprendido a otros contextos diferentes y la introducción de nuevos elementos o la reconfiguración de los ya existentes en una nueva ... estructura” (p. 55). Estos tres momentos del conocimiento son comunes al estudiante y al profesor, y pueden de alguna manera equipararse con los niveles de formación propuestos a continuación: experimental, novato, intermedio y experto (Tobón Lindo, Arbaláez Gómez, Tomé Falcón, 2010). En principio, estos niveles de competencia no se refieren al uso de las TIC, sino a las competencias pedagógicas propias de un docente; en otras palabras, al acercamiento al conocimiento pedagógico que hace un docente. Entonces, ¿qué papel podrían desempeñar las TIC en el incremento de la competencia profesional definida previamente? y ¿qué vínculo se puede establecer entre el incremento de la competencia profesional y la alfabetización digital?

Para responder a la primera pregunta, habría que comenzar por dar respuesta a la segunda, pues de la manera como se vinculan estas dos realidades se logra discernir el papel de las TIC. En este orden de ideas, es necesario dar una mirada rápida a los dos conceptos planteados (tabla 1).

279

**Tabla 1.** Acciones docentes de acuerdo con el nivel de competencia

Nivel	Acción
Experimental o novato	Vincula la teoría recibida en los diversos programas de formación a su práctica diaria.
Intermedio	Tiene la capacidad de traer a su quehacer experiencias y aprendizajes adquiridos fuera de los contextos formales de formación, pero que son relevantes y que enriquecen su práctica y aportan al diseño de oportunidades de aprendizaje para sus estudiantes.
Experto	Tiene la capacidad de gestionar su propio plan de formación, de perfeccionamiento o desarrollo profesional

Fuente: elaboración propia.

**Tabla 2.** Aproximaciones a las dimensiones de la alfabetización digital desde distintos autores

Shapiro y Hughes	Pérez Tornero	Piscitelli
Alfabetización en herramientas o conocimiento del uso de software y hardware.	Operativa (adiestramiento en el uso de componentes tecnológicos).	Alfabetización informática (conocimientos mínimos de manejo de equipos).
Alfabetización en recursos o conocimiento y uso de recursos en red.	Semiótica (adiestramiento en el uso de los distintos lenguajes posibles gracias a la tecnología de la información).	Alfabetización cognitiva (el uso de las tecnologías influye en las operaciones cognitivas de quienes las usan).
Alfabetización sociocultural conocimiento sobre las sociedades de la información y sus requerimientos.		
Alfabetización investigadora o utilización de la TIC para el ejercicio investigativo en la sociedad de la información.	Cultural (o conocimiento sobre la sociedad de la información y sus protocolos).	
Alfabetización para la publicación o el conocimiento de las formas para difundir y publicar información en la sociedad del conocimiento.		Alfabetización social (la tecnología tiene la capacidad de hacer un diseño sociocultural, por lo cual establece protocolos de relación, actitudes y concepciones de relaciones. Debe promover conductas participativas, colaborativas y críticas).
Alfabetización en las tecnologías incipientes o capacidad de comprender los cambios tecnológicos y sus efectos en la sociedad, así como para decidir de manera inteligente e informada sobre su uso.	Cívica o habilidad para tomar decisiones, teniendo en cuenta las implicaciones sociales, sobre el uso de la tecnología; en otras palabras, ejercer deberes y derechos propios de la sociedad de la información.	
Alfabetización crítica o tener la capacidad para evaluar las bondades y los efectos negativos del uso de la tecnología.		

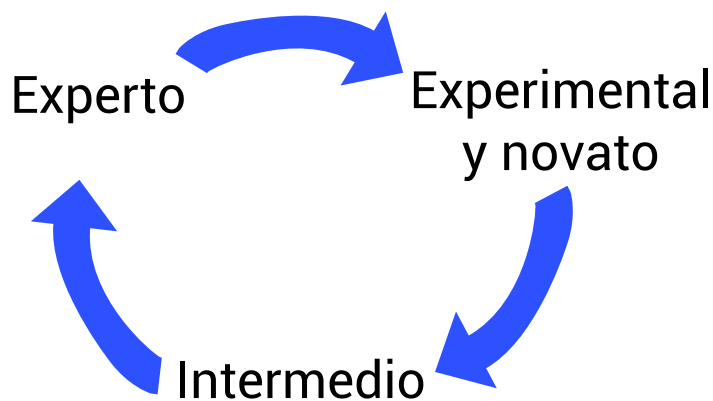
Fuente: elaboración propia.



De la lectura de las dos tablas, podemos visualizar el carácter progresivo de ambos procesos: si bien cada uno atiende a un aspecto diferente del perfil profesional de un docente, no implica una incompatibilidad entre estos. Por ejemplo, un docente o estudiante de pedagogía que incluya por primera vez las TIC como elemento fundamental para el desarrollo de un ejercicio académico puede considerarse en un nivel de competencia novato, aunque, en palabras de Pérez Tornero (citado por Barroso Osuna y Llorente Cejudo, 2007) se halle en un nivel de alfabetización semiótica. Es decir, el profesor o estudiante de pedagogía tiene conocimiento sobre distintos lenguajes (imagen, sonido, etc.) y se arriesga a experimentar con ellos para cumplir un fin pedagógico en su clase. Evidentemente, la observación de los resultados, las reacciones e incluso los errores dará lugar a una reflexión pedagógica sobre el elemento tecnológico. Esta reflexión llevada a la práctica implica que el docente o estudiante de Pedagogía se está moviendo a un nuevo nivel de competencia: el intermedio. Claramente, cuanto más se involucre de manera activa en el uso de las mediaciones tecnológicas pensadas desde la función pedagógica, más escenarios de experimentación, reflexión y mejoramiento de la práctica pueden presentarse; cada etapa cumplida es la puerta para la siguiente instancia, cada avance es apenas el inicio de la exploración de nuevas experiencias con nuevos sentidos. En este sentido, cada experiencia es una oportunidad para avanzar en el desarrollo

Este proceso de formación configura un círculo donde el docente es capaz de ponerse nuevamente en el papel del estudiante que quiere adquirir nuevos elementos para reconfigurar, modelar o enriquecer sus estructuras; esto dirige de manera consciente hacia el desarrollo de áreas en su desempeño, en las que siente falencias, o hacia la reconfiguración de sus procesos mentales y cognitivos. Aquí se manifiesta un tercer aspecto del desarrollo profesional docente. En términos prácticos, el proceso de acercamiento, dominio y práctica de una nueva tecnología debería conducir al estudiante de pedagogía o al profesor a evaluar la concepción del uso de la tecnología como herramienta de transmisión del conocimiento (modelo educativo transmisionista) y reemplazarla por un modelo socioconstructivista del aprendizaje, en el que las mediaciones tecnológicas cooperan con el desarrollo personal y social de los estudiantes, así como con la construcción de experiencias colectivas basadas en la interactividad. En resumidas cuentas, las experiencias pedagógicas mediadas por las TIC deberían no solo enriquecer las experiencias personales, sino también proveer formas de adaptación a una sociedad basada en la construcción colectiva del conocimiento.

Todo lo expuesto anteriormente remite al dinamismo de los procesos ligados al ser humano. El constante crecimiento personal y profesional se constituye en reflejo directo de la educabilidad, entendida como potencia y posibilidad humana. El hombre se inscribe en un eterno proceso de perfeccionamiento, que para el desarrollo docente se representa en la siguiente figura 1.



**Figura 1.** Proceso de formación docente

Fuente: elaboración propia.

282

El nivel experto, que no es la culminación del proceso, da lugar tanto al concepto de *formación continua*, cuarto aspecto del perfeccionamiento docente, como a sus motivaciones; toda vez que “el oficio se ejerce en contextos inéditos, ante públicos que cambian, en referencia a programas revisados, que supone nuevos conocimientos, incluso nuevos enfoques o nuevos paradigmas” (Perrenoud, 2004, p. 133). La formación continua, más que una necesidad académica o profesional, se convierte en una necesidad personal, ya que le da al docente la posibilidad de ejercer su labor con seguridad, tranquilidad y coherencia, que a la larga redundan tanto en su autosatisfacción como en su autoestima. Es claro que las competencias desarrolladas con la formación inicial, o adquiridas en el ejercicio profesional, pueden fácilmente no bastar para la realidad de una sociedad del conocimiento donde las expectativas y la información cambian constantemente. Desde la perspectiva de esta sociedad, la formación continua no responde a necesidades instrumentales —es decir, a ponerse al corriente con el uso de ciertos aparatos, programas o aplicaciones—, sino a la necesidad de repensar la educación y la labor docente, de modificar las propias prácticas profesionales “para hacerlas cambiar voluntariamente a partir de la reflexión” (Perrenoud, 2004, p. 136).

La reflexión frente a la práctica docente se da en dos momentos: previa a la práctica misma, es decir, durante la planeación de las clases, las actividades y los programas, y posterior a la práctica misma, o sea, cuando en retrospectiva el pedagogo analiza su desempeño, su clase, sus actividades y los programas de formación que ha planteado. Es tal vez la segunda la que con mayor frecuencia lleva a los docentes a buscar maneras de perfeccionar su desempeño; esta reflexión es la que conduce a cierta “sabiduría” (Perrenoud, 2004, p. 137) y es esta sabiduría la que mueve al pedagogo a continuar con su formación.

Ahora bien, si la profesionalización del pedagogo pasa por saber “explicitar sus prácticas” (Perrenoud, 2004, p. 138), es decir, por formalizar, analizar y comunicar las prácticas, también está relacionada con la capacidad del docente para hacer una evaluación de sus competencias y

gestionar o establecer un programa de formación relevante<sup>1</sup>. La competencia profesional propuesta por Vásquez y Martínez (citado por Gros Salvat, 2000), vinculada con la reflexión propuesta por Perrenoud, permitiría comenzar con el desarrollo de competencias profesionales en la formación inicial de los estudiantes de Pedagogía, es decir, los programas de pregrado podrían hacer un mayor énfasis en la implementación de modelos de practicante reflexivo a partir de la experiencia de los estudiantes.

Atendiendo a la formación y a la cultura profesional propuesta por Escobar Molina (1999), que está dirigida a profesores que ya han obtenido su título profesional, es posible retomar unos principios que podrían hacer parte de los procesos de perfeccionamiento docente y alfabetización digital desarrollados dentro del programa de formación de los estudiantes de Pedagogía:

- Aprender investigando de forma colaborativa, esto es, analizar, probar, evaluar, modificar, etcétera.
- Conectar conocimientos previos con nuevas informaciones en el proceso coherente de formación.
- Aprender mediante reflexión y resolución de situaciones problemáticas de la práctica.
- Aprender de un ambiente de colaboración y de interacción y comunicación social: compartir problemas, fracasos y éxitos.
- Elaborar proyectos de trabajo y de indagación conjuntos.

En este punto, vale la pena destacar que los procesos de alfabetización digital pueden potenciar estos principios y aportar a la profesionalización de los estudiantes de pedagogía y por extensión a quienes ya han recibido su título profesional, pero que han aprehendido el carácter dinámico de su profesión y comprenden la seriedad del compromiso adquirido en el ejercicio pedagógico enmarcado en la sociedad del conocimiento. Las TIC, entonces, se convierten en una posibilidad para repensar y replantear el ejercicio docente y convertirlas en un eslabón de articulación de esfuerzos encaminados a la construcción del ser humano.

Esta mención del aspecto social de la alfabetización tecnológica remite obligatoriamente a la mención de la existencia de una dimensión ética en el uso de las tecnologías de la información. En cuanto se avanza en los niveles de alfabetización digital, se hace más latente el componente ético de este conocimiento y el uso que de él se hace. Aquí se encuentran nuevamente el perfeccionamiento docente y la alfabetización digital, pues la formación de los docentes —a cualquier nivel o en cualquier momento de su vida profesional— no puede depender exclusivamente de propuestas gubernamentales, institucionales o externas; por el contrario, debe ser el docente el motor primario de ese desarrollo, ya que, haciendo referencia a la rectitud como virtud del *ethos* docente, “La formación es tarea de toda la vida. Siempre se ha entendido así en los ambientes pedagógicos;

<sup>1</sup> El término relevante es central a este proceso, si se tiene en cuenta que el llamado constante a los docentes es el de construir nuevos modelos educativos, el de promover innovaciones en primera instancia a la luz de la pedagogía y no de intereses económicos o imposiciones políticas.

pero, en la actualidad, también fuera de ellos por la necesidad de formación permanente que plantea la llamada *sociedad del conocimiento*” (Altarejos, 1998, p. 112).

Es posible ahora darle una mirada rápida a la articulación de dos conceptos que usualmente se asumen como consecutivos en los planes de formación: formación inicial y formación permanente. Aunque el término formación inicial hace referencia al conocimiento adquirido dentro del programa de formación profesional de los docentes, de ninguna manera atiende a simplicidad, pues también puede interpretarse —al menos desde la mirada de la alfabetización digital— como adiestramiento básico conducente al desarrollo de la habilidad de gestionar información, usar la tecnología para aumentar la eficiencia profesional y entender los nuevos roles de los docentes en la sociedad de la información. A su vez, el término formación permanente hace referencia a los espacios de formación propiciados por el mismo docente, donde tiene la oportunidad de reflexionar sobre su quehacer, participar en comunidades de profesionales que le proporcionan una nueva mirada sobre su práctica y que le permiten evaluar su desempeño profesional.

284

Con este panorama planteado resulta interesante tratar de determinar hasta dónde llega la alfabetización digital de los estudiantes de Pedagogía y hasta qué punto los programas de licenciatura contribuyen a la formación inicial de los futuros docentes; además, en qué medida logran incentivar la formación permanente partiendo de la idea de que las prácticas exitosas pueden ser repetidas por los estudiantes en su práctica como docentes, así como los recursos con los que se enriqueció la experiencia de aprendizaje se pueden convertir en recursos e insumos de la práctica profesional. Este planteamiento abre todo un abanico de posibilidades de reflexión sobre el vínculo entre la formación de maestros y la tecnología.

## Conclusiones

Los términos desarrollo profesional, perfeccionamiento docente y formación permanente, frecuentemente se utilizan de manera indistinta, en parte, por la falta de bibliografía que elabore en sus diferencias, pero también porque pocas veces se han contrastado para mostrar cómo, a pesar de corresponder a aspectos o facetas distintas de la formación docente profesional, se constituyen en un esfuerzo común para permitir a los estudiantes de pedagogía, e incluso a los docentes profesionales, ser mejores docentes. No obstante la poca información explícita, en Colombia es posible establecer una diferenciación a partir de una lectura cuidadosa de la reglamentación legal y de documentos que la hacen operativa, como es el caso de *La Ruta de desarrollo profesional docente para el uso de nuevas tecnologías*.

Otro elemento común a los términos mencionados previamente es el hecho de que alcanzar los objetivos propios de la tarea de educar a partir de un análisis crítico de la práctica docente se origina al compartir las experiencias y los aprendizajes profesionales, pues la construcción del conocimiento en comunidad se da desde la confrontación de ideas como herramienta de

reflexión permanente. En ese orden de ideas, se configura un ciclo interesante para el crecimiento profesional, pues el carácter dinámico de la educación imprime un carácter dinámico a la formación de futuros docentes y de docentes en ejercicio.

El carácter dinámico de la educación, que no puede desligarse del dinamismo del cambio social y tecnológico, ha puesto de manifiesto la necesidad de la incorporación de las TIC al ejercicio docente, pero esta incorporación solo es exitosa en la medida en que el uso de las tecnologías en los procesos de aprendizaje y enseñanza tenga una razón pedagógica, es decir, que sirva para algo más que el desarrollo de habilidades técnicas. La incorporación de las TIC en los programas de formación de docentes debe apuntar a una alfabetización digital que permita vehicular los principios pedagógicos.

Esta conjugación de aprendizajes y experiencias provenientes de dos campos tan distantes en su origen, pero tan entrelazados en el presente, lleva al refinamiento de la competencia profesional de los docentes de hoy y del futuro. La alfabetización digital y el refinamiento de las competencias pedagógicas son necesidades que deben abordarse como iguales, pues a las aulas de clase llegan cada vez más nativos digitales y los inmigrantes digitales que comparten los mismos espacios se vuelven más hábiles en asuntos tecnológicos a partir de la interacción y la práctica. Las facultades de educación son las llamadas a reflexionar sobre esta realidad y a proponer programas de formación que respondan a lo que desde la economía se ha definido como *el mundo real*, en oposición a la academia.

De la misma manera como los avances tecnológicos *del mundo real* no se detienen, la reflexión pedagógica con miras al uso ético, pero práctico, de las potencialidades propuestas por la tecnología no puede detenerse o quedarse atrás. Los docentes, en práctica o en formación, más que promover el uso de las innovaciones tecnológicas *per se*, tienen como reto allanar el camino para que la interacción con los estudiantes en el escenario tecnológico sea una oportunidad de adaptación a una sociedad basada en la construcción colectiva del conocimiento a partir de la reflexión y la acción reflexiva.

285

## Referencias

- Altarejos, F. (1998). El ethos docente. En *Ética docente: elementos para una deontología profesional* (pp. 89-118). Ariel S. A.
- Barroso Osuna, J. y Llorente Cejudo, M. d. (2007). La alfabetización tecnológica. En J. C. Almenara (Ed.), *Tecnología Educativa* (pp. 91-104). McGraw-Hill.
- Escobar Molina, V. (1999). La formación permanente del educador. *Educación y Educadores*, (3), 55-86.
- Gros Salvat, B. (2000). *El ordenador invisible*. Gedisa.
- Schön, D. A. (1982). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.

- Tobón Lindo, M. I., Arbeláez Gómez, M. C. y Falcón Tomé, M. del C. (2010). *La Formación Docente al Incorporar las TIC en los Procesos de Enseñanza y Aprendizaje Una propuesta para la Universidad Tecnológica de Pereira*. Universidad Tecnológica de Pereira.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2008). *Ruta de desarrollo profesional docente para el uso de nuevas tecnologías*. autor.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar: invitación al viaje*. Barcelona: Grao.
- Piscitelli, A. (2009). *Nativos digitales*. Santillana.
- Shapiro, J. J. y Hughes, S. K. (1996). *Information Literacy as a Liberal Art Enlightenment proposals for a new curriculum*. *Educom Review*, 31(2).



Talleres

## Habilidades socioemocionales del docente como reto praxeológico en el marco de la educación inclusiva

*Teacher's socio-emotional skills, as a praxeological challenge in the framework of Inclusive Education*

Adriana Martínez Torres\*  
Juliana Méndez Álvarez\*\*

Edgar Eduardo Zambrano Solano\*\*\*

Taller

288

### Resumen

El presente taller tiene como finalidad reconocer la importancia de las habilidades socioemocionales del docente, desde la pedagogía praxeológica para la atención de la educación inclusiva. Esto con el fin de identificar dimensiones de la diversidad y condiciones socioemocionales presentes en diferentes contextos educativos, para así realizar procesos reflexivos que permitan transformar estos entornos de manera asertiva. La estructura del taller abarca el enfoque participativo; por lo cual, los talleristas realizan de manera activa la socialización de conceptos partiendo de la reflexión en torno a las habilidades socioemocionales y las dimensiones de diversidad que generan exclusión. Luego, desde la práctica praxeológica, los asistentes internalizan

---

\* Licenciada en Educación Especial y magíster en Educación y TIC, Docente de la Corporación universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO). Correo electrónico: adriana.martinez@uniminuto.edu

\*\* Licenciada en Educación Especial y candidata magíster en Comunicación Educativa. Docente de la Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO). Correo electrónico: jmendez@uniminuto.edu

\*\*\* Licenciado en Educación mención en Biología y Química, y magíster en Gerencia Educativa. Docente de la Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO). Correo electrónico: edgar.zambrano.s@uniminuto.edu





sobre situaciones de intervención educativa entorno a la inclusión; posterior a ello, se discuten los aspectos socioemocionales que generan exclusión en los contextos escolares; posteriormente, se realiza un juego de roles que permite evidenciar las circunstancias de exclusión a partir de las historias de los educandos. Por último, y como cierre del taller, se propone una galería de fotografías (el muro de la exclusión), que permite sensibilizar y desarrollar procesos de metanoia (conversión) para valorar la dignidad humana e identificarla como herramienta en las prácticas pedagógicas de los asistentes.

