

Memorias Semana de la
EDUCACIÓN

VI semana
Investigaciones educativas y pedagógicas



**MEMORIAS SEMANA DE LA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
VI Semana: investigaciones
educativas y pedagógicas**

ISSN: 2590-7638

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

Rector Sede Principal

Jefferson Enrique Arias Gómez

Directora General de Investigaciones

Amparo Vélez Ramírez

Vicerrectora Académica Sede Principal

Luz Alba Beltrán Agudelo

Director de Investigación Sede Principal

P. Carlos Germán Juliao Vargas, cjm

Decano Facultad de Educación

Francisco de Asis Perea Mosquera

Coordinadora General de Publicaciones

Rocío del Pilar Montoya Chacón

Coordinadora de Publicaciones Sede Principal

Paula Liliana Santos Vargas

Semana investigaciones educativas y pedagógicas (4to. 2016 : Bogotá, Colombia)

Memorias de la semana de la Facultad de Educación / VI Semana: investigaciones educativas y pedagógicas. Bogotá : Corporación Universitaria Minuto de Dios - Catálogo. Sede Principal. Facultad de Educación, 2017.

ISSN: 2590-7638

312 p. il.

1. Profesores -- Investigaciones -- 2016 -- Congresos, conferencias, etc. 2. Investigación científica -- Educación superior -- Colombia -- 2016 -- Congresos, conferencias, etc. 3. Pedagogía -- Investigaciones -- Colombia -- 2016 -- Congresos, conferencias, etc. i. Sandoval Granados, John Mauricio ii. Arenas López, Andrés Alfonso iii. González Riveros, Ada Marcela iv. Rojas Álvarez, Jairo Andrés v. Grimaldos Falla, Edgar Arturo vi. Rodríguez Camargo, Angie Milena vii. Bayora Piracum, Jhon Alexander viii. Cely Betancourt, Blanca Lucía ix. Osorio de Sarmiento, Marta x. Hoyos Ensuncho, Maryluz xi. Buitrago Suárez, Ana María xii. Perdomo Vanegas, William Lonardo xiii. Bravo, Camilo Ernesto xiv. Castiblanco Gómez, Angie Lorena xv. Chabur Trejos, Ana María xvi. Leal Suárez, María Fernanda xvii. García Gutiérrez, Zaily del Pilar xviii. Linares Ayala, Lina María xix. Martínez Díaz, Leidy Johana xx. Mayorga Novoa, Jenny Katherine xxi. García Jiménez, Olga Lucía xxii. López Díaz, Heddy xxiii. Urquijo Forero, Mariso xxiv. Soto Rodríguez, Germán Andrés xxv. Ndongyo Osoro, Thomas xxvi. Gómez Cortés, José Luis xxvii. Rodríguez Rivera, Mónica Leonor xxviii. Rodríguez Pérez, María Victoria xxix. Medrano Montero, Juan José xxx. León Urquijo, Ana Patricia xxxi. Angulo Garcés, Dinelly xxxii. Rodríguez Bonces, Jeisson Alonso xxxiii. Lozano Pratt, Diana María xxxiv. Martínez, Martha Isabel xxxv. Ramírez García, Ingrid Vanessa xxxvi. Negrete Rojas, Daniela del Carmen xxxvii. Rubiano, Paola Andrea xxxviii. Bustos Sierra, Luz Esperanza xxxix. Molina Penagos, Martha Cecilia xl. Ulloa, María Consuelo xli. Agudelo López, Omar xlii. Reyes, Diana Carolina xliiii. Peralta, Patricia Esmeralda xliiv. Ibargüen Córdoba, Zobeida xli. Riaño García, Diana Patricia xli. Rodríguez Velásquez, Jissed xli. Sierra Z, Sandra Emilia xli. Vargas S., Lina Patricia xli. Riveros Solórzano, Hernán Javier l. Sua Yepes, Leidy li. Pérez Rincón, Eduin lii. López Rivera, Libardo liii. Lasso Sarmiento, Cindy Juliana liv. Trujillo Cerón, Andrés Camilo lv. Urrea Roa, Pedro Nel lvi. Quintanilla Parra, Jimena

CDD: 370.711 S35m BRGH

Registro Catálogo Uniminuto No. 86931

Archivo descargable en MARC a través del link: <http://tinyurl.com/bib86931>

MEMORIAS SEMANA DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN VI SEMANA: INVESTIGACIONES EDUCATIVAS Y PEDAGÓGICAS

Editora

Ana Patricia León Urquijo

Corrección de estilo

Juan David Ardila Suárez

Diagramación

María Paula Berón Ramírez

Primera edición digital: julio 2017

Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO

Calle 81 B # 72 B - 70

Bogotá D.C. - Colombia

2017

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

Rosa Isabel Galvis Vargas,
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"

Angie Catherine Rojas,
Profesional en Comunicaciones

COMITÉ ACADÉMICO

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

Mauricio Prada Roso,
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

Jenny Andrea Moreno Rincón,
Directora Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana

Claudia Andrea Betancur Rojas,
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	Jairo Andrés Rojas Álvarez
Adriana Maritza Martínez Torres	Javier Llanos Issa
Adriana Tabares Salazar	Jenny García Ortiz
Ana María Buitrago Suárez	Jimena Quintanilla Parra
Ana Grace Jiménez Murcia	John Leonel Retamal Vergara
Ana Patricia León Urquijo	John Jairo Sierra Salamanca
Andrea Bernal Hernán	Jorge Eliecer Valbuena Montoya
Ángela María Castaño Peñuela	Leidy Gutiérrez Rojas
Angie Paola Castro Ortiz	Margoth Acosta Leal
Blanca Cecilia Reyes Restrepo	María Victoria Rodríguez Pérez
Jimmy Camila Martínez Aguirre	Martha Lucia Ariza Hernández
Camilo Ernesto Bravo Gómez	Miguel Ángel Torres Amézquita
Carlos Alberto González Pulido	Natalia Andrea Rodríguez Salamanca
Carlos Eduardo Peñón Tovar	Nidia Cristina Martínez Venegas
Cindy Catherine Martínez Martínez	Noira Mayerly Rey Caro
Claudia Ávila Vargas	Nubia Ginett Herrera Roa
Consuelo Esther López Cadena	Olga Lucia García Jiménez
Diego Bernardo Rendón Lara	Oscar Sánchez Suárez
Dora Lucia Torres Manrique	Pablo Alexander Munévar García
Ekhys Alayón Jiménez	Rosanna Martínez Gil
Fanny Morales Valenzuela	Ruth Kattia Castro Andrade
Francis Callejas Moreno	Saúl Antonio Bermúdez Romero
Gloria Patricia Ávila Segura	Sergio Ramiro Briceño Castañeda
Gustavo Motta Rodríguez	Sergio Andrés Lozano Velandia
Heddy López Días	Sonia Liced Sánchez Rivera
Jacqueline Murillo Garnica	William Perdomo Rodríguez
	William Leonardo Perdomo Vanegas