**Palabras clave:** educación inclusiva, habilidades socioemocionales, prácticas pedagógicas, praxeología.

## Abstract

The purpose of this workshop has to recognize the importance of the teacher's socio-emotional skills since the perspective of the Praxeological Pedagogy in attention to the Inclusive Education, in order to identify diversity's dimensions and socio-emotional's conditions in different educational contexts, in order to carry out reflective processes which allow to transform these environments in an assertive way. The workshop structure is covers a participatory approach. To this end, the workshop leaders is actively carry out the socialization of concepts starting with the reflection on socio-emotional skills and the dimensions of diversity that generate exclusion; then, under praxeological practice, the assistants internalize situations about educational intervention around inclusion; After that, the socio-emotional aspects that lead exclusion within school contexts was discussed; then, there was a role play that was allow the circumstances of exclusion to be evidenced from the stories of the students. Finally, and as the closing of the workshop, a gallery of picture (the exclusion wall) was proposed, which was make it possible to sensitize and develop metanoia processes (conversion) to assess human dignity and identify it as a tool in the pedagogical practices of assistants.

**Keywords:** Inclusive Education; Pedagogical Practices; Praxeology; Social-Emotional Skills.

289

## Introducción

La humanidad, histórica y evolutivamente, siempre ha necesitado relacionarse con su contexto y sus pares, proceso que ha sido importante para desarrollar habilidades sociales, comunicativas, afectivas y cognitivas, las cuales trascienden al aprendizaje (entornos educativos) y al progreso (entornos sociales); de esta manera, se aporta a los diferentes avances que como sociedades se han logrado. Para ello, siempre ha existido la imperiosa labor de desarrollar habilidades socioemocionales que permiten fortalecer la empatía, la *metanoia* (capacidad para retractarse de los propios errores y aceptar asertivamente la opinión del otro) y la alteridad (acoger la diferencia, propia y la del otro), y así comprender, aceptar e incluir la indescriptible diversidad humana que se presenta en los procesos socioeducativos.

Es desde esta perspectiva que se observa una falencia pedagógica en el ámbito escolar en cuanto a la mediación para el desarrollo de habilidades socioemocionales desde el rol docente, para entender y regular las emociones, y así alcanzar capacidades empáticas y positivas con los individuos que conforman la diversidad educacional y, de este modo, dar respuesta asertiva a una formación en el marco de la educación inclusiva. Cuando se habla de educación inclusiva es importante mencionar que son múltiples los contextos presentes en los ambientes educativos donde se evidencian procesos de exclusión, no solo por la diversidad funcional, sino también por factores, sociales, culturales, pedagógicos, entre otros. Así, se presentan en la gran mayoría de los casos dificultades en los docentes para abordar asertivamente habilidades socioemocionales que permitan llevar a cabo procesos de inclusión ante la gran diversidad y necesidades presentes en las aulas.

Por tal motivo, en el marco de este taller, se pretende abordar las habilidades socioemocionales que deben tener presentes los docentes teniendo en cuenta las dimensiones de la diversidad, y desde allí comprender esos aspectos que generan exclusión escolar. Esto, entendiendo que dichas dimensiones responden al modelo propuesto por Gardenswartz, Cherbosque y Rowe (2008), quienes determinan cuatro dimensiones de la diversidad. Se parte, entonces, del plano personal, de dimensiones internas, externas y organizativas, y se deja claro que un ser humano puede pertenecer a más de una categoría por cada dimensión, la cual no necesariamente es fija o inmutable y cada grupo puede ser heterogéneo.

290 Desde esta perspectiva, en el contexto de educacional actual, se observan innumerables casos de exclusión producto de desconocimiento y de modos no favorables que desvirtúan las condiciones empáticas con los educandos, en relación con las dimensiones de la diversidad. Es allí donde toma valor el desarrollo de este taller, pues con el este se busca vivenciar las experiencias de la educación inclusiva, así como reflexionar sobre habilidades socioemocionales que permiten a los docentes en formación generar una mejor interrelación con el contexto educacional y, a su vez, integrar el enfoque praxeológico para alcanzar resultados satisfactorios en los diferentes ambientes de aprendizaje.

Partiendo desde la premisa que tiene la Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO): “educación de calidad al alcance de todos”, y específicamente lo que concierne al plan estratégico de la Facultad de Educación 2014-2019 que le apuesta a la inclusión y que pretende constituirse en una escuela pertinente en pedagogías e innovación social con impacto en la Educación, fue primordial brindar una mirada biopsicosocial inclusiva de todos los entes que forman parte de la diversidad humana y que desean alcanzar metas educacionales transformadoras. Esto mejora significativamente los procesos formativos que puedan impactar el entorno social desde aspectos reflexivos que integran y comprenden los aprendizajes (teoría), la misión (praxis) y la evaluación (prospectiva), es decir, desde la pedagogía praxeológica (Juliao Vargas, 2015, p. 63).

Así es como, desde la anterior premisa, se reconoció la necesidad actual de los contextos educativos y el propósito de formación de docentes en la UNIMINUTO, para abordar en el marco de la educación inclusiva la reflexión sobre las prácticas pedagógicas, comprendiendo el accionar desde las habilidades socioemocionales como un aspecto clave para construir relaciones e interacciones que optimicen la comprensión y la comunicación de manera asertiva con los demás.

En la actualidad, como reto del siglo XXI, se discute y reflexiona sobre la necesidad de transformar la escuela, donde la diferencia sea dignificada y valorada como la oportunidad de potenciar procesos pedagógicos diferentes. En este orden se encuentra el pensamiento de Le Breton (citado por Fernández, 2010), quien se opone a concepciones naturalistas del cuerpo y de la vida emocional del ser; es decir, la construcción de la humanidad desde un pensamiento científico y racional, que no da cabida a la valoración de la cultura, al afecto y a las relaciones sociales y simbólicas del individuo (Pineda Martínez y Orozco Pineda, 2016).

A su vez, para Mayer y Salovey (citado por Fernández-Berrocal y Extremera-Pacheco, 2002) las emociones se vinculan a procesos académicos, por ejemplo: “atender y percibir sentimientos de forma apropiada y precisa, la capacidad para asimilarlos y comprenderlos de manera adecuada y la destreza para regular y modificar nuestro estado de ánimo o el de los demás” (p. 2). Para el caso de la presente reflexión, se reconoce que dichas capacidades deben reflexionarse en las prácticas de docentes en formación, para la transformación de ambientes educativos incluyentes.

Por ello, el taller enfatiza en tres habilidades socioemocionales determinantes del rol docente que benefician las interacciones positivas en el ambiente escolar para el desarrollo de una educación inclusiva. Estas habilidades son:

**Empatía:** desde la perspectiva etimológica, esta palabra proviene del griego y significa “sentir desde dentro” (Repetto, 1992, citado por Palomares Torres, 2017, p. 94). Esto indica una estrecha relación de las sensaciones afectivas que adquirimos de nuestro entorno con los sentimientos internos que desarrollamos en esta interacción. Sentir empatía por el otro permite que podamos conocerlo y comprenderlo mejor; de igual manera, ayuda a que el ser humano se relacione asertivamente con los demás.

**Metanoia:** según Goetzman (1991), en su sentido griego original, significa “cambiar de modo de pensar, cambiar de idea o de opinión. Es una habilidad socioemocional que beneficia considerablemente los procesos de educación inclusiva, lo que permite el manejo correcto de las emociones y modifica viejos esquemas de exclusión en el aula escolar; de esta manera, se evita el rechazo y permite orientar el proceso educativo bajo un sentido de humanidad.

**Alteridad:** es el acogimiento de la diferencia propia y del otro, en palabras de Skliar y Larrosa (2014):

Acoger la diferencia en mí, mi diferencia y la del otro, las otras y los otros, supone partir de un cierto extrañamiento, de una cierta distancia, a menudo vivida como dolorosa en la relación con el Otro. Porque ciertamente, si el Otro no estuviera ahí, no habría palabra, no habría relación, no habría vida humana. (p. 120). Cierra cita

En el marco del taller propuesto, este principio de alteridad, asociado a una habilidad socioemocional, permite la reflexión de docentes en formación y docentes formadores sobre la diferencia en los entornos educativos, así como la diversidad a manera índice en el desarrollo de prácticas pedagógicas.

Adicionalmente, es importante describir las generalidades que se logran para el desarrollo de este taller, tales como: comprensión de las habilidades socioemocionales como factor clave en la praxis pedagógica; reconocimiento de las dimensiones de diversidad que generan exclusión en el entorno escolar; identificación de las diversas condiciones socioemocionales que se crean en los diferentes contextos educativos y su relación desde la praxeología, y el rol docente para el manejo de las emociones en el marco de la educación inclusiva.

## Metodología

Este taller se realiza por medio de diferentes actividades, en las cuales se socializan conceptos, experiencias y vivencias relacionadas con las habilidades socioemocionales que debe tener el docente en sus prácticas e intervenciones pedagógicas en el marco de la educación inclusiva. Esas actividades se desarrollan de la siguiente forma:

- Bienvenida.
- Importancia de las habilidades socioemocionales en el rol docente: socialización de los referentes teóricos y argumentos básicos del reconocimiento y el manejo de emociones.
- Reconocimiento de las dimensiones de diversidad que generan exclusión en el entorno escolar: explicación del modelo de diversidad propuesto por Gardenswartz et al., (2008).
- Acción praxeológica a partir de preguntas orientadoras a las habilidades socioemocionales y el rol docente: reflexión a partir de preguntas en torno a las fases de la praxeología (ver, juzgar, actuar, devolución creativa), en las que se relacionan sus habilidades socioemocionales con sus prácticas pedagógicas o experiencias en educación inclusiva.
- Discusión de situaciones socioemocionales que generan exclusión en los contextos escolares: socialización y discusión de situaciones socioemocionales que se han presentado en el aula de clases y que han generado procesos de exclusión.

Cierre del taller: realimentación reflexiva con la cual los participantes tienen la oportunidad de generar un proceso de metanoia o conversión, desde la visualización del muro “rostros de la exclusión”. En este último se proyectan fotografías de situaciones excluyentes y de segregación en diferentes contextos sociales, con fin de promover la reflexión personal y dignificar la diversidad humana, a partir de la escritura (reflexiones desde el proceso de metanoia) sobre el muro de exclusión. Por último, los participantes comparten los aprendizajes adquiridos durante el taller, relacionados con las competencias socioemocionales desarrolladas, y los aportes que estas tienen para mejorar sus prácticas pedagógicas en el marco de la educación inclusiva.

**Recursos:** para la realización del taller se utilizan los siguientes materiales: computador, sonido, presentación digital, hojas de colores, fichas bibliográficas y fotografías.

## Resultados esperados

Después de finalizar el taller, los participantes logran una comprensión general de la importancia de las habilidades socioemocionales del docente desde la práctica praxeológica, en el marco de la educación inclusiva, a través del cumplimiento de las siguientes metas: asimilación de las habilidades socioemocionales como factor clave en la praxis pedagógica; reconocimiento de las dimensiones de diversidad que generan exclusión en el entorno escolar; identificación de diversas condiciones socioemocionales que se generaron en los diferentes contextos educativos, e internalización del enfoque de la praxeología con el rol docente para el manejo de las emociones en el marco de la educación inclusiva.

Lo anterior se refleja en los cambios innovadores de las prácticas pedagógicas que desarrollan los participantes en los diferentes contextos educativos, de acuerdo con sus posibilidades en su quehacer pedagógico. Así, reconocen el derecho a la educación inclusiva como un medio de aprendizaje más favorable para el desarrollo integral de todas las personas en equidad de condiciones.

## Conclusiones

293

Una vez finalizado el taller, el equipo de trabajo llegó a las siguientes conclusiones, de acuerdo con los retos esperados en la preparación de este.

En relación con el primer aspecto que se alcanzó en el taller, se observó que las habilidades socioemocionales abordadas (empatía, alteridad y metanoia) y relacionadas con la praxis pedagógica promueven en los participantes un espacio reflexivo donde confrontan su realidad (individual), con situaciones socioculturales actuales y el ejercicio propio del docente desde una postura crítica, responsable y ética, para la transformación de sus prácticas pedagógicas en el marco de la educación inclusiva.

En cuanto al reconocimiento de las dimensiones de diversidad que generan exclusión en el entorno escolar propuestas por Gardenswartz et al. (2008), se formó en los participantes una confrontación individual y colectiva en torno a las dimensiones de primer, segundo y tercer género.

Con respecto a la experiencia que se obtiene en la primera dimensión, se encontró, a partir de las interacciones entre talleristas y participantes, la importancia que tiene el rol docente para reconfigurar, a través de la mediación pedagógica, los elementos socioemocionales, así como el reconocimiento del valor de la aceptación personal como dimensión inicial en la transformación de prácticas inclusivas.

Para el caso de la segunda dimensión, orientada hacia la comprensión de la diversidad (el género, la orientación sexual, las habilidades físicas, el origen étnico y la raza), se observó la postura crítica de cada

participante y su comprensión de la diversidad de acuerdo con sus experiencias y realidades. Además, se logró avanzar hacia la valoración y aceptación de la diversidad como reto actual para la transformación de prácticas pedagógicas inclusivas.

Finalmente, para el caso de las habilidades de tercer género (ingresos, hábitos personales, hábitos recreacionales, religión, educación, experiencias de trabajo, entre otras), se pudo confrontar a los participantes desde una postura crítica y reflexiva en su rol como docentes transformadores, y así evidenciar su accionar en diferentes escenarios que promueven interacciones con la diversidad, especialmente en torno a las prácticas pedagógicas inclusivas.

En la dinámica de trabajo, los participantes del taller concluyen que aunque existen estas dimensiones que proponen los autores citados, también pueden presentarse otras más, o variar según el reconocimiento de la realidad existente para cada individuo desde su diversidad. Por esto, debe ser respetada y comprendida dicha realidad, para así generar una visión biosicosocial del ser.

En el segundo momento del taller y en coherencia con sus objetivos, se alcanzó la identificación conceptual por parte de los participantes de las tres habilidades socioemocionales (alteridad, metanoia y empatía). Lo anterior permite internalizar sobre estas tres habilidades para evocar sus propias prácticas pedagógicas en el marco de la educación inclusiva.

Finalmente, la internalización del enfoque de la praxeología con el rol docente para el manejo de las emociones, en el marco de la educación inclusiva, se media por los aspectos praxeológicos del ver, juzgar, actuar y devolución creativa; además, por preguntas reflexivas sobre situaciones que generan discriminación y requieren la gestión de las tres habilidades socioemocionales. Esta fase del taller permitió indagar en los participantes las acciones significativas y mediaciones pedagógicas útiles para responder a la praxis docente pertinente en el marco de la educación inclusiva.

294

## Referencias

- Fernández, M. (2010). Cultura afectiva y emotividad: las emociones en la vida social. *Revista Cuerpos, Emociones y sociedad, Córdoba, 2(2)*, 84-86.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera Pacheco, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana De Educación, 29(1)*, 1-6.
- Gardenswartz, L., Cherbosque, J. y Rowe, A. (2008). *Emotional Intelligence for Managing Results in a Diverse World*. Mountain View: Davies-Black.
- Goetzmann, J. (1991). Metanoia. En L. Coenen, E. Beyreuther y H. Bietenhard (Eds.), *Diccionario teológico del Nuevo Testamento, por Lothar Coenen, Erich Beyreuther y Hans Bietenhard* (pp. 331-337). Sígueme.
- Juliao Vargas, C. G. (2015). *Siempre a un paso de ser profundamente humano: momentos de lucidez existencial*. Centro de Pensamiento Humano y Social. Corporación Universitaria Minuto de Dios.

- Juliao Vargas, C. G. (2013). *Una pedagogía praxeológica*. Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- Palomares Torres, E. S. (2017). *La empatía, una necesidad social y educativa*. <http://www.revistas.unam.mx/index.php/eutopia/article/viewFile/60966/53770>
- Pineda Martínez, E. O. y Orozco Pineda, P. A. (2016). El currículo praxeológico como interés de conocimiento emancipatorio. *Praxis Pedagógica* 16(18), 11- 25.
- Skliar C. y Larrosa J., (2014). *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso).

# Los sabores y saberes de la evaluación: reflexiones desde la Facultad de Educación de la Corporación Universitaria Minuto de Dios

Claudia Ávila Vargas\*  
Rosa Isabel Galvis Vargas\*\*  
Sonia Liced Sánchez Rivera\*\*\*

## Resumen

El presente documento sintetiza las acciones realizadas durante el encuentrotaller orientado a sensibilizar a los maestros en formación de la Facultad de Educación de la Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO) sobre la evaluación de los aprendizajes. A través del taller, se buscó conocer sus opiniones y percepciones respecto a las formas de evaluación que viven en su proceso de formación, y brindarles los fundamentos teóricos acerca de la evaluación formativa y su relación con los principios teóricos de la pedagogía praxeológica, a la luz de la reflexión del proceso de evaluación cualitativa que tiene lugar en el interior de los programas académicos de la Facultad de Educación. La metodología implementada se apoya en los principios de la praxeología y estuvo constituida por tres fases: sensibilización, formación y aplicación o práctica. Los resultados obtenidos permiten documentar el proceso de evaluación cualitativa que se lleva a cabo al interior de la Facultad de Educación de UNIMINUTO, sede principal.

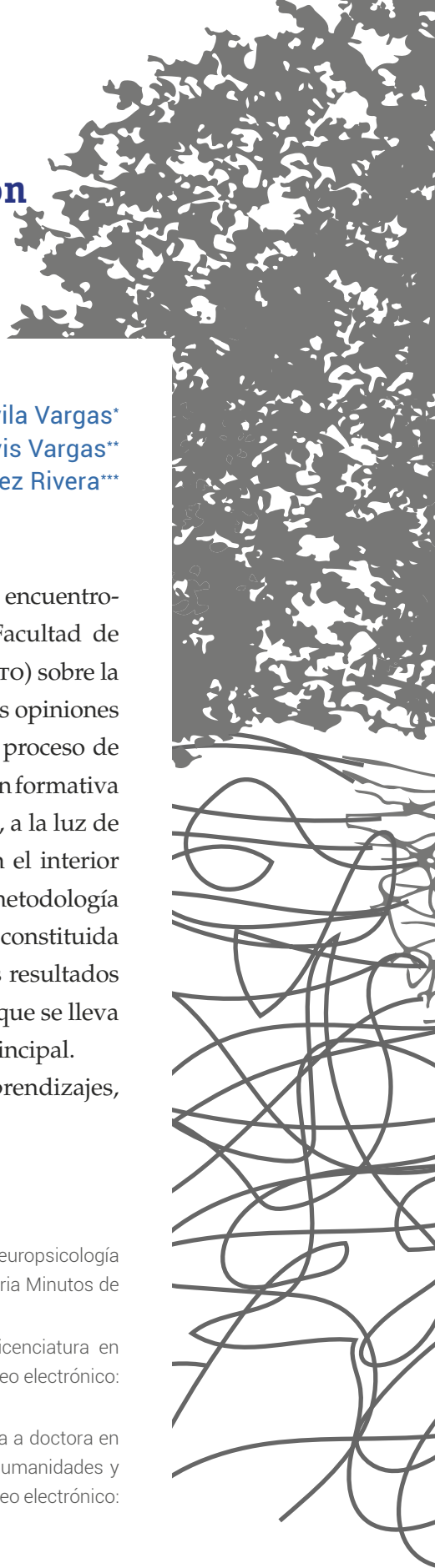
**Palabras clave:** evaluación formativa, evaluación cualitativa, aprendizajes, pedagogía praxeológica.

---

\* Especialista en Educación en Tecnología, máster en Dirección Estratégica y tic, y en Neuropsicología y Educación. Docente del Departamento de Pedagogía, de la Corporación Universitaria Minutos de Dios (UNIMINUTO). Correo electrónico: cavila@uniminuto.edu

\*\* Psicóloga, magíster en Psicología y en Educación. Docente del Programa de Licenciatura en Educación Infantil de la Corporación Universitaria Minutos de Dios (UNIMINUTO). Correo electrónico: rgalvis@uniminuto.edu

\*\*\* Licenciada en Lingüística y Literatura, magíster en Lingüística Española, y candidata a doctora en Ciencias de la Información y de la Comunicación. Docente de la Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana de la Corporación Universitaria Minutos de Dios (UNIMINUTO). Correo electrónico: ssanchez@uniminuto.edu





## Abstract

This document synthesizes the actions carried out during the meeting-workshop aimed at sensitizing teachers in training at the School of Education of UNIMINUTO on the evaluation of learning, knowing their opinions and perceptions about the forms of evaluation that live in their process of training, and provide the theoretical foundations on formative evaluation and its relationship with the theoretical principles of Praxeological Pedagogy, in light of the reflection of the qualitative evaluation process that takes place within the academic programs of the FEDU. The methodology implemented was based on the principles of Praxeology and consisted of three phases: awareness, training and application or practice. The results obtained allow us to document the qualitative evaluation process that takes place within the UNIMINUTO School of Education-Headquarters.

**Keywords:** Formative evaluation; Qualitative evaluation; Learning; Praxeological pedagogy.

## Introducción

El presente encuentro-taller se enmarca en el desarrollo del proyecto de investigación *Caracterización de las prácticas evaluativas de los docentes de la Facultad de Educación de UNIMINUTO-Sede Principal* y se convierte en una estrategia de apropiación de saberes comunes de la población estudiantil sobre los procesos evaluativos y su impacto en su formación docente.

En este sentido, el propósito del taller estuvo orientado a generar una aproximación al tema de la evaluación formativa por parte de la comunidad educativa de la Facultad de Educación de la Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO), sede principal, para favorecer la comprensión de los procesos de evaluación de los aprendizajes en las dinámicas de formación de los futuros docentes. De igual manera, busca propiciar en los maestros en formación una postura crítica y reflexiva de los procesos de evaluación en los que ellos figuran como protagonistas y que, en un futuro cercano, llevarán a cabo en su práctica pedagógica.

Este interés proviene de la necesidad de brindar elementos teóricos y metodológicos claros respecto a la conceptualización y el desarrollo de la evaluación de los aprendizajes. Como lo expresa William (2011), a partir de un estudio exhaustivo realizado sobre evaluación y aprendizaje, existe una falta de claridad conceptual y consenso al momento de definir tanto la evaluación formativa, como la evaluación para el aprendizaje (Barón Velandia y Juliao Vargas, 2013). Al respecto, en la Facultad de Educación de la UNIMINUTO, se percibe una falta de claridad conceptual por parte de los diferentes grupos poblacionales (estudiantes, docentes, administrativos) respecto a la evaluación formativa y la evaluación cualitativa. Esta situación podría perpetuar las prácticas de calificación y clasificación tradicionales, hecho que desvirtúa la intención formativa de la evaluación desde la perspectiva praxeológica.

Abordar el tema de la evaluación formativa de los aprendizajes ha sido un reto que ha asumido la Facultad de Educación, con miras a lograr coherencia entre los planteamientos que ofrece el enfoque praxeológico (Juliao Vargas, 2011), la formación por competencias (Tobón, 2013)

y el diseño y la implementación de actividades pedagógicas en el aula por parte de los docentes en el desarrollo de los procesos de formación y su consecuente evaluación.

## Desarrollo del taller

El encuentro-taller se desarrolló en tres momentos:

1. Fase de sensibilización frente a la evaluación cualitativa: momento cuando se propició en los participantes el reconocimiento de saberes y preconcepciones referentes al proceso de evaluación, en general, y respecto a la evaluación de sus aprendizajes, de manera concreta.
2. Fase de formación: en este momento se presentaron los aspectos teórico-conceptuales referidos a la evaluación de los aprendizajes en el interior de la Facultad de Educación de la UNIMINUTO, y lo concerniente a la evaluación formativa.
3. Fase de aplicación o práctica: en esta fase del encuentro-taller se abrió el espacio para promover la participación de los asistentes a partir del diseño y la socialización de posibles propuestas o experiencias de evaluación que tuvieran los aspectos teóricos propios de la evaluación formativa.

## Descripción de las fases del encuentro-taller

A partir de la estructura del encuentro-taller descrita anteriormente, se llevó a cabo el siguiente proceso:

298

*Fase de sensibilización:* se lograron dos propósitos: el primero, un ambiente de motivación y participación en torno al tema de la evaluación de los aprendizajes; el segundo, la recopilación de información relacionada con opiniones, comentarios, impresiones de los participantes respecto a las diversas metodologías de evaluación de los aprendizajes que se llevan a cabo por parte de los docentes en los respectivos espacios académicos.

Como parte de la sensibilización se utilizó una estrategia de motivación basada en un ejercicio de degustación de varios sabores de helado, que buscaban representar la diversidad y subjetividad existente en los procesos evaluativos, y generar así una experiencia vivencial. Al finalizar este ejercicio, los participantes expresaron sus preferencias y valoraciones frente a los sabores degustados. De igual manera, estas acciones favorecieron ejercicios de criticidad y reflexión respecto a los procesos evaluativos en los entornos educativos.

*Fase de formación:* se brindaron los elementos teóricos que soportan el desarrollo de procesos de evaluación de los aprendizajes, específicamente los referentes a la evaluación formativa en el marco del enfoque praxeológico. Esto permite la comprensión y confrontación de dichos saberes con sus vivencias en el aula frente a los procesos evaluativos de sus aprendizajes en la Facultad de Educación.

Para lo anterior, se utilizó el video de la Facultad de Educación titulado *Evaluación de competencias en la Facultad de Educación en UNIMINUTO*, que explica los aspectos teóricos y procedimentales

para la aplicación de la evaluación cualitativa. Posteriormente, las talleristas ahondaron en tres temas esenciales de la evaluación cualitativa, a saber: su articulación con el modelo educativo de UNIMINUTO, con los postulados de la Pedagogía praxeológica y el uso de las rúbricas como instrumento de seguimiento y evaluación de los aprendizajes.

*Fase de aplicación o práctica:* se consiguieron apreciaciones, comentarios, experiencias y sugerencias respecto a los procesos de evaluación de los aprendizajes realizados por los docentes de la Facultad de Educación. De igual manera, se solicitó la elaboración de un gráfico, mensaje o representación gráfica que reflejara el ideal que tienen respecto a la evaluación de sus aprendizajes. Posteriormente, se propició un momento de socialización que permitió el intercambio de situaciones favorables o desfavorables asociadas a procesos de evaluación en el ámbito educativo. De igual manera, los asistentes al presente taller tuvieron la oportunidad de ofrecer ideas innovadoras respecto a cómo consideran que se podrían realizar ejercicios evaluativos en el marco de la pedagogía praxeológica, a partir de la información dada.

Para el desarrollo de estas fases se contó con un instrumento a modo de cartilla llamado *En diálogo con la evaluación*, el cual recopila información y en el que los participantes consignan las diferentes opiniones y comentarios respecto a cada uno de los momentos del taller relacionados con las fases descritas.

## Resultados

299

Los resultados obtenidos como producto de la realización del presente taller han sido recopilados y analizados mediante técnicas correspondientes al enfoque de investigación cualitativo; por ejemplo, el acopio de opiniones, comentarios, percepciones expresadas por los estudiantes de los diferentes programas de licenciatura de la Facultad de Educación, así como acciones de carácter cuantitativo, mediante el análisis de contenido de las respuestas dadas por los estudiantes frente a las preguntas propuestas mediante la aplicación de la cartilla diseñada para el desarrollo del taller.

Con miras a realizar el análisis de dichos resultados, se formularon categorías acordes con los propósitos centrales del proyecto de investigación en curso, que se orientaron a: las percepciones de los estudiantes frente a las prácticas evaluativas de los aprendizajes de sus docentes y la coherencia existente entre las prácticas evaluativas de los aprendizajes aplicadas por sus docentes y los principios de la pedagogía praxeológica; asimismo, las sugerencias frente a la manera como se podrían implementar prácticas evaluativas de carácter formativo, que aportaran a la posible coherencia y relación con los postulados de la pedagogía praxeológica.

En primera instancia, fruto del análisis realizado, se observa cómo los estudiantes encuentran en las prácticas evaluativas de sus docentes una amplia diversidad de maneras de evaluar sus aprendizajes; sin embargo, a partir de sus expresiones se puede concluir que priman las prácticas tradicionales, centradas en los contenidos vistos en los diferentes espacios académicos. Este

hecho, según sus palabras, no coincide con lo propuesto por el enfoque praxeológico propio de la Facultad de Educación. Este planteamiento se reafirma cuando los estudiantes participantes expresan que “los docentes se fijan más en el contenido del aprendizaje y no en lo que realmente aprendió, dan valoración cuantitativa, sin tener en cuenta el proceso de aprendizaje”.

Otro aspecto que vale la pena destacar es el relacionado con las prácticas evaluativas de los docentes de la Facultad de Educación. En este punto, se observa que los estudiantes coinciden en su mayoría al afirmar que prevalecen las prácticas tradicionales, como parciales, pruebas de papel y lápiz o cuestionarios; estos esperan de sus estudiantes un retorno de los aspectos teóricos abordados en los espacios académicos. A pesar de que este hecho es recurrente, algunos participantes reconocen y valoran la aplicación de formas de evaluación alternativas, que buscan aportar a los procesos de formación y cualificación de los futuros docentes, lo cual se evidencia cuando plantean frases como: “en su gran mayoría los docentes de la Facultad de Educación son coherentes con este modelo pedagógico, pero algunos privilegian sus propias expectativas”.

300

De igual manera, se mencionan actividades que evidencian una postura de retroalimentación, seguimiento y acompañamiento respecto a los procesos de formación y evaluación, acordes con las características y con la esencia de los espacios académicos. Este aspecto se reafirma cuando los estudiantes participantes mencionan que “cada actividad de evaluación es diferente, muchos lo hacen a medida del proceso de aprendizaje que llevamos, pero siempre teniendo en cuenta la práctica, la mayoría de los docentes de la Facultad de Educación tiene en cuenta la autoevaluación”.

Respecto al imaginario que tienen los estudiantes participantes en cuanto a la manera como se podría llevar al aula universitaria una evaluación de carácter formativo, estos consideran el acto evaluativo de los aprendizajes como un ejercicio que básicamente busca aportar a la cualificación del individuo como persona, mediante el establecimiento de unos criterios de desempeño compartidos entre estudiantes y docentes, de tal manera que sea un ejercicio claro y que aporte a los procesos de formación. Un ejemplo de esto se encuentra en frases como: “evaluar al ser humano y precisar si se está formando como un excelente ser humano, hacer uso de rúbricas para evaluarlos y poder saber cómo nos van a evaluar”, o cuando manifiestan:

creo que he tenido la fortuna de contar con muy buenos docentes en la Facultad de Educación, algunos como que se “descachan” un poco, pero quiero hablar de aquellos que han hecho un proceso reflexivo, que realmente sí hacen que el conocimiento que imparten y que uno recibe de parte de ellos uno lo interiorice, y realmente se vea reflejado en la labor diaria y en todo lo que uno hace.

Todas las reflexiones de los estudiantes durante el desarrollo del taller brindan unos elementos fundamentales respecto a la manera como los docentes deben asumir su rol en cuanto formadores y gestores de formación y promoción de futuros docentes.

Definitivamente, la formación de docentes debe propiciar escenarios de reflexión entre los formadores de formadores, con miras a lograr niveles de conciencia respecto al acto evaluativo de los aprendizajes y su incidencia en las futuras dinámicas pedagógicas y curriculares que determinarán la formación de los docentes del mañana.

## Conclusiones

El acto educativo de la evaluación de los aprendizajes se mantiene como una de las funciones de mayor complejidad que deben desarrollar los maestros en su práctica pedagógica. Por tal razón, es importante generar escenarios de reflexión y debate frente a dicho ejercicio docente; todo esto con miras a fortalecer la preparación para el ámbito educativo de los futuros docentes.

En el marco de un proceso de investigación que busca promover dinámicas de reconocimiento y opinión de ejercicios educativos y pedagógicos, realizar ejercicios vivenciales podría ser una estrategia pertinente para lograr dicho derrotero.

Para la realización de este taller, la degustación y valoración de diferentes sabores de helado propuestas en la etapa de sensibilización permitió, en un primer momento, generar un espacio de confianza y proximidad, una atmósfera cálida, espontánea que propició una comunicación fluida y asertiva; en un segundo momento, el hecho de probar y apreciar la paleta de sabores llevó a una reflexión sobre la complejidad que encarna el acto evaluativo, el cual en muchas ocasiones nace de juicios subjetivos, de apreciar y valorar aquello que nos gusta y menospreciar aquello que no. Precisamente, el ejercicio lleva a los participantes a vislumbrar la evaluación más allá del acto de complacencia o deleite que implican los sabores, para establecerla en un marco procesual, objetivo e interaccional en el que priman una serie de saberes y prácticas de distinta naturaleza que, en conjunto, hacen de esta una oportunidad para el aprendizaje.

Así, este ejercicio de sensibilización, formación y aplicación de principios pedagógicos debe estar presente si se desea llevar a cabo una evaluación de los aprendizajes desde una perspectiva formativa. Se destaca como valor agregado del taller la posibilidad de contar con la palabra de los estudiantes, en términos de percepciones respecto a la evaluación cualitativa que se desarrolla en la Facultad de Educación, así como sus aportes respecto a alternativas que aporten a su formación como docentes al momento de propiciar su aplicación.

Los resultados obtenidos permiten ver cómo algunos docentes asumen el reto de una forma de evaluación de los aprendizajes de carácter participativo, procesual y permanente, donde la voz del estudiante haga eco en su resultado final y que sea resultado de un consenso entre estudiante y docente. Asimismo, con miras a lograr esa coherencia esperada en el proceso de formación de los docentes de la Facultad de Educación, entre los principios de la pedagogía praxeológica y el acto evaluativo históricamente se han promovido discursos pedagógicos, estrategias de formación docente y actividades que promuevan su implementación. Sin embargo, a partir de los resultados obtenidos, se observó que la aplicación de una evaluación

cualitativa, formativa que ofrezca procesos de acompañamiento y retroalimentación a los docentes cada día es más escasa.

Este hecho destaca la necesidad de propiciar escenarios de diálogo y reflexión en el interior del equipo docente de la Facultad de Educación, que favorezcan la apropiación conceptual y didáctica de una evaluación de los aprendizajes de carácter cualitativo y formativo.

## Referencias

- Barón Valandia, B. y Juliao Vargas, C. G. (2013). La praxeología: otra forma de experimentar la vida. *Praxis Pedagógica*, 13(14), 141-145.
- Juliao Vargas, C.G. (2011). *El enfoque praxeológico*. Bogotá, Colombia: Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO).
- Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. ECOE.
- William, D. (2011). What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation*, (37), 3-14.



## Narrativas Cantadas: una estrategia pedagógica de descolonización

*Narratives Sung a pedagogical strategy of decolonization*

Adriana María Cañón Domínguez\*  
Rosanna Martínez Gil\*\*

### Resumen

Las Narrativas Cantadas, como categoría de análisis, son una estrategia pedagógica que favorece procesos decoloniales, permiten reconocer identidades, cosmogonías y visibilizar valores propios de las diversas culturas en Colombia. Esta categoría ha tenido un proceso de fortalecimiento respaldado por cursos de formación, tesis de pregrado y maestría e investigaciones impulsadas por la Corporación Universitaria Minuto de Dios. El equipo de investigación Narrativas Cantadas y Descolonización encuentra apoyo y fortalecimiento epistémico y respaldo teórico en el grupo de modernidad/colonialidad liderado por Walsh (2009), Dussel, Castro-Gómez y Mignolo (en Lander, 2000), Maldonado-Torres (2013), entre otros, quienes contribuyen a la investigación con su crítica a las colonialidades del ser, el poder, el saber y la naturaleza, y en especial sus contribuciones decoloniales, las cuales han permitido fomentar espacios de encuentro inter-epistémicos que no riñen con la diversidad.

**Palabras clave:** conflicto, cultura, descolonización, Narrativas Cantadas.

---

\* Estudiante de la Licenciada en Pedagogía Infantil, de la Corporación Universitaria Minuto de Dios. Miembro activo del equipo de investigación de Narrativas Cantadas y Descolonización y del semillero de Narrativas Cantadas de la UNIMINUTO. Correo electrónico: adricado11@gmail.com

\*\* Líder del equipo de investigación de Narrativas Cantadas y Descolonización desde el 2015 y docente del programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Facultad de Educación, de la Corporación Universitaria Minuto de Dios. Correo electrónico: rosanna.martinez@uniminuto.edu

## Abstract

The Singing Narratives, as a category of analysis, is a pedagogical strategy that contributes to the decolonial processes, allows the recognition of identities, cosmogonies and the values visualization of the different cultures in Colombia. This category has had a strengthening process supported by training courses, undergraduate and master degree thesis and research promoted by Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. The Singular Narrative and Decolonization research team is supported epistemically and theoretically by the modernity/coloniality group led by Walsh (2009), Dussel, Castro- Gómez and Mignolo (2000), Maldonado (2013) among others. These people contribute to the research with their critique of the colonialities of being, power, knowledge and nature, and especially their decolonial contributions, which have allowed the promotion of inter- systemic meeting spaces that don't have any conflict with diversity.

**Keywords:** Conflict, Culture, Decolonization, Narrative sing.

## Introducción

Las sociedades de hoy se mueven en sistemas globalizados que invisibilizan la diversidad, homogenizan las cosmovisiones, identidades y conocimientos. Esto afianza prácticas discriminatorias ante la diferencia, que se evidencian en situaciones adversas como la segregación, la marginalidad, el racismo, entre otros, que aún hoy están presentes de formas sutiles, pero igual de complejas.