CONTENIDO

PRÓLOGO	15
PROGRAMACIÓN GENERAL	17
PUBLICACIONES COMPLETAS	19
LAS TIC: LA COYUNTURA ENTRE EL NUEVO IMPULSO DE LA ENSEÑANZA Y LA OPTIMIZACIÓN DEL APRENDIZAJE. <i>John Mauricio Sandoval Granados</i>	20
CAMPUS VIRTUAL COMO ESTRATEGIA PEDAGÓGICA PARA LA ENSEÑANZA DE LA ROBÓTICA EDUCATIVA EN EL INSTITUTO COLOMBO SUECO. <i>Andrés Alfonso Arenas López</i>	28
LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE COMO ESTRATEGIAS PARA COMPRENDER LA DIVERSIDAD EN EL AULA. <i>Ada Marcela González Riveros</i>	39
FRICCIÓN DE GÉNERO, DANZA: UNA ALEGORÍA AL YO FEMENIL DE UN RECUERDO. <i>Jairo Andrés Rojas Álvarez</i>	46
BAMBUCO: RESIGNIFICANDO LA TRADICIÓN MUSICAL COLOMBIANA DESDE LA PEDAGOGÍA Y LA INVESTIGACIÓN-CREACIÓN. <i>Edgar Arturo Grimaldos Falla</i>	50
EN MEDIO DE LO ACADÉMICO Y LO GLOBAL: UN PANORAMA DE LA MÚSICA TRADICIONAL COLOMBIANA. <i>Edgar Arturo Grimaldos Falla, Angie Milena Rodríguez Camargo</i>	58
WHAT ARE CHILDREN LEARNING FROM ADULTS? <i>Jhon Alexander Bayona Piracum</i>	65
LOS PROCESOS DE FORMACIÓN DE LOS DOCENTES DE INGLÉS EN COLOMBIA. <i>Blanca Lucía Cely Betancourt, Marta Osorio de Sarmiento, Maryluz Hoyos Ensuncho</i>	70

ESTADO ACTUAL DE LA FORMACIÓN DE DOCENTES EN HUMANIDADES Y LENGUA CASTELLANA EN COLOMBIA. <i>Ana María Buitrago Suárez, William Leonardo Perdomo Vanegas</i>	81
TRAZADOS PARA UNA EPISTEMOLOGÍA LATINOAMERICANA. <i>Camilo Ernesto Bravo</i>	88
SEMILLERO DE INVESTIGACIÓN RESPONSABILIDAD UNIVERSITARIA TRANSFORMANDO AMBIENTES SOCIALES "RUTAS": UNA EXPERIENCIA ILUSTRE DE LAS ESTUDIANTES DE LA LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL DE LA CORPORACIÓN UNIVERSITARIA MINUTO DE DIOS – UNIMINUTO. <i>Angie Lorena Castiblanco Gómez, Ana María Chabur Trejos, María Fernanda Leal Suárez, Zaily del Pilar García Gutiérrez</i>	94
LA FORMACIÓN DEL PEDAGOGO INFANTIL DESDE LA MOVILIDAD ACADÉMICA. <i>Luz Dayana Cristancho Hernández, Lina María Linares Ayala, Leidy Johana Martínez Díaz, Jenny Katherine Mayorga Novoa</i>	102
EXPERIENCIAS DE LA FEDU HACIA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA. <i>Olga Lucía García Jiménez, Hedy López Díaz, Marisol Urquijo Forero, Germán Andrés Soto Rodríguez, Thomas Ndonyo Osoro</i>	107
GENEALOGÍA DE LA PALABRA <i>PIROBO</i> . <i>José Luis Gómez Cortés</i>	114
ESTADO DE LA MOVILIDAD ACADÉMICA EN LA FORMACIÓN DE EDUCADORES EN INFANCIA DESDE EL MARCO DE LAS POLÍTICAS INTERNACIONALES, NACIONALES E INSTITUCIONALES VIGENTES EN INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR DEL CAPÍTULO CENTRO DE ASCOFADE BOGOTÁ Y LA PARTICIPACIÓN DE ACDEP-OMEP. <i>Ada Marcela González Riveros, Mónica Leonor Rodríguez Rivera, María Victoria Rodríguez Pérez</i>	121
"EL RECREO": AMBIENTES DE APRENDIZAJE BASADOS EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA MEMORIA COLECTIVA. <i>Juan José Medrano Montero</i>	129
PROCESOS METACOGNITIVOS EN NIÑOS DE TRES AÑOS DE EDAD. <i>Ana Patricia León Urquijo, Dinelly Angulo Garcés</i>	133
LA INCLUSIÓN DEL INGLÉS EN LA ENSEÑANZA DE CONTENIDOS EN OTRAS ASIGNATURAS. <i>Jeisson Alonso Rodríguez Bonces</i>	143
EL LENGUAJE ES ACCIÓN: UNA METODOLOGÍA PARA EL ANÁLISIS AUDIOVISUAL EN EL AULA. <i>Diana María Lozano Prat, Martha Isabel Martínez</i>	148

EL DEPORTE COMO HERRAMIENTA DE MEJORA DE LA CALIDAD DE VIDA DE PERSONAS CON AUTISMO EN UN AMBIENTE DE INCLUSIÓN. <i>Íngrid Vanessa Ramírez García, Daniela del Carmen Negrete Rojas, Paola Andrea Rubiano</i>	162
LA PRAXEOLOGÍA COMO ELEMENTO FUNDAMENTAL EN EL QUEHACER DOCENTE: LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL. <i>Luz Esperanza Bustos Sierra, Martha Cecilia Molina Penagos, María Consuelo Ulloa, Omar Agudelo López</i>	179
TALLER CINE FORO "TAMBIÉN LA LLUVIA": AMÉRICA LATINA, COLONIALIDAD Y EDUCACIÓN. <i>Diana Carolina Reyes, Patricia Esmeralda Peralta</i>	184
PROPUESTA PEDAGÓGICA "ME CUENTAN, ME CUENTO..., MI CUENTO". <i>Zobeida Ibargüen Córdoba, Diana Patricia Riaño García, Jissed Rodríguez Velásquez, Sandra Emilia Sierra Z., Lina Patricia Vargas S.</i>	190
LECTOESCRITURA DIGITAL Y PROCESOS DE PENSAMIENTO. <i>Hernán Javier Riveros Solórzano</i>	201
POLÍTICAS DE ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS EN COLOMBIA: DESDE EL PNB HASTA COLOMBIA BILINGÜE. <i>Jeisson Alonso Rodríguez Bonces</i>	211
DIDÁCTICA DE LA ORALIDAD Y EL SENTIDO MÁGICO DE LA PALABRA. <i>Óscar Fernando Sánchez Suarez</i>	217
RETOS PARA LOS FUTUROS DOCENTES DE INGLÉS EN LA ENSEÑANZA DEL IDIOMA A PERSONAS SORDAS. <i>Leidy Sua Yepes, Eduin Pérez Rincón, Olga Lucía García Jiménez</i>	224
SUNA CUBUN: ACCIÓN DIVERGENTE. <i>Libardo López Rivera, Cindy Juliana Lasso Sarmiento, Andrés Camilo Trujillo Cerón</i>	233
LA ACTIVIDAD FÍSICA PARA LA PAZ: ESPACIO DE REFLEXIÓN Y CONSTRUCCIÓN EN EL CONTEXTO ESCOLAR. <i>Pedro Nel Urrea Roa</i>	241
¿PRÁCTICAS PARA DOCENTE O PRÁCTICAS PARA LA VIDA? <i>Benjamín Barón Velandia, Henry Fernández Zipa</i>	254
DISCURSO, PODER Y LITERATURA. <i>Jorge Augusto Guerrero Parra</i>	262