304 Es importante tener claro que las Narrativas Cantadas son narraciones acompañadas de la música que expresan valores propios, fortalecen procesos identitarios, evidencian momentos histórico-políticos, se originan en las culturas, construyen memorias de los afectos, de los lugares y, al ser expresiones libres, ponen en el escenario las voces de los silenciados, reconociendo la diversidad cultural y epistémica en espacios interculturales. Dichas narrativas son utilizadas por el equipo investigador como estrategias de análisis y de pedagógica.

Esta ponencia-taller tuvo como objetivo dar a conocer grosso modo el proceso investigativo y de fortalecimiento de la categoría de análisis de Narrativas Cantadas, al igual que los resultados de las investigaciones realizadas en la Corporación Universitaria Minuto de Dios, durante el 2015, el 2016 y el 2017. Son investigaciones que se han centrado en temas musicales, de identidad y para los temas de colonialidad y decolonialidad la investigación se apoyó en autores del grupo modernidad/colonialidad, entre los que se encuentran Walsh (2009), Sousa Santos (2010), entre otros autores y otros temas dependiendo de la investigación.

La actividad de socialización se llevó a cabo el pasado 2 de junio del 2018 en la clausura académica de la especialización en procesos lectoescriturales de la Facultad de Educación, de UNIMINUTO, con el título de *Narrativas Cantadas como estrategia pedagógica de descolonización*, y se realizó en tres momentos: en el primero, se conceptualizaron las Narrativas Cantadas, el lugar epistémico, los procesos investigativos y sus resultados. En el segundo momento, mediante una actividad teórico-práctico, se realizó el análisis de una narrativa cantada de la cultura



afropacífica que permitió comprender los resultados de la investigación 2015 y 2016, y en el tercer momento se analizó una narrativa cantada de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia, que sirve como pretexto para socializar no solo los resultados de la investigación del 2017, sino además como estrategia para recoger la comprensión de los participantes frente al actual proceso de paz y reconocer las posibles falencias. Asimismo, algunas ideas que, como civiles, consideran necesarias para la elaboración de una propuesta pedagógica de reincorporación social, tema de la actual investigación (2018-2019).

## Acercamiento a las Narrativas Cantadas

Para hablar de la categoría de Narrativas Cantadas se requiere, en primera medida, tener claro que las narrativas “se contemplan como una construcción social generadas a partir de la interacción, representan el medio que utilizan las personas para contar sus historias reflejando la manera en que comprenden y viven sus vidas” (Gergen, 1999), en especial en culturas como la colombiana, que se caracterizan por preferir la expresión oral como formas estratégicas de comunicación y acercamiento entre las comunidades. De igual manera, Ricoeur (2003) define las narrativas como una construcción de una trama, cuyo sentido agrupa un conjunto de significados entrelazados a partir de los acontecimientos que resaltan las personas, y que son transmitidos de diferentes maneras, entre las que se encuentran las manifestaciones artísticas que, como el arte, la poesía, la literatura y la música, dan a conocer cosmovisiones y formas de comprender el mundo según cada cultura o grupo social.

Por tal razón, hablar de Narrativas Cantadas es retomar esos relatos narrados que, acompañados de la música, ponen sobre la mesa no solo los conocimientos y sentires de las personas, sino que también visibiliza los de las comunidades al estar presentes en todos los espacios que los forman, como la casa, la escuela y los espacios públicos. Las narrativas llegan a todos sin límites de edad, sin clasificaciones sociales, llegan a todas partes y a todas las personas. Ninguno de los lectores, ni de los que estuvieron presentes en la actividad pueden negar que en algún momento se sintieron identificados con una canción, con uno de sus mensajes. Son precisamente esas características las que hacen que una canción X, sea analizada como narrativa cantada, porque estas expresan el origen, las vivencias, el territorio, las memorias, las identidades de las personas que las componen y de quienes las escuchan. Por lo anterior, esta categoría de análisis además puede ser utilizada como una estrategia para realizar estudios culturales y utilizarla al mismo tiempo como estrategia pedagógica, puesto que las Narrativas Cantadas, además de ser una construcción social, hacen un acercamiento a las ideas y emociones, y las definen como subjetivas y las entrelazan con los acontecimientos y la historia.

... poner lo vivido en palabras, en tanto ideas y emociones; resignificar las experiencias, llenar de sentido la propia historia al re-nombrar y re-crear una serie de acontecimientos, que más que responder a un orden cronológico y objetivo, responden a un entramado

lógico y subjetivo, que da cuenta de la configuración particular y compleja frente a los hechos vividos. (Arias Cardona y Alvarado Salgado, 2015 p. 172). Cierra cita

De la misma forma ocurre con las Narrativas Cantadas.

Además, las Narrativas Cantadas se sustentan en la decolonialidad al hacer una crítica a las colonialidades del ser, poder, saber y naturaleza; estas tienen la facilidad de visibilizar aspectos decoloniales presentes en ellas, como los valores propios de las culturas (Carrillo, 2018), los conocimientos ancestrales o de organizaciones y la visibilización de los procesos identitarios que se presentan en las dinámicas de las sociedades, entre otros aspectos.

Para tener más claridad de los aspectos mencionados, recordemos que la colonialidad del ser hace referencia a esas construcciones subjetivas impuestas por discursos y modas, que demeritan las raíces de antepasados, al negar o menospreciar en muchas ocasiones la existencia de auténticas identidades. Por lo anterior, un ejemplo vivo del trabajo que se pretende lograr con la estrategia pedagógica de las Narrativas Cantadas es generar vínculos de solidaridad, empatía y unión, en aquellos espacios donde la colonialidad del saber, la colonialidad de la naturaleza y la colonialidad del ser han fragmentado todo, por intereses ajenos al bien común. Resulta inconcebible tener tanta riqueza cultural y no aprovecharla con fines educativos y, por qué no, con miras a construir un mejor país.

306

Las Narrativas Cantadas, además de estrategia pedagógica, son una excusa para conocer más del amplio bagaje de las diversas culturas colombianas, puesto que es admisible en la medida que esas comunidades muestran a través de sus narrativas y sus músicas no solo un grito de protesta contra las injusticias, sino además el valor por los conocimientos ancestrales (decolonialidad del saber), los recursos naturales (decolonialidad de la naturaleza) y todo el entretejido de la vida misma (decolonialidad del ser), entre otros aspectos.

Las investigaciones sobre Narrativas Cantadas que se realizaron en la UNIMINUTO se caracterizan por rescatar las voces de los silenciados, los no escuchados y por visibilizar la riqueza presente en las culturas y los grupos (establecer procesos decoloniales y de visibilización).

Las investigaciones que se han realizado son: *Narrativas Cantadas de cuna: visibilización de los valores propios e identidades de las culturas del afropacífico colombiano* (2015), que permite visibilizar los valores propios presentes en las narrativas compartidas por los partícipes, personas que, aunque se encuentran lejos de su lugar de origen, aún ponen en práctica sus tradiciones. En las narrativas recolectadas, se encontraron valores propios como el *continuum*, la colectivización de la crianza, la afectividad en la crianza, la reconfiguración de lo público y lo privado, el aprendizaje lúdico conceptual, los sentidos otros del discurso, el acompañamiento de la niñez, la credibilidad y la memoria de la historia del poder que fueron reconocidos teniendo como base el concepto de Narrativas Cantadas, la teoría utilizada y las categorías emergentes de espiritualidad religiosidad, niñez comunidad, adultos comunidad, racismo poder y cotidianidad y niñez. Esa investigación dio como producto el libro *Narrativas Cantadas y descolonización. Una forma de hacer praxeología* (2017).

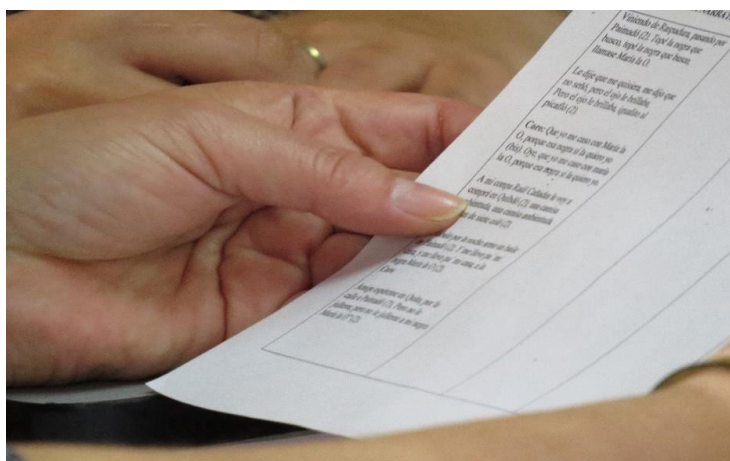
La investigación *Narrativas Cantadas como propuesta pedagógica intercultural* (2016) aprovecha los insumos en información y valores propios encontrados en la investigación del 2015, para plantear una propuesta pedagógica que genere miradas inclusivas a partir del reconocimiento de la diversidad. Esta propuesta se implementó con niños de segundo de primaria, ubicados en colegios de Ciudad Bolívar y en Girardot, Cundinamarca. Estuvo centrada en las características de experiencialidad holística, dialogicidad, antirracismo o deconstrucción de raza, expresiones propias e intercontextuales, que dieron como producto una propuesta pedagógica intercultural que lleva el mismo nombre de la investigación y que fue publicada en el 2018.

La investigación de *Narrativas Cantadas del conflicto armado y político de los actores de las FARC*, y la construcción de identidades centraron su mirada en evidenciar las sensibilidades del conflicto a través de las narrativas compuestas y cantadas en el interior de la organización, cuando pertenecían el movimiento armado, hoy movimiento político FARC. En esta investigación se recolectaron narrativas de diferentes temáticas, las cuales arrojan como resultado las categorías de identidades-subjetividades, imaginario de país, cotidianidad, personajes, entre otros, y que fueron compartidos en dos artículos.

Actualmente, el equipo de investigación *Narrativas Cantadas y Descolonización* está desarrollando la investigación *Narrativas del conflicto: propuesta pedagógica de reincorporación social* (2018-2019). Para esto, se está construyendo la categoría de análisis de reincorporación, planteada por el decano de la Facultad de Educación, Francisco Perea Mosquera; categoría que va a fortalecer los análisis de las *Narrativas Cantadas* compuestas y transmitidas por los grupos armados, los desmovilizados y la población civil.

307

## Aprender haciendo, comprender las *Narrativas Cantadas* en un ejercicio teórico- práctico



**Figura 1.** Fotografía tomada durante la realización de la ponencia-taller el 2 de junio del 2018 en la Corporación Universitaria Minto de Dios.

Fuente: Rosanna Martínez Gil.

Comprender las investigaciones sobre Narrativas Cantadas y sus formas de análisis se facilita con una actividad práctica, por lo cual se planteó tomar la narrativa tradicional del pacífico *Viniendo de Raspadura*, del cantautor Rubén Castro Torrijos, y acompañar a los participantes de forma permanente en ese ejercicio de análisis que tuvo en cuenta las características de las Narrativas Cantadas, las categorías base de afectación, lugar, valores e identidad, y el contexto de las culturas del afropacífico colombiano. Durante este ejercicio, se retomaron algunos de los fragmentos de la narrativa que habla de lugares propios de la cultura Chocoana como *Raspadura* y *Paimadó*, que sirvieron como pretexto para abordar relatos de sus habitantes, costumbres, creencias y sentires, por ejemplo, las manifestaciones de cortejo y galantería en “le dije que me quisiera, me dijo que no seño, pero el ojo le brillaba, pero el ojo le brillaba, igualito al picafló”. Esto, sin dejar de lado las historias de personajes representativos como Raúl Cañadas, que en alguna época fue conocido en Quibdó por las camisas que confeccionaba y que eran muy solicitadas por sus habitantes, tanto así que Torrijos lo coloca en esta narrativa diciendo: “a mi compa Raúl Cañadas le voy a comprá en Quibdó, una camisa ambientada, de esas de siete coló”. Esta narrativa permitió comprender las tradiciones de las culturas del afropacífico colombiano, sus cosmovisiones, sus prácticas, la economía, dinámicas de la cotidianidad, el momento histórico político cunado fue compuesto y otros aspectos que se visibilizan en cada uno de sus párrafos y palabras. Pero es necesario tener la claridad de que estos análisis deben estar acompañados de las poblaciones a las que representa, pues sin ellas estas miradas estarían fuera de contexto y alejadas de la realidad de sus gentes. La actividad realizada en la ponencia-taller fue mucho más amplia y permitió a los participantes acercarse al proceso de análisis a partir de las Narrativas Cantadas y comprender las categorías emergentes que surgen de las investigaciones 2015-2016.

Frente al tema de paz y potsconflicto, se les invitó a analizar la narrativa cantada *Oye tú, guerrillera*, del cantautor Cristian Pérez; pero en esta ocasión se les compartieron la matriz de análisis y las categorías emergentes planteadas por el equipo investigador en la investigación del 2017, y una entrevista hecha a algunos integrantes del partido político FARC. Estos aspectos facilitaron en los participantes la comprensión y el análisis de la narrativa. Este ejercicio le ayuda al equipo investigador a identificar los imaginarios que tenían los participantes de la ponencia-taller acerca del conflicto armado, el proceso de paz y, en especial, escuchar los aportes y sugerencias de estos frente a la propuesta pedagógica de incorporación que se están construyendo (investigación 2018-2019).

## Contribuciones y apuntes de los participantes a la ponencia-taller

Los resultados de las investigaciones son aspectos que requieren ser visibilizados y socializados, puesto que plantean miradas alternas y novedosas que generan estrategias de inclusión social a partir de la diversidad y de las propuestas pedagógicas interculturales.

Esta ponencia-taller permite a los asistentes sensibilizar posturas e imaginarios en torno a la cultura afro y a las FARC; posturas e imaginarios que en la cotidianidad de los colectivos no se comprenden o no se valoran los diversos significados de sus dialectos y formas de expresión. El reconocimiento de las otredades fomenta vínculos dentro de las comunidades y favorece el empoderamiento político de las diversas culturas y grupos en Colombia.

Por otra parte, las Narrativas Cantadas permiten reconstruir la memoria histórica, desde los individuos, hasta una comunidad o país. De esta manera, se despiertan en estos procesos de añoranzas valores propios e identitarios, y se favorecen o se crean lazos afectivos hacia algunas culturas u organizaciones que se consideran desconocidas, olvidadas o relegadas, pero que en realidad forman parte de la colectividad colombiana.

Además, las Narrativas Cantadas como estrategia pedagógica funcionan a manera de herramienta sutil, amplia y didáctica, en lo que se refiere a abordar temas que parten de los intereses autóctonos de una cultura o región. Esto viabiliza contenidos y acciones de corte curricular que pueden ir entrelazados para obtener mejores resultados en cuanto a lograr objetivos precisos en la educación.

Esta alternativa pedagógica decolonial busca fomentar resiliencias que reconcilien a los sujetos con su entorno, su pasado y sus vivencias; esto, considerando la importancia para la academia de buscar verdaderos acercamientos con la comunidad, en especial, con aquellas en situación de vulnerabilidad de sus derechos (García Gutiérrez, Capera Espinel, Pardo Agudelo y Torres Sandoval, 2018).

Finalmente, se plantea y se muestra la manera como las Narrativas Cantadas pueden ser utilizadas recreando espacios de diálogos inter-epistémicos y con fines educativos o de investigación. Esto permitiría ahondar y descubrir todo ese acervo de conocimientos que giran en torno a las culturas y a las Narrativas Cantadas.

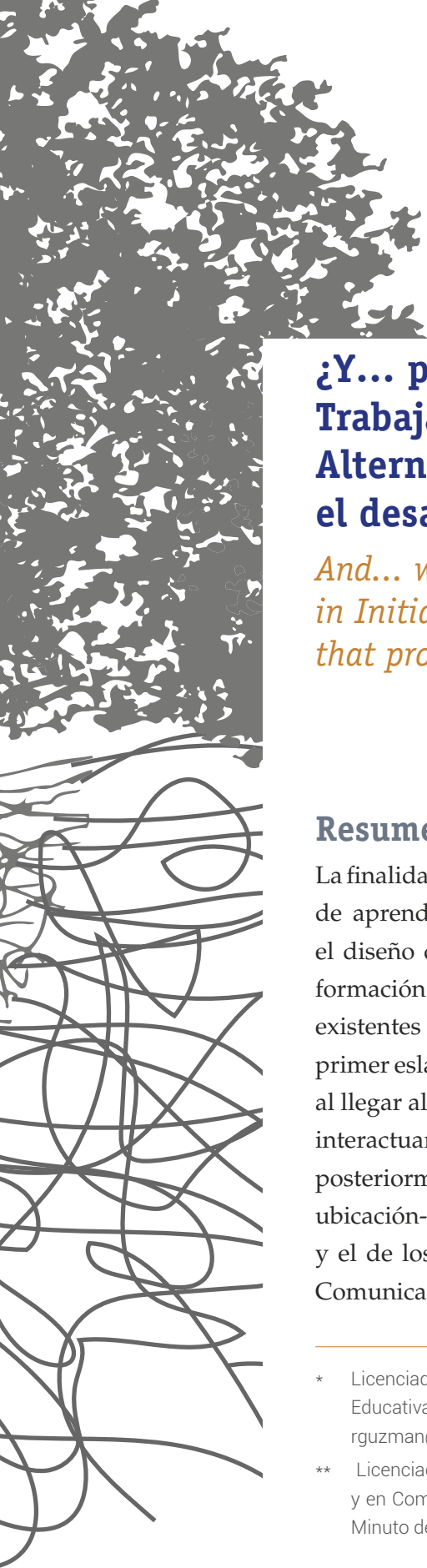
El equipo investigador en cada una de estas actividades de socialización se convence aún más de que las Narrativas Cantadas permiten ver la otredad desde sus particularidades y su diversidad, lo que favorece procesos de inclusión social, puesto que “cuando se conoce al otro, no hay espacio para la discriminación” (frase habitual del decano Francisco Perea Mosquera, artífice de este sueño llamado narrativas cantadas). Para mayor información sobre las Narrativas Cantadas, se invita a consultar el libro *Narrativas cantadas y descolonización* (2017).

309

## Referencias

- Arias Cardona, A. M. y Alvarado Salgado, S. V. (2015). Investigación narrativa: apuesta metodológica para la construcción social de conocimientos científicos. *CES Psicología*, 8(2), 171-181.
- García Gutiérrez, Z. del P. Capera Espinel, C. T., Pardo Agudelo, L. A. y Torres Sandoval, E. D. (2017). Proceso de educación intercultural en primera infancia: programa educa a tu hijo -Cuba- y programa hogares comunitarios de bienestar -HBC- Colombia. *Praxis Pedagógica*, 17(21), 119-142.