LAS PRÁCTICAS DOCENTES UNIVERSITARIAS EN LA FACULTAD DE EDUCACIÓN: UN ACTO DE REFLEXIÓN EN EL MARCO DE LA INVESTIGACIÓN. <i>Zaily del Pilar García-Gutiérrez</i>	271
LA CARACOLA: CONSTRUCCIÓN DE UN ESPACIO RITUAL ÍNTIMO. <i>Jimena Quintanilla Parra</i>	278
RESÚMENES CORTOS	297
SMART TOWN: INNOVACIÓN Y TECNOLOGÍA APLICADA AL TERRITORIO. RELATO DE UNA EXPERIENCIA DE INVESTIGACIÓN. <i>Rosa Isabel Galvis Vargas</i>	298
BENEFICIOS QUE GENERA EL DEPORTE ADAPTADO EN PERSONA CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL (DI) PARA MEJORAR SU CALIDAD DE VIDA. <i>Laura Angélica Zambrano Prada, Ángela Natalia Soto Ramírez, Paola Andrea Rubiano Cárdenas</i>	301
LA NARCONARRATIVA EN COLOMBIA, EL CASO DE <i>LA HEMBRA DEL ALACRÁN: AMOR Y TRAICIÓN EN LOS CARTELES</i> . <i>Leidy Yohanna López Pineda, María Fernanda Mahecha</i>	303
LA BIBLIOTECA COMO ESPACIO DE FORMACIÓN Y PARTICIPACIÓN DE LA INFANCIA Y LA JUVENTUD. <i>María Alejandra Pepinosa Medina, Ingrid Stephany Riaño Garzón, Ángela Nataly Zambrano Fetecua, María Esperanza Arana</i>	304
ACTIVIDAD FÍSICA Y CONVIVENCIA DESDE LOS COMPORTAMIENTOS AGRESIVOS QUE AFECTAN LAS RELACIONES ENTRE DOCENTES Y ESTUDIANTES EN EL ENTORNO ESCOLAR. <i>Kimberly Jasmín Rodríguez Guillermo</i>	306
CREACIÓN DEL CURSO <i>B-LEARNING</i> PARA LA FORMACIÓN DOCENTE: ORIENTACIONES TECNOPEDAGÓGICAS EN LA ATENCIÓN EDUCATIVA A PERSONAS CON DISCAPACIDAD" EN LA CORPORACIÓN UNIVERSITARIA MINUTO DE DIOS – UNIMINUTO. <i>Adriana Martínez Torres</i>	308
CUESTIONARIOS, ENCUESTAS Y ENTREVISTAS MÁS USADOS PARA CONOCER LAS PRÁCTICAS DE TIEMPO LIBRE Y OCIO. <i>Juan Miguel Estupiñán Prieto, Laura Catalina Martínez Chitiva, Hernán Dario López Bermúdez, Wilson Yecid Pedreros Forero, Paola Andrea Rubiano Cárdenas, José Alexander García, Jhon Jairo García Diaz</i>	310

ÍNDICE DE FIGURAS Y TABLAS

FIGURAS

FIGURA 1. ESTRUCTURA MECÁNICA	32
FIGURA 2. INTERFAZ ENTORNO VIRTUAL	33
FIGURA 3. ESTUDIANTE INGRESANDO AL ENTORNO VIRTUAL	35
FIGURA 4. CONSTRUYENDO EL CHASIS Y LAS PATAS DEL ROBOT	36
FIGURA 5. ESTUDIANTES TRABAJANDO EN LABORATORIO DE ELECTRÓNICA	36
FIGURA 6. ESTUDIANTES ELABORANDO EL DISEÑO DE INSECTO	37
FIGURA 7. PRÁCTICAS DE EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA FEDU	111
FIGURA 8. ESCENA DE LA PELÍCULA HÉROE (A)	153
FIGURA 9. ESCENA DE LA PELÍCULA HÉROE (B)	153
FIGURA 10. SIN NOMBRE HABLA CON EL EMPERADOR	154
FIGURA 11. CALIGRAFÍA DE LA PALABRA ESPADA	154
FIGURA 12. SIN NOMBRE Y NIEVE LUCHAN CONTRA EL EJÉRCITO DEL EMPERADOR	155
FIGURA 13. ESPADA ROTA DIBUJA EL IDEOGRAMA DE LA PALABRA ESPADA	156
FIGURA 14. SIN NOMBRE DIALOGA CON EL EMPERADOR QUIN	156
FIGURA 15. QUIN EXPLICA SU PROYECTO	157
FIGURA 16. ESCENA DE LA PELÍCULA QUE EVIDENCIA LA COMPOSICIÓN NARRATIVA OBRADA POR LA IMAGEN (A)	158
FIGURA 17. ESCENA DE LA PELÍCULA QUE EVIDENCIA LA COMPOSICIÓN NARRATIVA OBRADA POR LA IMAGEN (B)	158
FIGURA 18. ESCENA DE LA PELÍCULA QUE EVIDENCIA LA COMPOSICIÓN NARRATIVA OBRADA POR LA IMAGEN (C)	158
FIGURA 19. IMAGEN DEL CUENTO WILLY EL TÍMIDO	195
FIGURA 20. ACTIVIDAD CON FAMILIAS: ELABORACIÓN DE SILUETAS QUE REPRESENTAN A LOS NIÑOS Y NIÑAS DE LA PRIMERA INFANCIA	196
FIGURA 21. GALERÍA EN LA QUE SE EXPONEN LAS SILUETAS QUE REPRESENTAN A LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS DE LA PRIMERA INFANCIA	196
FIGURA 22. IMAGEN DEL CUENTO NIÑA BONITA	197
FIGURA 23. CARÁTULA DE LA CARTILLA ELABORADA POR LAS MAESTRAS DEL EQUIPO DE LA PRIMERA INFANCIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA NUEVA DELHI	198
FIGURA 24. FOTOGRAFÍA DEL PERFORMANCE PRIMERA CAPA: MUJERES-MÁQUINA	285
FIGURA 25. FOTOGRAFÍA DEL PERFORMANCE CONSTRUCCIÓN DE UN ESPACIO RITUAL ÍNTIMO	286
FIGURA 26. EL ESPACIO IDEAL (ILUSTRACIÓN EN TINTA)	287