- Gergen, K. (2015). *Una invitación a la construcción social*. 55 City Road, Londres: SAGE Publications Ltd. doi: 10.4135 / 9781473921276
- Lander, E. (Comp.). (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales, perspectivas latinoamericanas*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (Clacso).
- Maldonado-Torres, N. (2013). *Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto*. <http://ww.decolonialtranslation.com/espanol/maldonado-colonialidad-del-ser.pdf>
- Martínez, R. (2014). *Dormite mi muchacho (entre Narrativas Cantadas, valores propios e identidades)*. (Tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional, Colombia.
- Perea Mosquera, F., Martínez Gil, R., Pérez Morales, P., Reyes López, D. C. y Ramírez Calvo, J. E. (2017). *Narrativas cantadas y descolonización: una forma de hacer praxeología*. Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- Ricoeur, P. (2003). *Tiempo y narración. III: el tiempo narrado* (Vol. 3). Siglo XXI.
- Sousa Santos, B. de. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Trilce-Extensión.
- Torres Carrillo, A. (2018). Pedagógicas emancipadoras y nuevos sentidos de comunidad en América Latina. *Praxis Pedagógica*, 18(22), 106-120.
- Walsh, K. (2009). *Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des)de el in-surgir, re-existir y re-vivir*. <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/13582/13582.PDFXXvmi>



**¿Y... porque no? “Sí se puede”.  
Trabajando ando en educación inicial.  
Alternativa pedagógica que promueve  
el desarrollo del pensamiento infantil**

*And... why not?... “Yes, you can” currently working  
in Initial Education Pedagogical alternative  
that promotes the development of children’s thinking*

Rita Cristina Guzmán Orjuela\*  
María Consuelo Ulloa Guerrero\*\*

### **Resumen**

La finalidad del presente taller consiste en socializar una propuesta de ambientes de aprendizajes altamente favorables para las infancias, que se sustenta en el diseño de diversos escenarios que facilitan la adquisición de saberes en la formación integral de estas. Esos escenarios se basan en las políticas educativas existentes en el país y, por tanto, reconocen la educación preescolar, como el primer eslabón en la formación del ser humano. Sumado a esto, los participantes al llegar al escenario encuentran diversos materiales y actividades para elegir e interactuar por grupos. La metodología comprende una introducción al tema y, posteriormente, se dirige a cada rincón diseñado para el taller: procesos espaciales ubicación-Explorando ando, procesos de reconocimiento construcción de su yo y el de los otros-Mi Mundo mi territorio, procesos de comunicación y artes-Comunicarte, procesos científicos-Tejiendo Mentes Brillantes). Finalmente, los

311

---

\* Licenciada en Educación Preescolar, magíster en Educación y en Administración y Supervisión Educativa. Docente de la Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO). Correo electrónico: rguzman@uniminuto.edu

\*\* Licenciada en Educación con Especialización en Preescolar, especialista en Recreación y Deporte y en Computación para la Docencia, normalista bachiller. Docente de la Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO). Correo electrónico: rguzman.mulloa@uniminuto.edu

talleristas orientaron un conversatorio en el que los participantes manifestaron su sentir frente al mundo de posibilidades que se pueden establecer para el desarrollo de capacidades, habilidades y potencialidades en las infancias.

**Palabras clave:** ambientes de aprendizaje, educación infantil, habilidades, lineamientos, potencialidades, procesos de desarrollo.

## Abstract

The purpose of this workshop is the socialization of a proposal for highly favorable learning environments for childhood, based on the design of various scenarios that facilitate the acquisition of knowledge in the comprehensive formation of the same, based on educational policies existing in the country and therefore recognizing preschool education as the first level of formal education. In addition, participants arriving at the stage will find various materials and activities to choose one and interact by groups. The methodology consists of an introduction to the subject and after that they are guided to each corner designed for the workshop: (spatial processes location-exploring, construction of self-recognition processes and of the others - My world my territory, communication and art processes (Comunicarte), scientific processes (Weaving brilliant minds). Finally, the workshop leaders guide a discussion group in which the participants express how they feel facing the world of possibilities that may be established for the development of capabilities, skills and potentials in childhood.

312 **Keywords:** Environments for learning, Childhood education, Skills; Guidelines, Potentials, Development processes.

*Todas las personas fueron al principio niños, aunque pocas de ellas lo recuerdan.*

Antoine de Saint-Exupéry

## Introducción

La educación de las infancias ha sido una preocupación constante por parte de los maestros que, comprometidos con ellas, buscan garantizar escenarios educativos donde niños y niñas sean felices. En este sentido, es necesario precisar que esta etapa del desarrollo es vital para los seres humanos, y se configura en la base fundamental para favorecer el perfeccionamiento de las habilidades sociales, cognitivas, físicas y comunicativas de niños y niñas, entre otras. De igual forma, el desarrollo de la personalidad, el afianzamiento de hábitos y el reconocimiento de su propio cuerpo se constituyen en factores esenciales para la consolidación de su autonomía; de esta manera, se potencian sus competencias para interrelacionarse consigo mismos, con los otros y con lo otro.

En este orden de ideas, es importante recordar que las infancias cuentan con una serie de personas a su alrededor que influyen positiva o negativamente en su desarrollo: la familia, los profesores y, en general, los adultos, son los primeros vínculos afectivos que establecen los niños y



las niñas con las personas de su entorno inmediato, y son los que influyen de manera significativa en el comportamiento de estos. Al respecto, Bronfenbrenner (2002) considera que todo lo que rodea afecta, directa o indirectamente, a los niños y las niñas: la familia, los centros educativos, los adultos significativos, la comunidad, la garantía de sus derechos, como ya se menciona anteriormente, los afectan de modo significativo, pero no necesariamente de manera positiva.

Es por esta razón que se ha pensado en una alternativa que promueva en las infancias el desarrollo de sus capacidades y la modificación de sus estructuras de pensamiento mediante el juego *¿Y... por qué no?*, y así garantizar su felicidad en el escenario educativo. En este sentido, el diseño de ambientes de aprendizaje enriquecidos, cargados de experiencias significativas, donde la capacidad de asombro de los niños y las niñas estén a flor de piel, es el ingrediente fundamental para intervenir en la formación pedagógica de las infancias, en todos los aspectos o dimensiones del desarrollo.

Ahora bien, esta alternativa denominada *¿Y... por qué no?* surge del interés por rescatar las capacidades de las infancias sin importar el contexto, condición, raza o cultura de la que provengan los niños y las niñas. Las investigadoras están convencidas de que el proyecto de aula es una estrategia que dinamiza de manera importante las capacidades de los niños y los hace protagonistas y constructores de sus propios aprendizajes. El juego, la lúdica y los ambientes de aprendizaje con una intencionalidad pedagógica facilitan la adquisición de conocimientos en estos. En consecuencia, se ha puesto en práctica a partir del proyecto de aula un diseño de actividades que de manera intencionada articulan los diferentes saberes relacionando todas las dimensiones y favoreciendo el desarrollo del pensamiento científico, el pensamiento matemático, el comunicativo, el socioafectivo, el artístico y el motor con una misma actividad.

Los niños y las niñas, al ser participantes activos en el diseño y desarrollo de las actividades, adquieren aprendizajes significativos; es el caso de actividades que involucran la exploración y despiertan su curiosidad. No obstante, para alcanzar este propósito se requiere un maestro dispuesto, creativo y comprometido, que sea capaz de asumir el rol de facilitador. Al respecto, Tonucci (2018) expresa su postura y afirma que el rol del maestro es:

El de un facilitador, un adulto que escuche y proponga métodos y experiencias interesantes de aprendizaje. Generalmente los pequeños no están acostumbrados a compartir sus opiniones, a decir lo que no les gusta. Los docentes deberían tener una actitud de curiosidad frente a lo que los alumnos saben y quieren. Les pediría a los maestros que invitaran a los niños a llevar su mundo dentro del colegio, que les permitieran traer sus canicas, sus animalitos, todo lo que hace a su vida infantil. Y que juntos salieran a explorar el afuera. (s. p.).

En este orden de ideas, diseñar escenarios propicios para las infancias promueve su deseo por descubrir y por conocer, hace que se interesen por comprender cómo se suscitan los fenómenos naturales y sociales; por tanto, su curiosidad hace que vivan su propia experiencia científica,

con la cual son capaces de formular hipótesis, resolver problemas de su vida cotidiana e incluso defender su postura frente a diferentes situaciones con argumentos sólidos acordes a su edad.

Cuando a los niños y las niñas se les presentan tensiones cognitivas que los conducen a comprender los cambios de los fenómenos naturales y sociales, son capaces de formular posibles soluciones a estas; asimismo, desarrollan habilidades para observar, clasificar, medir y experimentar o, mejor aún, parten de sus propias experiencias y vivencias personales, teniendo en cuenta las interacciones socioculturales. Si el maestro es un facilitador del aprendizaje, logra que estas formas de razonamiento contribuyan a la modificación metacognitiva en las infancias, y esto genera en ellas sed de conocimiento.

Ahora bien, como ya se dijo, el pensamiento científico es solo una forma de desarrollar conocimiento, y junto a este entra en juego el desarrollo del pensamiento lógico matemático. ¡Se imaginan! ¿La ciencia conjugada con la lógica y la matemática en la educación inicial? ¡Qué locura! Sí, para muchos maestros esto es un absurdo, no tiene sentido dedicar tanto tiempo a la investigación con la baja comprensión de los niños a tan corta edad, es una pérdida de tiempo y un desgaste humano innecesario.

314 Pero ¿y... por qué no?, ¿por qué no pensar que los niños y las niñas construyen sus propias teorías y que estas solamente son diferentes a las de los adultos? ¿Por qué no pensar que la edad es lo de menos y más bien comenzar a diseñar escenarios o ambientes de aprendizaje más fuera del aula que dentro de ella? Y si no se cuenta con un espacio y solo se tiene un aula, ¿por qué no deshacerse de los incómodos puestos y organizar espacios (rincones si así se quieren llamar) que susciten inquietudes, preguntas generadoras de proyectos de aula y, por tanto, que promuevan el espíritu investigativo de estos?

Desde esta postura, y para dar cuenta de la articulación de la ciencia con la lógica matemática, es hace necesario abordar el desarrollo del pensamiento, el cual se produce con la reorganización de las estructuras cognitivas como resultado de la asimilación de experiencias y la acomodación de estas, a partir de articular los conocimientos previos con nuevos conocimientos. Al respecto, Ausubel (2002) afirma que:

Un aprendizaje es significativo cuando los contenidos son relacionados de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe. Por relación sustancial y no arbitraria se debe entender que las ideas se relacionan con algún aspecto existente específicamente relevante de la estructura cognoscitiva del alumno, como una imagen, un símbolo ya significativo, un concepto o una proposición. (p.18).

En este sentido, niños y niñas comienzan a internarse en los procesos de clasificación, así estos no tengan una razón lógica de agrupación. Posteriormente, los niños y las niñas comienzan a agrupar las figuras o los objetos por algunas semejanzas entre estos, ya sea por color, forma, tamaño u otras características específicas, o las ordenan secuencialmente aproximándose a la seriación.

Superados estos procesos, se encaminan al reconocimiento de la noción de cantidad y luego al reconocimiento del símbolo del número. Para esto, Piaget propone cuatro características que

favorecen el desarrollo del pensamiento lógico. En primer lugar, *la observación*, que agudiza los sentidos de los niños y desarrolla la percepción. En segundo lugar, *la imaginación*, que es una característica fundamental en el desarrollo del pensamiento lógico, toda vez que las diversas situaciones que acontecen en la vida cotidiana del niño lo llevan a proponer soluciones a problemáticas reales acordes a su edad. En tercer lugar, *la intuición*; en esta característica los adultos, pero en particular el maestro, deben saber distinguir entre las técnicas adivinatorias y la intuición del niño. Entendiendo esto último como el proceso que realiza el sujeto al intuir aquello que es verdad sin necesidad de realizar procesos de razonamiento. En cuarto lugar, *el razonamiento lógico*, que se concibe como una forma de pensamiento que parte de varios juicios de valor o premisas que llevan a niños y a niñas a concluir inferencias.

Lo anterior implica, por parte del maestro, ser el facilitador de experiencias significativas que se configuren en estrategias para la construcción de aprendizajes significativos. El maestro debe ser muy creativo a la hora de diseñar una actividad que articule de manera coherente, precisa y creativa a la ciencia y a la lógica matemática con los procesos lecto-escriturales de las infancias, aprovechando su entorno social y su entorno inmediato.

En este sentido, un ejemplo de esta articulación es cuando el niño siembra un frijol y este comienza a votar sus raíces y a crecer, a nivel científico el niño va comprendiendo las transformaciones que se gestan en los fenómenos naturales a través de la observación y haciendo sus propias hipótesis de lo que ve, y así llega a algunas conclusiones. Pero a su vez, en relación con la matemática, el niño comienza a medir el tallo de la planta, a contar el número de hojas que se van formando y a reconocer su forma. Puede dar cuenta de cuánto tiempo le ha llevado a la planta crecer y transformarse y en cuánto tiempo ha dado una flor y luego su fruto. Puede contar los días, los meses, las horas, y de esta manera adquirir las nociones de tiempo, medida, forma, color y tamaño. También consigue comparar con otra planta que haya sido sembrada en la misma fecha, entre otras cosas.

De igual forma, la articulación de la actividad cobra sentido cuando los niños de educación inicial realizan sus primeros garabatos para expresar lo que observan y plasman sus ideas. No importa cuál sea la experiencia, desde que esta sea lo más significativa posible para los más pequeños, lograrán expresar lo que piensan de esta. Es papel del maestro es permitir que los niños y las niñas plasmen sus garabatos y luego debajo de estos deberá escribir de manera formal las expresiones de los niños y las niñas.

Más adelante, en el afianzamiento del proceso escritural, en articulación con el proyecto que se venga realizando, se trabajan las palabras que hacen parte de esta experiencia. En el caso del ejemplo que se dio, el maestro orienta al niño en la manera como se escriben las palabras flor, tallo, raíz, hoja, entre otras. De esta forma, se mantiene en la misma línea de lo que se viene desarrollando en el pensamiento científico y lógico matemático, en coherencia con el nivel, edad y el entorno de los niños y las niñas, sin necesidad de apelar a un mundo de actividades que lo único que generan es un activismo carente de sentido.

Por otra parte, entra en juego el desarrollo de la creatividad en la infancia. Ya se decía anteriormente que una de las características de la lógica matemática es la imaginación y en la ciencia prima el desarrollo de la creatividad, que se encuentra estrechamente articulada al desarrollo del pensamiento creativo y no es ajena al desarrollo del proceso lector y escritor. Los cuentos infantiles, las rimas, las adivinanzas, los trabalenguas, entre otros, son generadores del desarrollo de la imaginación y la fantasía. El juego libre y espontáneo, ya sea en colectivo o individual, desborda las capacidades de los niños para crear imaginarios, pues inventan, son artistas natos o protagonizan obras de teatro en las cuales ellos son los actores principales. A esa edad hay un enorme derroche de imaginación que con el paso del tiempo y, desafortunadamente, con el ingreso a la escuela el niño comienza a desaprender y a olvidar.

Es por ello que urge transformar la escuela y el aula, pero ante todo las metodologías, las didácticas y las estrategias empleadas por los docentes. Es hora de liberar a los niños de tanta información, pues es a partir de sus intereses que la escuela cobra sentido y se configura en un lugar ideal donde los niños pasan una buena parte de sus vidas. El aula es el lugar donde transcurren las tres cuartas partes del día de un niño, y si esta no es nada significativa se convierte en un campo de tortura, de sufrimiento, al cual es indeseable llegar.

Es necesario que la escuela se llene de color e irradie amor. Un niño creativo es capaz de dar solución a las problemáticas que se le presentan en su vida cotidiana, pues encuentra soluciones, plantea hipótesis, es innovador, analiza, asocia, relaciona situaciones y afronta los retos y los desafíos con seguridad. Los niños y niñas que se desenvuelven en un ambiente creativo son autónomos y capaces de tomar decisiones. En este punto, es necesario recordar que es esta la etapa ideal para estimular la creatividad, ya que es la edad en la que el cerebro es más maleable. El dibujo, la música, el teatro son estrategias dinamizadoras y generadoras de las expresiones de los niños; mediante estas ellos manifiestan sus sentimientos, sus emociones, sus sentires, su alegría, tristeza, enfado.

A través del arte se continúa con la actividad planteada, pues el niño puede dibujar lo que observa, diseñar pinturas creativas relacionadas con lo que se está trabajando, recrear el campo, una granja, y hacer uso de diferentes técnicas, como puntillismo, amasados, entorchados, picado, entre otros. Esto permite, a su vez, el desarrollo de su esquema corporal y afianza su desarrollo motriz grueso y fino. Reconoce las partes de su cuerpo y las puede contrastar con las partes de la planta, con su familia, con su entorno.

Como se puede ver, edificar la personalidad del niño, promover su autonomía, garantizar una educación feliz, plena, libre de cargas académicas y, por ende, emocionales es el papel de la escuela y el reto del maestro. Es necesario asumir estos desafíos para rescatar a nuestras infancias del tedio por la escuela, del aborrecimiento por la lectura, del temor de la escritura. Es inaplazable que nuestros estudiantes pierdan el miedo a la matemática, y más bien acercarlos a la maravilla de los números. Los maestros deben estar convencidos de que lo que tienen en sus manos son grandes científicos, matemáticos, escritores, artistas, pero, ante todo, que tienen seres humanos

con sentimientos, emociones, niños y niñas con diferentes particularidades y capacidades, y que es su deber descubrirlas y potencializarlas.

## Metodología

Para este taller, la bienvenida será la motivación para que los participantes interactúen por grupos en los diferentes escenarios ofrecidos, donde se encontrarán materiales y actividades para el trabajo en equipo. Cada rincón tiene su propósito: procesos espaciales ubicación-Explorando ando, procesos de reconocimiento y construcción de su yo y del yo de los otros-Mi Mundo mi territorio, procesos de comunicación y artes-Comunicarte, procesos científicos-Tejiendo Mentes Brillantes. Luego de esto, y con el apoyo de una presentación, las talleristas orientan un conversatorio en el que se concluye cómo a partir de cualquier escenario y con la orientación adecuada se puede alcanzar el desarrollo de capacidades, habilidades y potencialidades en las infancias. Para concluir cada participante plasma su sentir en un cartel ubicado a la salida del espacio donde se trabaja.

## Recursos

Para la realización del taller se utilizaron materiales didácticos como aros, pelotas, balones, loterías, dominó, cuentos, láminas, lupas, figuras, juguetes, bloques lógicos, cubos de emociones, computador, sonido, presentación digital, cartelera de sentires, marcadores, entre otros.

317

## Resultados

El taller logró acercar a los participantes a la comprensión de los lineamientos para la primera infancia, los cuales argumentan la autonomía de los docentes para proponer ambientes de aprendizaje que contribuyen a la adquisición de los conocimientos en las infancias. Asimismo, los participantes reconocieron que los niños y las niñas son protagonistas y constructores de su propio conocimiento y que, para esto, se requieren maestros innovadores, creativos y transformadores de las realidades educativas de las infancias.

También se generó un espacio para la reflexión y el análisis crítico sobre el sentido y significado de la educación inicial y, de alguna manera, se reafirmó que el interés por promover este tipo de talleres es necesario para encaminar a los futuros docentes de educación infantil a reconocer en las infancias sujetos creativos, participativos, propositivos y, por ende, capaces de intervenir en la resolución de conflictos de su entorno inmediato.

## Conclusiones

La formación de las infancias exige asumir retos y desafíos en un mundo globalizado asediado por los avances de la ciencia y la tecnología, para así transformar las formas de enseñar y aprender. Desde este punto de vista, en conjunto con los participantes se concluye lo siguiente:

- Para brindar una educación inicial de calidad se requieren maestros innovadores, creativos y transformadores de escenarios educativos.
- Los diseños de ambientes de aprendizaje enriquecidos son favorables para la adquisición de saberes en las infancias.
- Las estrategias metodológicas deben ser variadas y colmadas de sentido y significado para que las infancias apropien los conocimientos sin dificultad alguna.
- La enseñanza y el aprendizaje deben estar mediadas por el juego y la lúdica para garantizar aprendizajes significativos y el desarrollo integral de las infancias.
- Las actividades deben ser creativas e innovadoras y articuladas entre sí, para evitar caer en el activismo.
- La recursividad del maestro es esencial para responder con calidad en aquellos escenarios donde los niños y las niñas carecen de los recursos o materiales para el desarrollo de sus aprendizajes.