FIGURA 27. MANDALAS: UN OJO VISIONARIO (ILUSTRACIÓN EN TINTA)	287
FIGURA 28. DIBUJO CONCEPTUAL DE LAS CARACOLAS 1 (ILUSTRACIÓN EN TINTA)	290
FIGURA 29. SKETCH DE LA CARACOLA	291
FIGURA 30. SKETCH DEL MONTAJE ESCÉNICO	292
FIGURA 31. DIBUJO CONCEPTUAL DE LAS CARACOLAS 2 (ILUSTRACIÓN EN TINTA)	293
FIGURA 32. FOTOGRAFÍA DEL PERFORMANCE SER CANAL: ENRAÍZAN	294
FIGURA 33. FOTOGRAFÍA DEL PERFORMANCE "¡AY!": EL VIVO, EL EXISTENTE	295

TABLAS

TABLA 1. PAÍSES EN LOS CUALES SE ENCONTRARON PUBLICACIONES	169
TABLA 2. AÑOS UTILIZADOS PARA LA BÚSQEDA Y CANTIDAD DE PUBLICACIONES	169
TABLA 3. METODOLOGÍAS INVESTIGATIVAS	170
TABLA 4. POBLACIÓN EN LA CUAL SE REALIZARON LAS PROPUESTAS	170
TABLA 5. ACTIVIDADES UTILIZADAS COMO PROPUESTAS EN LAS INVESTIGACIONES	171
TABLA 6. INSTRUMENTOS USADOS EN LAS INVESTIGACIONES	171
TABLA 7. DEPORTES UTILIZADOS COMO PROPUESTA EN LAS INVESTIGACIONES	172
TABLA 8. FICHA TÉCNICA DE LA PELÍCULA TAMBIÉN LA LLUVIA	186
TABLA 9. POLÍTICAS EN EDUCACIÓN EN LA LENGUA EXTRANJERA EN LA ÚLTIMA DÉCADA	214

PRÓLOGO

El presente libro, publicado en la Editorial de la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, reúne las memorias de la VI Semana de la Facultad de Educación – FEDU “Investigaciones Educativas y Pedagógicas”, evento que se realiza cada año con el fin de intercambiar experiencias académicas, culturales y deportivas entre los estudiantes y profesores de la Facultad, con la participación de otras Universidades interesadas en compartir sus experiencias en el campo de la investigación, la cultura y el deporte.

La temática para la VI Semana de la FEDU en 2016 estuvo relacionada con la investigación en torno a la educación y la pedagogía, de tal forma que los profesores y los estudiantes tuvieron la oportunidad de intercambiar experiencias desarrolladas en los proyectos y en los semilleros de investigación; además, los estudiantes y los egresados tuvieron la oportunidad de presentar los resultados de sus trabajos de grado y otros estudios productos de investigación.