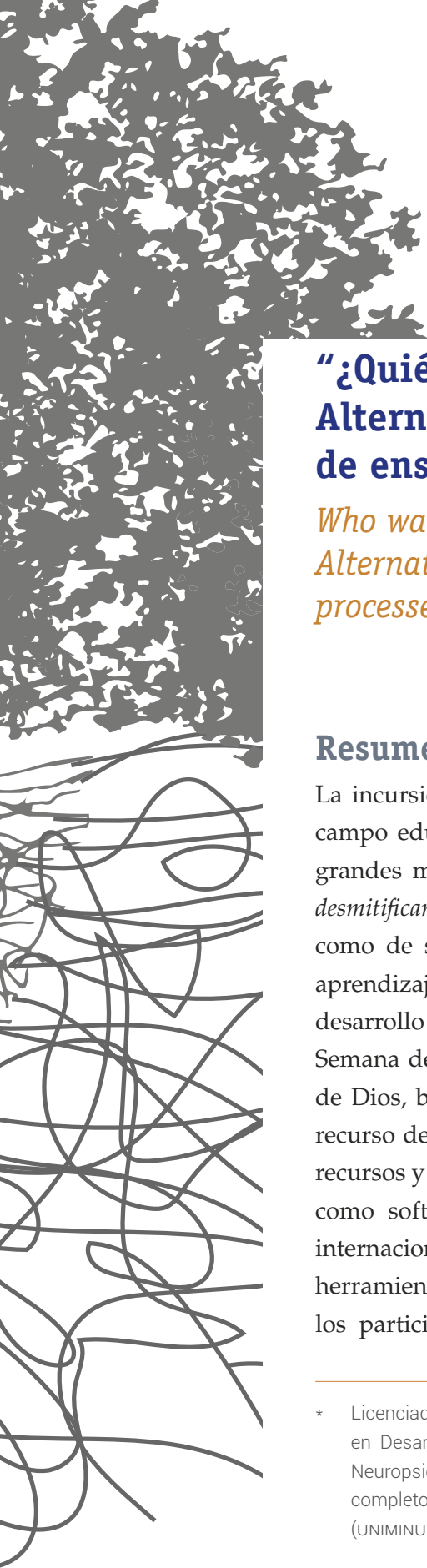
318

## Referencias

Bronfenbrenner, U. (2002). *La ecología del desarrollo humano*. Paidós.

Tonucci, F. (5 de junio del 2018). *La misión principal de la escuela ya no es enseñar cosas*. <https://sportaquarticulos.files.wordpress.com/2011/07/la-mision-principal-de-la-escuela-ya-no-es-enseñar-cosas.pdf>

Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento: una perspectiva cognitiva*. Paidós.



## “¿Quién quiere ser pedagogo infantil?” Alternativas para fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula infantil

*Who wants to be a children's ICT educator?  
Alternatives to strengthen the Teaching and Learning  
processes in the Children's Classroom*

Norma Yaneth Buenaventura Cárdenas\*

### Resumen

La incursión de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) al campo educativo resulta ser para muchos educadores una utopía, dados los grandes mitos que se han generado en torno a estas. Es tarea fundamental *desmitificar* el uso de las TIC partiendo de tener claridad tanto de sus bondades, como de sus limitaciones como apoyo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, especialmente aplicados al escenario de la educación infantil. El desarrollo del taller “¿Quién quiere ser pedagogo infantil?”, durante la VIII Semana de la Facultad de Educación de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, brinda a los participantes orientaciones precisas sobre las TIC como recurso de apoyo en el aula infantil, y reconoce de forma vivencial y práctica recursos y herramientas digitales apropiados para la educación de las infancias como software educativos y redes para docentes del contexto nacional e internacional. Para su desarrollo, se emplearon diferentes dispositivos y herramientas tecnológicas con las cuales se exploraron *Web Site*. De esta manera, los participantes reconocieron, recrearon y planificaron nuevas propuestas

319

---

\* Licenciada en Psicología y Pedagogía, de la Universidad Pedagógica Nacional; especialista en Desarrollo Social y Participación Comunitaria, de la Universidad del Tolima, y magíster en Neuropsicología y Educación, de la Universidad Internacional de La Rioja. Docente de tiempo completo de la Licenciatura en Educación Infantil, de la Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO), sede principal. Correo electrónico: norma.buenaventura@uniminuto.edu

aplicables a sus contextos de práctica pedagógica, y reflexionaron acerca de la importancia de ampliar las perspectivas educativas en el reconocimiento de las competencias que nuestros niños de manera natural traen al contexto escolar.

**Palabras clave:** alfabetización digital, dispositivos, herramienta digital, tic, website, software.

## Abstract

The incursion of ICT to the field of education is to be for many educators a utopia, given the great myths that have generated around them. It is an essential task to demystify the use of Information and Communication Technologies on the basis of having clarity of both its benefits and its limitations as a support of the processes of teaching and learning, especially applied to the stage of child education. The development of the workshops Who wants to be a children's ICT educator? during the VIII week of the FEDU of UNIMINUTO provided participants with precise guidelines on ICT as a resource for support in the classroom children, recognizing so experiential and practical resources and digital tools appropriate education of the childhoods as educational software and networks for teachers in the national and international context. For its development were used different devices and technological tools with which explored Web Site. In this way, participants recognized, recreated and planned new proposals applicable to their contexts of pedagogic practice, reflecting on the importance of expanding the educational perspectives in the recognition of competences that our children naturally bring to the school context.

320

**Keywords:** Digital literacy, Devices, Digital tool, ICT, Website, Software.

## Introducción

Para muchos educadores, el tema del uso y la implementación en el aula de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) resulta ser, además de utópico, bastante tedioso, dado que en sus espacios educativos o laborales no cuentan con los recursos y las herramientas tecnológicas (computadores, dispositivos y redes digitales). Por esto, incursionar en la era tecnológica, los recursos y herramientas web demanda mucho tiempo, ¡una alta dosis de creatividad y de paciencia! Por estas razones, se pierden grandes oportunidades para aprovechar adecuadamente esos recursos, sin *morir en el intento*.

En el taller titulado “¿Quién quiere ser pedagogo infantil? se convoca a reflexionar sobre el uso y la pertinencia de apropiación de TIC en el escenario de la educación, para reconocer estrategias y alternativas que fortalezcan los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula infantil. Esto, partiendo de *desmitificar* creencias sobre su uso y apropiación, que permitan reconocer que las TIC son aliadas potentes en el escenario educativo, toda vez que, a través de estas, se pueden construir nuevos espacios de interacción entre los actores principales del proceso educativo —como son niños, docentes, padres y directivos— para enfrentar los desafíos que demandan los niños de la escuela del siglo XXI.



Para iniciar la reflexión, es importante reconocer, junto a Bransford, Brown y Cocking (2000, citados por Fernández Aedo y Delavaut Romero, 2008), lo que aún sigue siendo incomprendido por los educadores respecto a lo que las TIC pueden ser: “una herramienta pedagógica extraordinaria, no sólo ni principalmente como fuente de información, sino como extensión de las capacidades humanas y de los contextos para las interacciones sociales que sostienen el aprendizaje” (p. 7). Para nadie es ajeno que las TIC han transformado significativamente los entornos educativos de manera descomunal desde hace algunas décadas, y que esto nos obliga a transformar los procesos de enseñanza y de aprendizaje. No podemos seguir abordando las necesidades y las características educativas de los niños en ciclo inicial desde las perspectivas tradicionalistas de la escuela rígida y centrada en el discurso del docente. Claramente, y sin miramientos, lo expresa Marc Prensky (2001) a inicios del siglo XXI, al presentar el debate sobre las causas del declive de la educación en Estados Unidos: “nuestros estudiantes han cambiado radicalmente. Los estudiantes de hoy ya no son el tipo de personas que nuestro sistema educativo pretendía formar cuando fue diseñado” (p. 1). Es la cruel y dura realidad, que toca de igual forma nuestro sistema y contextos educativos, en los cuales pareciera que la escuela avanza desde su estructura física, desde su mobiliario, sus grandes salas y recursos, mas no desde la actitud innovadora y pertinente de la práctica pedagógica del educador. Con todo ello, se demuestra que:

... quienes crecen en el seno de diferentes formas culturales no sólo piensan en múltiples conceptos, sino que en realidad piensan de forma diferente; lo cual viene a decir que el entorno y la cultura en que las personas desarrollan su vida afectan, e incluso determinan, muchos de los procesos de pensamiento. (Prensky, 2011, p. 5).

321

En su tesis, Prensky (2011) defiende, entre otros aspectos, la plasticidad del cerebro, la cual, como pedagogos infantiles, consideramos un tema de gran relevancia dado el rol que juega en el aprendizaje, la interacción y el desarrollo de los seres humanos y de quienes durante la primera infancia tienen una evolución sorprendente. Vale la pena preguntarnos qué le pasa al cerebro del niño cuando desde muy temprana edad ha estado interactuando con las TIC. Así “Los procesos de pensamiento lineales que dominan los sistemas educativos de hoy pueden retardar el aprendizaje de los cerebros que se han desarrollado con los procesos de los juegos y la navegación por Internet” (Moore, 1997, citado por Prensky, 2011, p. 6), por mencionar uno de los tantos tormentos que *desmotivan* la labor docente, al pensar erróneamente que estos recursos de una manera inimaginable para muchos educadores dan cuenta de la estimulación de centros cerebrales que en la cotidianidad del aula solemos adormecer en los niños.

Es importante preguntarnos: ¿a través de qué estrategias, recursos y herramientas puedo complementar los procesos y las habilidades cerebrales que el niño estimula en su interacción con las TIC? En esta reflexión se vale reconocer cómo se están fundamentando y apropiando al currículo las estrategias, los recursos y las herramientas que respondan a las características y capacidades de aprendizaje que los niños traen al aula y que son parte de su bagaje cultural y de

aprendizajes previos en los contextos primarios de interacción social, como su familia, su barrio, su comunidad, los medios de comunicación, entre otros.

Las diferencias cognitivas de los nativos digitales nos obligan, entonces, a dar más, a hacer más para responder a las capacidades de nuestros niños. Así es como empiezan a tomar relevancia en los escenarios de la educación para las infancias las investigaciones sobre afianzamiento de destrezas digitales que nos convocan a asumir nuevos retos desde el aula. Así lo consideran Asorey Zocarrino y Gil Alejandro (2009):

Es necesario realizar cambios en su metodología para fomentar la autonomía, creatividad y hacer que el alumno sea el propio agente del proceso enseñanza-aprendizaje. Con la adquisición de la competencia digital los alumnos se interesan por la vida real y se hacen ciudadanos activos de la sociedad en la que les ha tocado vivir. (p. 10)

Esta reflexión permite generar en el taller un punto de partida, al reconocer que es prioridad cambiar muchas de las prácticas actuales en el escenario de la educación infantil. Pero si no se fundamentan los procesos que relacionan la incursión de metodologías acordes a las necesidades y los retos a los que nos vemos enfrentados con nuestros nativos digitales, no se harán palpables en el aula y en nuestras vidas cotidianas las transformaciones a favor del desarrollo, del aprendizaje y del pensamiento crítico. Por ello, se trata de una incursión desde los fundamentos que atañe la apropiación de las TIC al ámbito educacional y desde el estudio juicioso de la pertinencia de los múltiples recursos que nos ofrece la web, y así determinar cuáles son los más adecuados y posibles de apropiarse a las características del contexto educativo en el cual estamos inmersos.

322

## Estructura metodología

En el Taller “¿Quién quiere ser pedagogo infantil?”, que se ofreció durante la VIII Semana de la Facultad de Educación y se llevó a cabo en el laboratorio de tecnología, se ofrecieron diversos recursos, conceptos, estrategias e ideas organizativas para motivar la introducción de las TIC en los contextos de la educación, especialmente en el nivel infantil. Con los participantes se lograron reconocer aspectos generales de las TIC, su uso y apropiación de recursos específicos para los niños; asimismo, los participantes lograron la exploración de los recursos, las redes y los sitios web a partir del acceso a diversos softwares educativos personalizando las búsquedas y apropiando las estrategias de manera más eficiente.

Entre los sitios web explorados que más motivaron a los participantes, se cuenta con [maguare.gov.co](http://maguare.gov.co). Este sitio es una página del Ministerio de Cultura de Colombia, que por su diseño resulta ser muy llamativo e innovador; presenta actividades de aprestamiento, crónicas, cuentos, historias, canticos, juegos y bailes propios de nuestra tradición oral y cultura autóctona, por medio de animaciones digitales. Es una página que llama la atención y motiva no solo al niño, sino también a los educadores y padres de familia. Se destaca en este sitio la red para docentes, padres y educadores de infancias como un portal de apoyo estratégico para el aprovechamiento de los recursos ofrecidos.

El sitio <https://spaceplace.nasa.gov/sp/> ofrece una serie de herramientas didácticas para trabajar conocimientos de fenómenos en la tierra y el espacio exterior de una manera clara y lúdica. Permite a los niños, a los adultos y a los maestros encontrar información que genere ideas para el desarrollo del pensamiento científico de los más chicos.

Por su parte, el sitio <http://www.cernland.net/> corresponde a un parque temático creado por la Organización Europea para la Investigación Nuclear, en el cual los niños pueden incursionar al mundo de la física desde un mini laboratorio virtual. Este sitio se presenta en siete idiomas diferentes, y actualmente fue reconocido con el premio Príncipe de Asturias. Además, promociona concursos para los niños en compañía de sus docentes y educadores.

En el sitio [www.educapeques.com](http://www.educapeques.com), niños, padres y profesores pueden acceder a un cúmulo de actividades desde cualquier área del conocimiento. Les permite acceder a juegos educativos en línea desde diferentes dispositivos; además, cuenta con un conjunto de recursos para el aula, para realizar en casa o en el colegio con temas específicos como grafomotricidad, lectoescritura, estimulación temprana, adivinanzas, trabalenguas, cuentos infantiles, leyendas y fábulas de la literatura clásica infantil hispanoamericana. También ofrece un blog de escuela de padres, donde se encuentran artículos dirigidos a los problemas cotidianos sobre la educación de los hijos y estrategias educativas para abordarlos.

Como software más especializado, se logró explorar el sitio <http://www.anglomaniacy.pl/>, que permite a niños y niñas fortalecer, adquirir e implementar el inglés de una manera más divertida, que orienta en gramática, vocabulario y pronunciación de una forma lúdica, y que lleva a cabo diferentes actividades de interés acordes a su edad.

Finalmente, el sitio [educalab.es/recursos](http://educalab.es/recursos) es una plataforma que permite acceder a recursos como banco de imágenes y sonidos, observatorio tecnológico, histórico de recursos y eXeLearning, que corresponde a un software para crear contenidos para la web de manera fácil y sencilla. eXeLearning está pensada a partir de la idea de que muchos docentes no son creadores especializados de herramientas digitales en plataforma. Esta herramienta permite de manera básica plasmar ideas propias como apoyo para dinamizar las clases y presentar por medio digital diversos cursos como OVA, simulando una plataforma virtual. En el observatorio tecnológico, los docentes y educadores infantiles pueden emplear esta página para realizar diferentes documentos tecnológicos y apropiarlos a su labor, por ejemplo, infografías, mapas mentales, mapas conceptuales entre otros explorados en el taller.

## Conclusiones

El escenario educativo actual no es el único canal de conocimiento para los educandos, quienes como nativos digitales se caracterizan por estar inmersos desde muy temprana edad en un entorno caracterizado por la impronta tecnológica. Por lo tanto, es importante para los pedagogos infantiles hacer uso de las TIC, puesto que tales recursos y herramientas permiten enriquecer la

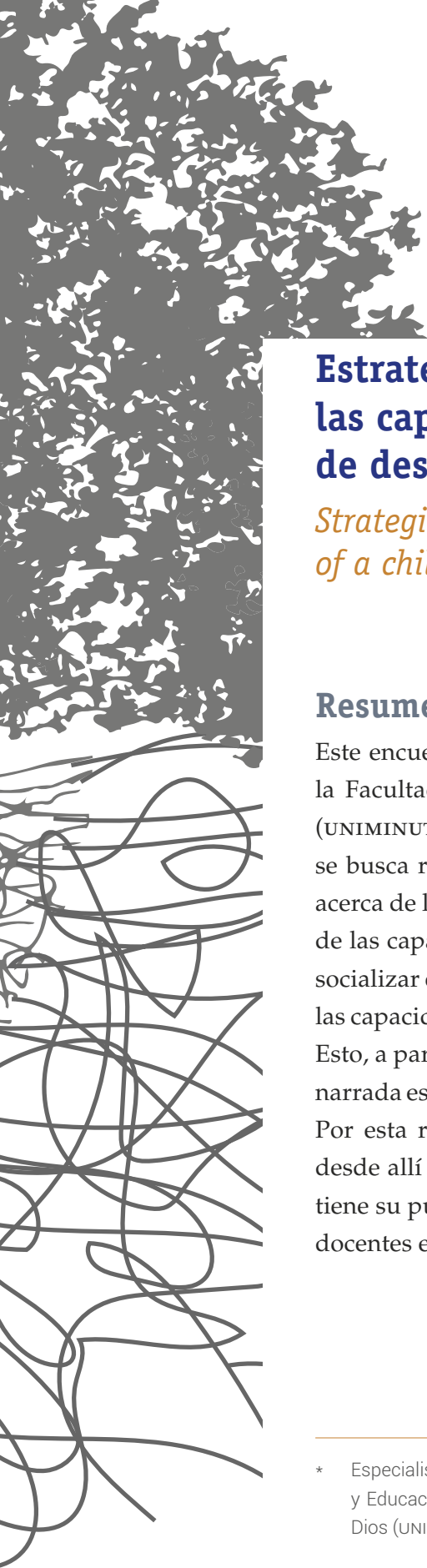
labor educativa y coadyuvan al aprendizaje infantil; de esta manera, impactan en los diversos escenarios de actuación y formación de los niños y niñas, y así favorecen el desarrollo de competencias para adaptarse y enfrentar las dinámicas del mundo actual de manera adecuada, eficaz, eficiente y responsable.

El taller también permite reconocer junto a los participantes diversos softwares educativos, tanto del contexto nacional como del internacional, para apropiarse al proceso de enseñanza y de aprendizaje, y de esta forma vincular los principales actores de la formación de las infancias. Se logra motivar a los docentes y estudiantes participantes hacia el uso y la implementación de las TIC en el escenario educativo, desde una percepción más allá de lo meramente instrumental y de acceso a la información. Sin embargo, es importante resaltar que la labor del pedagogo infantil es ser el eje promotor de tales procesos para que realmente se vean reflejados en los escenarios educativos y en el aprendizaje de los niños. Para ello, es necesario asumir un rol como diseñador de entornos de aprendizaje, agente facilitador y dinamizador de las realidades, intereses y expectativas de los niños ante las TIC. Queda entonces el compromiso de llegar a que el docente y, en este caso, el pedagogo infantil puedan desempeñar un papel creador y productor de materiales y recursos tecnológicos; así mismo, generar comunidades de aprendizaje desde los recursos y entornos digitales que ofrece la web, adaptados a las características de niños y niñas, teniendo en cuenta sus necesidades, gustos, intereses, contextos, entre otros, aspectos relevantes.

324 Como compromiso del taller queda iniciar el proceso de identificación de las necesidades de formación e investigación respecto a la apropiación de las TIC por parte de los docentes y la formación como licenciados de la Facultad de Educación de UNIMINUTO en los diversos contextos de actuación y práctica pedagógica, para incursionar desde lo educativo en formas alternativas de ver, entender y apropiarse los aportes novedosos que nos ofrece el avance de la ciencia y la tecnología.

## Referencias

- Asorey Zorraquino, E. y Gil Alejandro, J. (2009). El placer de usar las TIC en el aula de Infantil. *Participación Educativa*, (12), 110-119.
- Fernández Aedo, R. R. y Delavaut Romero, M. (2008). *Educación y tecnología. Un binomio excepcional*. Grupo Editor K.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants' part 1. *On the Horizon*, 9(5), 1-6.



## Estrategias para favorecer el desarrollo de las capacidades de un niño con trastorno de desarrollo generalizado

*Strategies to favor the development of the abilities of a child with Generalized Development Disorder.*

Claudia Ávila Vargas\*

### Resumen

Este encuentro-taller se propone sensibilizar a los maestros en formación de la Facultad de Educación de la Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO) sobre el trastorno de desarrollo generalizado (TDG). Además, se busca reconocer las diversas percepciones y opiniones de los estudiantes acerca de las formas como pueden contribuir desde sus énfasis al el desarrollo de las capacidades de esta población. De la misma manera, el taller pretende socializar experiencias de familia y docentes acompañantes en el desarrollo de las capacidades de Santiago Arévalo, niño de tres años, diagnosticado con TDG. Esto, a partir de la construcción de relatos de vida desde donde la experiencia narrada es fundamental para el proceso de comprensión de dicha intervención. Por esta razón, se acude al enfoque biográfico narrativo, entendiendo que desde allí no se pierde la esencia de la propuesta que se plantea. Esta última tiene su punto de partida en la experiencia de familia, docentes de aula y tres docentes en formación de Pedagogía Infantil, Educación Física y Artística, los

325

---

\* Especialista en Educación en Tecnología, máster en Dirección Estratégica y tic, y en Neuropsicología y Educación. Docente de Departamento de Pedagogía, de la Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO). Correo electrónico: cavila@uniminuto.edu

cuales contribuyen al afianzamiento “terapéutico” de Santiago. Cada uno desde su experiencia comparte cuál ha sido el proceso de desaprender y reaprender cuando se trabaja con un niño con TDG.

**Palabras clave:** coordinación, lenguaje y socialización, movimiento, trastorno de desarrollo generalizado.

## Abstract

The meeting-workshop aims to sensitize the teachers in training at the Faculty of Education of UNIMINUTO on the Generalized Development Disorder. The aim is to recognize the diverse perceptions and opinions of the students about the ways they can contribute to the development of the capacities of this population. In the same way, the workshop aims to socialize family experiences and accompanying teachers in the development of the skills of Santiago Arévalo, a 3-year-old boy, diagnosed with Generalized Development Disorder. From the construction of life stories from where the narrated experience is fundamental for the process of understanding said intervention. For this reason, we approach the narrative biographical approach understanding that from there the essence of the proposal is not lost. The proposal presented here has its starting point in the experience of family, classroom teachers, and 3 teachers in training of children’s pedagogy, physical and artistic education which contribute from the “therapeutic” consolidation of Santiago. Each one from his experience shares what has been the process of unlearning and relearning when working with a child with generalized developmental disorder.

326

**Keywords:** Coordination; Language and socialization; Movement; Generalized Development Disorder.

## Introducción

El encuentro-taller se propone compartir a los maestros en formación de la Facultad de Educación de UNIMINUTO un estudio de caso sobre una intervención para estimular las áreas de desarrollo psicomotriz: movimiento, coordinación, lenguaje y socialización en un niño con trastorno de desarrollo generalizado (TDG) de tres años.

El taller busca compartir la experiencia de tres estudiantes de UNIMINUTO de las licenciaturas en Artística, Pedagogía Infantil y Educación Física, que contribuyeron en la intervención desarrollada desde la casa del niño.

Este interés proviene de la necesidad de brindar elementos teóricos y metodológicos claros respecto a la conceptualización y las diversas dimensiones que deben ser abordadas en los niños que tienen TDG. Como menciona Alcantud (2003), si un niño se encuentra con retraso en su desarrollo, es fundamental intervenir en diferentes áreas, como el lenguaje, ya que suelen tener complicaciones en la adquisición de este, así como para mantener un adecuado tono de voz, mirar a los ojos a otra persona en una conversación o desarrollar

una entonación adecuada en una charla. La interacción social y la afectividad son otras de las áreas afectada en los niños con TGD, pues presentan inconvenientes para desarrollar una comunicación e interacción con las demás personas. Lo mismo sucede con la psicomotricidad y la sensorpercepción, la gran mayoría de estos niños presenta dificultades para desarrollar la motricidad fina y la coordinación motora, a la vez que muestran conductas estereotipadas; esto les dificulta comprender la información sensorial que llega del entorno. Hogan (1998), por su parte, menciona que es fundamental que todas las personas se eduquen y comprendan la importancia de entender que cada día la población encontrada con TGD es mayor. Las escuelas no están capacitadas para contribuir en los procesos de esta población, lo cual lleva a que, en ocasiones, desplacen o excluyan a los niños, pues los tienen en las aulas, pero no con la responsabilidad y el compromiso social que requieren.

A partir del trabajo desarrollado con la población estudiantil, se espera sensibilizar y aportar en el proceso de formación en la parte conceptual y, asimismo, que logren comprender la importancia de propiciar adecuaciones curriculares de acuerdo con la población con la que se esté compartiendo.

## Metodología

El encuentro-taller se desarrolla en tres momentos:

1. Fase de sensibilización frente al trastorno de desarrollo generalizado y cómo identificarlo en algún niño. En este momento, se pretende propiciar en los participantes el reconocimiento de saberes y preconceptos referentes al tema.
2. Fase de formación: en esta se presentan los aspectos teórico-conceptuales referidos a la temática; además, se comparte la propuesta de intervención y los resultados obtenidos hasta el momento.
3. Fase de aplicación o práctica: en esta se abre el espacio para promover la participación de los asistentes a partir del diseño y la socialización de posibles actividades que contribuyan al movimiento, la coordinación, el lenguaje y la socialización, categorías que se abordan en el interior de la propuesta de intervención.

327

## Resultados obtenidos

A partir de la estructura del encuentro-taller descrito, se obtuvieron los siguientes resultados.

Respecto a la fase de sensibilización, se lograron dos objetivos: el primero es la generación de un ambiente de participación por parte de los asistentes en relación con el tema por tratar: TGD. El segundo es el reconocimiento de los preconceptos con los que cuentan los educandos en formación frente al tema del trastorno generalizado, los cuales son bastante deficientes. Es fundamental generar métodos de procesos de formación frente a este tema.

En la fase de formación se planteó como objetivo central brindar a los participantes del taller los elementos teóricos que soportaran el tema del trastorno de desarrollo generalizado, cómo identificarlo y cómo brindar pautas para el desarrollo de una intervención.

En la fase de aplicación o práctica se contó con la participación de los asistentes en el diseño y creación de actividades, que contribuyeron a la propuesta de intervención de Santiago.

## Referencias

- Alcantud Marín, F. (Coord.) (2003). *Intervención educativa en niños con trastornos generalizados del desarrollo*. Pirámide.
- Hogan, K. (1997). *Pensamiento no verbal, comunicación, imitación y habilidades de juego desde una perspectiva de desarrollo*. <https://goo.gl/LvkMNb>





## Una pequeña muestra de literaturas otras: literatura afropacífica

*A small sample of other literatures:  
Afro-Colombian literature*

Lizeth Carolina Montaña Arroyo\*  
María Alejandra Muñoz Mojica\*\*

### Resumen

Debido a que Colombia es un país que ha atravesado por un proceso de colonización que dejó huellas, tanto concretas como inmateriales, se hace imperativa la búsqueda, por más de tres siglos, de patrones identitarios, ya sean propios o basados en modelos europeos. Por tal motivo, es necesario abrir espacios de reflexión sobre los procesos de identidad cultural propios de nuestra nación. El relato corto es uno de los pilares en este ejercicio; por medio de un cuento del autor Arturo Truque, *Sangre en el llano*, se propone un ejercicio dialéctico en el que se hacen evidentes los procesos de construcción de la identidad entre la literatura afropacífica colombiana y la literatura que se establece en el canon nacional

**Palabras clave:** cuento, identidad, literatura afropacífica, educación

### Abstract

Because Colombia is a country that has gone through a process of colonization, it has been searching, for more than three centuries, for identity patterns that are either their own or based on European models; for this reason, it is necessary to open spaces for self-reflection. The short story is one of the pillars in this

---

\* Estudiante de la Licenciatura en Pedagogía Infantil, de la Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO), sede principal. Correo electrónico: lmontanoarr@uniminuto.edu.co

\*\* Estudiante de Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana, de la Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO, sede principal. Correo electrónico: mmunozmojic@uniminuto.edu.co

exercise; by means of a story by the author Arturo Truque: Blood on the plain; A dialectical exercise is proposed in which the processes of identity construction between Colombian Afro-Colombian literature and the literature established in the national canon become evident.

**Keywords:** Story, Identity, Literature, Afro-colombian, education

## Introducción

Cuando hablamos de literatura generalmente pensamos en libros muy famosos o en los más leídos, pero los pocos conocidos no se tocan o se estudian; por esta razón, es de mucha importancia conocer y destacar los otros tipos de literatura que se nos presenta en nuestro país, en especial, en la literatura afropacífica y el cuento, que es una construcción breve y en la mayoría de los casos sus hechos se basan en la imaginación del autor, y otros pueden ser realidad. Pero si ligamos el cuento con lo afro podemos decir que, incluso, se narran los orígenes y las vivencias, y así se mantienen vivas estas tradiciones ancestrales que a través de esas culturas literarias que reflejan su verdadero origen. Así, se refuerza el modo de vida sociocultural y se enriquece la identidad y su manera de proceder frente a las circunstancias sociales que se presentan, que son acordes a las tradiciones donde vienen y se sustentan en esos cuentos para poder afianzar las raíces ancestrales y culturales que hacen parte de la comunidad afro. La identidad es el sentimiento que da tranquilidad al reconocerse como es y sentirse satisfecho de su ser, de la construcción que a lo largo de la vida se ha transformado para obtener una serenidad. Esta última también es causante de su seguridad y le permite interactuar dentro de la sociedad. El objetivo es, entonces, escuchar y leer el cuento mientras se concluyen ideas de este; también, la experiencia busca reconocer al *otro* y reconocerse como habitante de un mismo territorio.

330

El objetivo de este taller es proponer, por medio del cuento, una actividad que permite el reconocimiento de las literaturas otras existentes en el país.

## Metodología

### Estructura metodológica

El tipo de metodología es teórica práctica, donde se da a conocer, algo muy breve, sobre la vida y obra de Arturo Truque; hay música de fondo del pacífico colombiano; se lee el cuento de una forma particular, cada participante del taller lee un párrafo del cuento, en cuanto está escrito con un acento costeño y se les dificulta leer esas palabras, también, se encuentran algunas palabras desconocidas que en el transcurso de leer el cuento se van conociendo los conceptos de dichas palabras, al terminar de leer el cuento se les pregunta cuál fue la enseñanza que deja el cuento; después de escuchar las reflexiones se les entrega una hoja donde hay una silueta de una persona

se les da a elegir una color para que pinte esa silueta y se imaginen a ellos en la silueta, cuando se termina cada uno de pintar en la silueta resulta algo que era lo que se esperara del taller, nadie pinta el rostro de la silueta, se hace un momento donde pensaron por qué no lo hicieron.

Los recursos que se utilizaron fueron: colores, el cuento, el aula dotada del material tecnológico para la presentación, música de fondo y hojas con la silueta de un ser humano[N4]

## Resultados

En la primera parte, la cual es la lectura del cuento, se resaltan las expresiones y el acento costeño con el que está escrito el texto, esto hace despertar la curiosidad de los asistentes al percatarse de la manera en que se ve reflejado la costa colombiana en unas cuantas líneas, la lectura estuvo a cargo de un participante que fuera ajeno a la costa pacífica o atlántica del país, quien tuvo la dificultad de pronunciar algunas palabras con quien no estaba familiarizado, se explicó a los asistentes que en ese momento se veía reflejado el dialecto propio de las tierras del escritor, lo que permite acercar al lector a la intención del taller, con el fin de que los participantes realicen una reflexión sobre las enseñanzas que deja el cuento tanto culturales como de carácter moral; la mayoría de las personas aportan positivamente ya que el cuento permite una conexión de identidad cultural, regional y de experiencia; en la segunda parte, se espera que en los participantes haya una reflexión profunda de quiénes son como personas y cómo se dan a conocer frente a los demás, partiendo de sus lugares de origen, el aprendizaje cultural del cual se han apropiado hasta el momento y de cómo conciben su entorno desde las perspectivas de la construcción de identidad.

En este taller será posible ver la forma en que el proceso de colonización por el que ha pasado el país ha dejado huellas, tanto concretas como inmateriales, es imperativa la búsqueda, por más de tres siglos, de patrones identitarios, ya sean propios o basados en modelos europeos. Por este motivo, es necesario abrir espacios de reflexión como este, tanto y fuera de las aulas, sobre los procesos de identidad cultural propios de nuestra nación. El relato corto es uno de los pilares en este ejercicio, y por medio de un cuento del autor Arturo Truque, *Sangre en el llano*, se propone un ejercicio dialéctico en el que se hacen evidentes los procesos de construcción de la identidad entre la literatura afropacífica colombiana y la literatura que se establece en el canon nacional.[N2]

## Conclusiones

Puede verse, gracias a la actividad desarrollada en este taller, como un ejercicio, a conciencia, lo que se ve reflejado en las aulas de clases; que a través de un simple dibujo podemos enseñarles a nuestras infancias la importancia de lo que llamamos *identidad* y, asimismo, se puede ver de una manera diferente y didáctica de implementar un cuento, que está especialmente enmarcado en un

tipo de literatura invisibilizada en nuestra sociedad. Si conocemos más la literatura afro-pacífica nos damos cuenta de que esta tiene un valor particular y especial, principalmente porque allí se abren diálogos para hablar de cultura e identidad.

## Referencia

Truque, C. (2010). *Vivan los compañeros. Cuentos completos*. Ministerio de Cultura.



**Foros**

## Literatón 2018, más allá de la palabra escrita. Realizado en la Semana de la Educación-2018

*Semillero de Investigación Creación Literaria  
EXÉGESIS-UNIMINUTO\**

Jenny Andrea Moreno Rincón\*\*

### Resumen

El objetivo de este taller es evidenciar cómo se suscita la creación literaria a partir de los diferentes lenguajes que los individuos encuentran en su entorno, y que los configuran como integrantes de una sociedad y, por ende, de una cultura. El semillero de investigación Creación Literaria Exégesis-UNIMINUTO organizó un encuentro donde estos lenguajes convergieron en cuatro estaciones que les permitieron a los estudiantes reconocer la multiplicidad de procesos que abordan el lenguaje y que le permiten también crear. Con este taller, los estudiantes reconocieron la importancia de analizar y representar el mundo a través de la palabra, evidenciada en este caso en los lenguajes abordados.

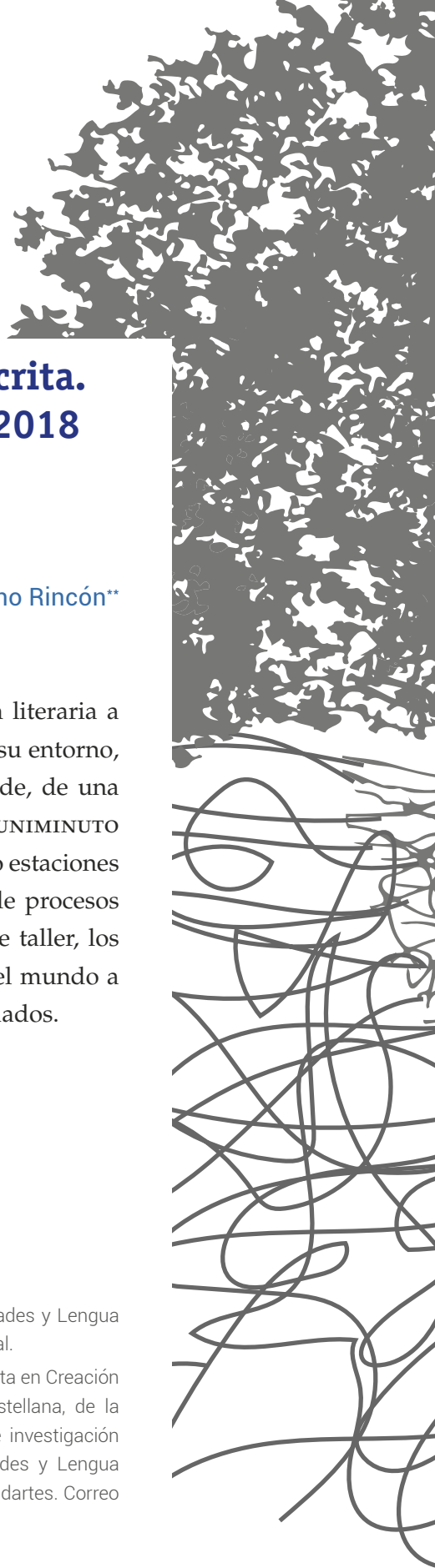
**Palabras clave:** creación, cómic, música, literatura, teatro.

334

---

\* Integrado por estudiantes de diferentes semestres de la Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana de la Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO), sede principal.

\*\* Magíster en Escrituras Creativas, de la Universidad Nacional de Colombia; especialista en Creación Literaria, de la Universidad Central, y licenciada en Humanidades y Lengua Castellana, de la Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO). Directora del semillero de investigación Creación Literaria Exégesis-uniminuto, docente de la Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana de la uniminuto y formadora en talleres locales de escritura creativa, de Idartes. Correo electrónico: janmoreno@uniminuto.edu



## Abstract

The objective of this workshop is to show how literary creation arises from the different languages that individuals find in their environment, and that configure them as members of a society and, therefore, of a culture. The Seedbed of Research Literary Creation EXÉGESIS-UNIMINUTO organized a meeting where these languages converged in 4 stations that allowed the students to recognize the multiplicity of processes that approach the language and that also allow it to create. With this workshop, the students recognized the importance of analyzing and representing the world through the word, evidenced in this case in the addressed languages.

**Keywords:** Creation, Comics, Music; Literature, Theater.

## Introducción

Desde el 2014, el semillero de investigación Creación Literaria Exégesis-UNIMINUTO ha estado presente en la Semana de la Educación con el Literatón, espacio donde se aborda la creación literaria como un elemento fundamental que le permite a quienes escriben verla como extensión de sus ideas y pensamientos. En cada una de sus versiones, procura compartir a la comunidad que asiste a esta jornada los procesos de creación de los integrantes del semillero, así como expresarse a través de la palabra escrita. En esta oportunidad, partiendo de cuatro lenguajes abordados desde la creación literaria, el lenguaje no verbal, la música y el cómic, se pretende evidenciar cómo se suscita el proceso creativo a partir de algunas manifestaciones culturales que los individuos encuentran en su entorno, y que los configuran como integrantes de una sociedad y, por ende, de una cultura.