Se invitaron profesores y estudiantes investigadores de otras universidades, como la Gran Colombia, la Fundación Universitaria Monserrate, la Fundación Universitaria Juan N. Corpas, la Universidad de los Andes, el Centro Educativo de Nuestra Señora de la Paz, la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, y varios docentes de la Secretaría de Educación del Distrito, quienes participaron e intercambiaron experiencias con nuestra comunidad educativa.

Los contenidos desarrollados en la VI Semana de la FEDU estuvieron relacionados con innovaciones educativas y pedagógicas en torno a las TIC, estrategias de enseñanza y aprendizaje, investigaciones en las representaciones artísticas y deportivas, inclusión educativa, intercambio de experiencias académicas investigativas internacionales y nacionales, educación y formación de las infancias, estudio y desarrollo de la lengua castellana, uso del tiempo libre, la educación física y la recreación, entre otros.

Olga Lucía García Jiménez

Coordinadora de Prácticas
Facultad de Educación
Corporación Universitaria Minuto de Dios –UNIMINUTO
Sede Principal



PROGRAMACIÓN GENERAL

El propósito de la VI Semana de la Facultad de Educación fue la presentación de ponencias a cargo de los responsables de los proyectos de investigación desarrollados y que están en proceso, e integrantes de grupos de investigación y semilleros; además, se incluyeron actividades deportivas, artísticas y talleres.

PROGRAMACIÓN

- Mayo 2
Inscripciones
- Mayo 3
Foro de apertura “La investigación en el marco de las innovaciones educativas”
Lugar: Teatro Minuto de Dios
Hora: 9:00 a. m. y 6:00 p. m.
“Las TIC: La coyuntura entre el nuevo impulso de la enseñanza y la optimización del aprendizaje”.
Panelista: John Mauricio Sandoval
Granados
- Mayo 4
Actividades académicas simultáneas
Lugar: Auditorios calle 80
Actividades culturales y deportivas
Lugar: Plazoleta verde y calle 90
Hora: 8:30 a. m. a 10:00 p. m.
- Mayo 5
Actividades académicas simultáneas
Lugar: Auditorios calle 80
Actividades culturales y deportivas
Lugar: Plazoleta verde y calle 90.
Hora: 8:30 a. m. a 10:00 p. m.
- Mayo 6
Actividades académicas simultáneas
Lugar: Auditorios Calle 80
Actividades culturales y deportivas
Lugar: Plazoleta verde y calle 90.
Hora: 8:30 a. m. a 3:00 p. m.
Cierre del evento
Hora: 3:30 p. m.

PUBLICACIONES COMPLETAS

LAS TIC: LA COYUNTURA ENTRE EL NUEVO IMPULSO DE LA ENSEÑANZA Y LA OPTIMIZACIÓN DEL APRENDIZAJE

The TIC: the situation between the new momentum of teaching and learning optimization

John Mauricio Sandoval Granados¹

Resumen

Desarrollada desde los planteamientos del paradigma cuantitativo-cualitativo y el tipo de estudio de alcance descriptivo-interpretativo, la siguiente investigación partió de la necesidad de identificar las características que rodean el fenómeno de introducción y uso de las TIC en la práctica docente en un grupo de profesores; las perspectivas son disímiles y complejas, pues abarcan desde los aspectos más personales hasta llegar a medir el impacto de las TIC en la construcción de paradigmas pedagógicos. Se pudo concluir que el desarrollo de dichos procesos está determinado por una constante alfabetización digital en los ámbitos interdisciplinarios, lo que se vincula directamente con los lineamientos académicos autónomos de las universidades colombianas.

Palabras clave: TIC, Educación, optimización, Prácticas.