335

## Metodología

Para la realización del Literatón 2018, se utilizó como escenario el auditorio B205 de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, sede principal. Allí se instalaron cuatro estaciones que abordaron los lenguajes de creación. Los participantes exploraron cada lenguaje en un lapso de 20 minutos; por ende, la actividad duró alrededor de 80 minutos, más 10 que se utilizaron para la instalación de cada estación.

Las cuatro estaciones para el Literatón se desarrollaron de la siguiente manera:

a. Estación 1: *Creación literaria* (el ambiente sinestésico dentro de la escritura).

En esta estación se realizó una introducción a la figura literaria de la sinestesia a partir de un ejercicio en el cual los participantes reconocieron figuras geométricas con el tacto para entender la diversificación de los sentidos, y escribieron cómo se puede representar esta figura literaria por medio de la escritura.

Después del ejercicio base, se mostraron tres fotografías que fueron interpretadas por los participantes, quienes escribieron una oración o verso de acuerdo con la imagen que les llamó la

atención. Finalmente, pusieron la frase debajo de la imagen de su predilección para tener como resultado un cadáver exquisito.

Para esta estación, se utilizaron figuras geométricas hechas con cartón paja y tres fotografías tamaño carta.

b. Estación 2: *Sin palabras, así es Colombia.*

En la segunda estación se realizó una representación teatral, cuyo fin fue expresar emociones, acciones y gestos sin utilizar la palabra. Los actores involucrados interpretaron situaciones típicas cotidianas vistas en películas como *El Gato y el Ratón*, *La Estrategia del Caracol* y *Diástole y Sístole*, entre otras. Los asistentes adivinaron la película correspondiente a cada acto.

Para esta estación únicamente se necesitó la participación de los integrantes del semillero y de los asistentes.

c. Estación 3: *La música, un medio literario.*

Para la tercera estación, se hizo una breve contextualización de la música como lenguaje social, teniendo en cuenta qué creaciones narrativas y poéticas han pasado a la musicalidad y viceversa. Luego se realizó un paralelo mínimo con la literatura para finalizar con la reproducción de tres canciones que los asistentes relacionaron con la actividad, teniendo como intención comentar el origen de la letra y el autor.

Para la realización de la actividad se utilizó sonido (parlantes o grabadora, micrófono), computador y letra de las canciones propuestas.

336

d. Estación 4: *Narrar a través de la imagen.*

La cuarta estación mostró el uso de las viñetas y la anatomía expresiva en los cómics, del cual habla Will Eisner en su libro *El arte secuencial*, a través de la novela gráfica *Vals con Bashir*. Después de la contextualización, se hizo con los estudiantes una actividad de creación gráfica utilizando las herramientas presentadas en el primer momento.

Esta actividad requirió un trabajo grupal que en promedio tuvo a cinco personas por equipo, de los cuales los integrantes crearon una historia entre 4-6 viñetas, sin utilizar el *balloon*, es decir, el texto. Finalmente, se llevó a cabo una socialización de las viñetas para que el resto del público interpretara la acción que deseaban mostrar los expositores.

Para realizar esta actividad se necesitó papel periódico u hojas resma (de impresión) y materiales de dibujo (lápiz, tajalápiz, borrador). También se necesitaron elementos audiovisuales disponibles para mostrar partes del cómic y videos que ayudaron en el desarrollo de la actividad.

## Resultados

Con la realización del Literatón 2018:

- Los participantes reconocen la importancia de analizar y representar el mundo a través de la palabra, evidenciada en este caso en los lenguajes que se abordaron.
- Los participantes reconocen que la palabra escrita es un elemento de creación que no se



puede desligar de otros aspectos como los sentidos, el entorno, las influencias culturales, entre otros.

- La palabra para los participantes deja de ser un elemento “odioso” o “ajeno a su contexto y proximidades”, pues se convierte en una herramienta expresiva, con una multiplicidad de significados de acuerdo con la intención y con la necesidad de uso.
- Los integrantes del semillero encuentran en el espacio abordado una experiencia más que suma a su proceso de aprendizaje como futuros licenciados, pues no es el aula la que debe ir al maestro, sino este a ella.
- El espacio brindado por los organizadores de la Semana de la Educación permite que talleres como el Literatón 2018 sea un punto de convergencia y encuentro de lenguajes como el escénico, el plástico, la fotográfico y con la palabra, con un fin común: reconocer nuestro entorno y apropiarnos más de él.

## Cine foro formativo: la figura del docente en el cine del siglo XXI

*Film forum training: The figure of the teacher in the cinema of the 21st century*

Ana María Buitrago Suarez\*

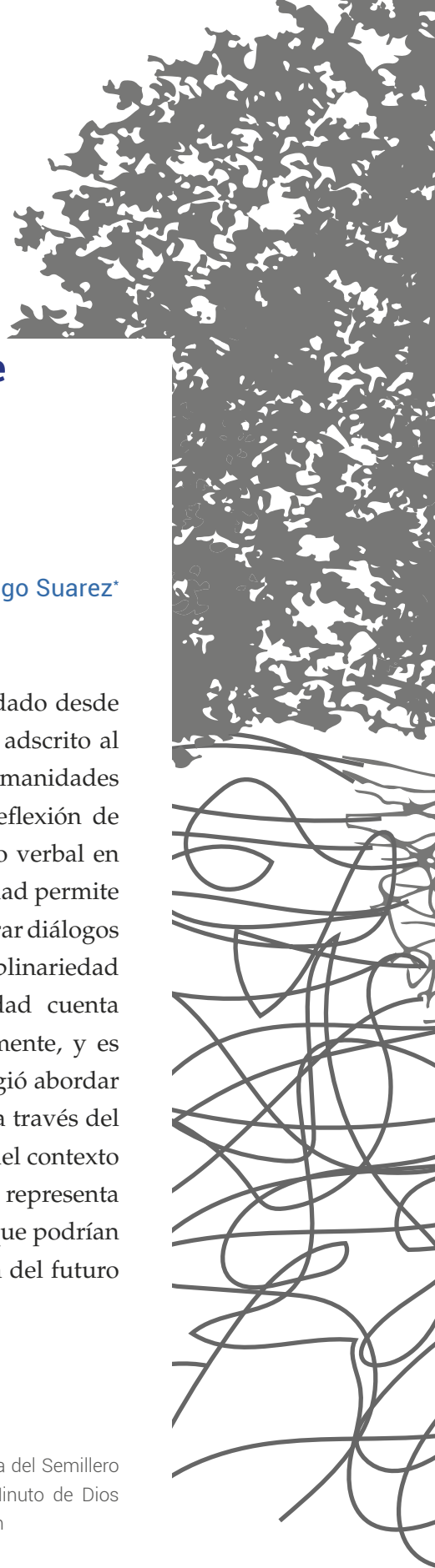
### Resumen

El cine foro formativo es un espacio académico no formal, consolidado desde el 2012, y el cual está a cargo del Semillero en Semiótica SIS; está adscrito al programa de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana. Su objetivo es afianzar la comprensión y reflexión de los elementos simbólicos presentes en la comunicación verbal y no verbal en diversos contextos sociales o cotidianos del educando. Dicha actividad permite involucrar conocimientos de diversas disciplinas y, por lo tanto, generar diálogos entre distintos campos del conocimiento; así, logra la interdisciplinariedad y el reconocimiento discursivo de los participantes. La actividad cuenta con invitados acordes a la proyección y temática elegida previamente, y es moderada por integrantes del semillero. En esta oportunidad se eligió abordar la figura del docente del siglo XXI y la manera como es proyectada a través del cine, haciendo énfasis en las necesidades u oportunidades propias del contexto educativo colombiano. El cine no es la realidad misma; sin embargo, representa un medio de expresión de las múltiples posibilidades o realidades que podrían existir. Por lo anterior, el uso de este recurso beneficia la formación del futuro licenciado sobre los desafíos del rol del docente en el siglo actual.

**Palabras clave:** cine, docente, educación, foro, semiótica.

---

\* Magister en Informática Educativa y licenciada en Lingüística y Literatura. Directora del Semillero en Semiótica SIS y docente tiempo completo, de la Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO). Correo electrónico: anbuitrago@uniminuto.edu, anamago5@gmail.com



## Abstract

The forum formative is a non-formal academic space, consolidated since 2012, a position of the Semillero en Semiotics, adhered to the Licenciatura en educación básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana LBHL. Its objective is the selection and reflection of the symbolic elements present in verbal and non-verbal communication in various social or daily contexts of the learner. This activity allows the knowledge of different disciplines to be involved and, therefore, to generate dialogues between the different fields of knowledge, achieving interdisciplinarity and the discursive recognition of the participants. The activity has guests according to the projection and theme chosen previously and is moderated by members of the Semillero. In this opportunity the figure of the year of the 21st century and the way it is projected in a place of cinema will be chosen, emphasizing the needs or opportunities of the Colombian educational context. Cinema is not reality itself, however, it represents a means of expressing the multiple possibilities or realities that may exist. Therefore, the use of this resource benefits the training of the future graduate on the challenges of the teacher's role in the current century.

**Keywords:** Education; Film; Forum; Semiotics; Teacher.

## Introducción

Los integrantes del semillero en Semiótica SIS lideran la realización del cine foro formativo de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana (LBHL) desde hace cinco años, con el ánimo de difundir y posibilitar el proyecto de análisis semiótico del cine en el contexto educativo, como una alternativa metodológica para el abordaje de otros sistemas simbólicos y búsquedas de representación desde diversos lenguajes.

En este espacio se busca promover la relación entre aspectos de la lectura de la imagen, del proceso de comunicación de sistemas lingüísticos, paralingüísticos y kinésicos con el análisis y la interpretación del discurso multimodal. Todo esto en aras de promover una interpretación más amplia de los discursos audiovisuales, una mirada crítica de los sistemas ideológicos que permean a la sociedad, así como una reflexión de dilemas éticos que son una constante en las dinámicas de la interacción humana.

Como herramienta educativa, el cine foro debe fomentar la apropiación de contenidos temáticos. Desde lo formativo, se busca que el espectador asimile e interiorice conocimientos, estrategias y actitudes, como la condición integral del ser humano.

El ciclo del primer semestre 2018-1 ha girado en torno a los desafíos del docente y de las pedagogías del siglo XXI; ya se realizó una primera sesión con la proyección del documental *Un crimen llamado Educación* (2017), del realizador Jürgen Klaric. Dentro de los aspectos que se pueden destacar, a los participantes les interesa tratar temáticas referentes a las metodologías en la enseñanza; no obstante, la práctica en la universidad demuestra prácticas tradicionales. Otro aspecto de interés es el papel de la familia en la educación y la lejana relación de esta con

el docente, lo que se atribuye, en parte, al papel utilitarista y corrupto que permea la educación como un negocio lucrativo.

Los anteriores ítems llevan a que la propuesta del semillero para la proyección durante la Semana de la Educación gire en torno al rol del docente y, específicamente, a la forma como se aborda en el cine este rol tan significativo en la sociedad. Es innegable que desde los principios del cine, este ha tomado a la escuela y a la figura del docente como una representación de la cultura, lo que se refleja en producciones como *El milagro de Ana Sullivan* (1962), *Rebelión en las aulas* (1967), *El club de los poetas muertos* (1984), entre muchas otras.

Por ello, se realiza un conversatorio para analizar el rol del docente en el siglo XXI. Las propuestas del cine tienden a promover profesores activos, que innovan con métodos propios del aprendizaje significativo, por ejemplo, producciones como *La Ola* (2011), *La profesora de Historia* (2014) o la película documental *Entre maestros* (2013); sin embargo, el interrogante que surge y que promueve el espacio es: ¿la sociedad colombiana está preparada para esta nueva concepción de profesor guía, despojado de autoritarismo y del conocimiento académico?

Los conversatorios durante el foro se direccionaron hacia un interrogante y se dinamizaron con las participaciones; la guía del docente de la licenciatura ayudó al desarrollo organizado del espacio y orientó la controversia hasta llegar a conclusiones argumentadas por parte de los estudiantes.

340

## Estructura metodológica

La organización del cine foro formativo es una estrategia de gran valor para la consecución de una alfabetización cinematográfica en espacios no formales. Por su naturaleza, fomenta la integración entre estudiantes y docentes, permite abordar una gran variedad de temas y preguntas a partir de una película, y posibilita la discusión desde diversos puntos de vista e intereses.

La logística en cuanto a la organización y la dirección del cine foro se lleva a cabo por el grupo de estudiantes del semillero y es acompañada por un docente.

Para la realización del cine foro es conveniente contar con un espacio acorde a la naturaleza del evento, que ofrezca un ambiente acogedor y cómodo a los asistentes. Para la actividad, se debe disponer de los equipos tecnológicos mínimos: un equipo reproductor, una pantalla de cine o una amplia pantalla de televisión y amplificación de sonido suficiente para el espacio.

## Aportes categorizados

Identificación y muestra fílmica: los cineforo son talleres concebidos con el fin de generar debate o discusión a partir de la visualización de un material audiovisual previamente elegido. Para esta ocasión, en el contexto de la semana de la educación se propone un documental con carácter reflexivo que aborda problemáticas como la tradición escolar, la corrupción y las metodologías de aprendizaje en la UNIMINUTO.

El ejercicio de análisis arranca con un sondeo sobre las transformaciones que afronta la educación en el contexto local y nacional, y se relacionan experiencias de los estudiantes en su formación. La reflexión de los asistentes frente al recuerdo más significativo en su proceso escolar los lleva a recordar experiencias que resaltaron aspectos negativos debido al papel poco reflexivo de los docentes, pues hacía falta una conexión más fuerte con los estudiantes para llevarlos al goce por el estudio. En contraste, hubo algunas experiencias positivas de docentes que han dejado huella durante la etapa escolar gracias a su motivación en la aplicación de métodos de participación y de enseñanza, con lo cual crean nuevas experiencias en la educación.

A partir de lo anterior, se invita a los asistentes a opinar sobre la metodología de aprendizaje a partir de su experiencia en la UNIMINUTO; en esta actividad se encuentra una mayor participación. Se habla de las metodologías como libre desarrollo, con autonomía de los docentes y se logra mayor apropiación del discurso en el conversatorio. El siguiente aspecto que se aborda es la corrupción en la educación desde la realidad latinoamericana y la experiencia en regiones que aún denotan la falta de presencia del Estado y que, por ende, llevan a precarias condiciones en la calidad de vida de los habitantes. La mayoría de las intervenciones surgen desde la experiencia que han tenido los estudiantes en sus primeros niveles de escolaridad o de sus vivencias familiares. De ahí, la reflexión se traslada al rol de la familia en el desarrollo educativo en los jóvenes estudiantes. Un participante inició un debate sobre las familias disfuncionales y cómo ese concepto de familia no se proyecta en otras realidades sociales, y aísla un poco el tema al abordar el concepto de familia tradicional. Las reflexiones, entonces, se orientan hacia la familia como primer grupo social que acompaña el proceso educativo en la realidad social colombiana, por ejemplo, con abuelos, tíos, padres, primos, entre otros.

Para finalizar el conversatorio, muchos asistentes participan de acuerdo con sus opiniones respecto al papel de la familia y de allí la conversación se va dando en torno a la medicación. En este punto, una estudiante que ya es docente nos cuenta su experiencia con un niño diagnosticado con TDA. La estudiante no está de acuerdo con dicha transcripción, pues piensa que su estudiante cuenta con unas capacidades diferentes para aprender y solo es necesario buscar otros métodos de enseñanza. Estamos de acuerdo en que el aprendizaje no es el mismo proceso para todos.

## Conclusión

La intención de dinámicas como el cine foro formativo es lograr que la comunidad estudiantil identifique y entienda que el cine puede ser una herramienta formativa que contribuye a la reflexión y a la comprensión de la realidad a través del lenguaje simbólico propio de este medio audiovisual.

Podemos decir que la planeación de un cine foro no siempre resulta exacta, por ejemplo, hubo temas que no se trabajaron a profundidad, como el mercado educativo, y otros que se extendieron, como el de la familia, que fue mucho más polémico que los demás. Además, los

tiempos no siempre son manejables, por esto es necesario dinamizar el ambiente y contar con un tiempo prudente, tanto de quienes organizan, como de los estudiantes asistentes, que permita llevar a cabo los conversatorios de forma adecuada.

## Filmografía

Klaric, J. (Dir.) (2017). *Un crimen llamado Educación*. BiiAFilms.

Castille Mention, M. (Dir.) (2014). *Les héritiers/La profesora de Historia*. Loma Nasha Films.

Usón, P. (Dir.) (2013). *Entre Maestros*. TVE/Producciones Cinematográficas Alea.

Gansel, D. (Dir.) (2011). *Die Welle/La Ola*. Constantin Film Produktion/Rat Pack Filmproduktion/  
Medienfonds GFP/B.A. Produktion.

Penn, A. (Dir.) (1962). *The Miracle Worker/El Milagro de Ana Sullivan*. Playfilm Productions.  
Distribuida por United Artists.

Clavell, J. (Dir.) (1967). *To Sir, with Love /Rebelión en las aulas*. Columbia Pictures.

Weir, P. (Dir.) (1984). *Dead Poets Society /La sociedad de los poetas muertos*. Touchstone Pictures/  
Silver Screen Partners IV.



# Resúmenes

# La Federación Internacional de Fútbol y la protección de jugadores menores de edad

*FIFA and the protection of minors aged players*

Ingrid Fonseca Franco\*

## Resumen

El papel de la Federación Internacional de Fútbol (FIFA) a nivel mundial un ente regulador de los clubes deportivos y, asimismo, protector de los jugadores menores de edad y de sus representantes legales. Por ende, el objetivo de este estudio es analizar los diferentes aportes que se han realizado con relación al rol de la FIFA a nivel local, regional y mundial. Esto, debido a que la FIFA tiene un papel protagónico en las transferencias de jugadores menores de edad, con base en lo planteado en el Reglamento sobre el estatuto y transferencia de jugadores. Uno de los principales objetivos de la FIFA es promover valores, educar y dar aportes a la cultura por medio del fútbol, teniendo en cuenta su carácter. Por lo tanto, se cuenta con variados programas enfocados en la formación por medio del balónpié. El objetivo de este estudio es analizar los diferentes problemáticas, entre estas se destaca la transferencia de jugadores menores de 18 años sin tener en cuenta las medidas de protección que se han implementado, ya que muchos clubes no notifican la presencia de estos en las canteras de los equipos o incumplen las condiciones establecidas para que ellos puedan estar ahí. En la actualidad, cualquier transferencia que se realice debe estar aprobada por la

344

---

\* Magíster en Educación Física con énfasis en Administración Deportiva y magíster en Educación Superior. Docente de la Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deporte, de la Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO). Correo electrónico: ingrid.fonseca@uniminuto.edu



Subcomisión Especial de la FIFA, que se encarga de evaluar si se cumple con todas las condiciones y, con base en esto, acepta dicha solicitud. Se concluye que es sumamente importante concientizar a los clubes de fútbol y a los representantes de los jugadores para que velen por la protección de los jugadores menores de edad, que den reportes continuos de los jóvenes que están en sus equipos y las condiciones contractuales que tienen con ellos.

**Palabras clave:** clubes profesionales, fútbol, FIFA, jugadores, menores de edad.