Abstract

Developed from the approaches of quantitative and qualitative paradigm, and the type of study descriptive-interpretative scope the following research derives from the need to identify the characteristics surrounding the phenomenon of introduction and use of TIC in teaching practice in a group teachers; prospects are dissimilar and complex, as ranging from the most personal aspects up to measure the impact of TIC in building pedagogical paradigms. We can conclude that these processes are determined by a constant digital literacy in interdisciplinary areas and are directly related to the autonomous academic guidelines Colombian universities.

Key word: TIC, Education, optimization, Practices.

¹ Magíster en Educación, doctor en Educación. Correo electrónico: johnmauricio.sandoval@ugc.edu.co

Introducción

Nuestros modos de contemplar y comprender la realidad han dado un vuelco copernicano. Nos estamos enfrentando a una serie de desafíos avivados por las propias tipologías de nuestra sociedad global que tienen un impacto directo en la cultura y en la educación. El conocimiento es la mercancía más valiosa de la nueva sociedad de la información, es este la materia prima y desde él la educación despierta y toma un protagonismo determinante, pues ya no solo es un instrumento de transmisión de información y socialización, sino que se ha fortalecido como una herramienta de desarrollo político, económico y social, es decir, es un objetivo estratégico de políticas de desarrollo. Los nuevos espacios han permitido que la escuela se desenfoque y se dirija a otras esferas sociales; gracias a estos inéditos espacios socio-pedagógicos que han apoyado la legitimización de los parámetros educacionales, se nos ha permitido un acercamiento al repensar de las finalidades de los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro de la escuela (Cabero, 2004).

Sobre la base teórica de la realidad educativa actual, la investigación pudo manifestar que la incorporación de las TIC en la educación manifiesta unas dinámicas propias y complejas. Diversas investigaciones, entre las que se destacan la de Rueda, Martínez y Ramírez (2003), Pérez y Salas (2009), Valdivieso (2010) y Fernández (2005), dan cuenta de la necesidad de replantear una articulación lógica entre los lineamientos políticos educativos y la acción práctica del fenómeno tecnológico dentro de los procesos de formación docente.

En Colombia, la discusión nació a partir de los lineamientos propuestos por el Ministerio de Educación Nacional –MEN, en el Decreto 1295 del 20 de abril de 2010, en el que se reglamenta la autonomía que tenían las universidades para ubicar sus prácticas pedagógicas dentro de sus mallas curriculares, llegando algunas a ofertar solo dos espacios de prácticas pedagógicas sin ningún fundamento tecnológico que las soportara (Fernández & Cebreiro, 2003); además, contemplaban las TIC como una *herramienta* de soporte dentro de los procesos académicos, siendo evidentes las falencias formativas en materia ofimática dentro de las competencias integrales que debe tener todo buen maestro en formación.

Aunque lo anterior pone de manifiesto la necesidad de autonomía universitaria en materia de competencias académicas y pedagógicas de los futuros maestros, no se ha evidenciado un significativo avance en materia de investigación académica, sistematización de las prácticas pedagógicas y su impacto en el aula. Más allá de dar soluciones a los problemas que plantea la disposición de los recursos tecnológicos en la nueva

sociedad del conocimiento, la relación investigación-educación supone que hay que tratar de comprender que las TIC se presentan *sui géneris* dentro de la dinámica de las nuevas redes de conocimiento.

Evidencias teórico-prácticas

Ahora bien, los anteriores postulados emergentes de la nueva problemática mundial, determinan que las TIC y la educación jamás se articularán si el cuerpo de profesores no se apropia de los nuevos lenguajes del conocimiento (Cabero, 2003). Investigaciones recientes apropian los deseos fervientes de poder explicar la importancia de incluir urgentemente –pero con éxito– las TIC en los procesos formativos de los futuros maestros. Por ejemplo, Valdivieso (2010) concluye que: (a) es alarmante para la época actual que en el medio local no haya cursos de capacitación en el uso de las TIC dentro de las mallas curriculares o planes de estudio, (b) la mayoría de docentes no ha recibido capacitación formal en TIC, sino que han adquirido estas competencias de manera autodidacta; (c) existe una alta valoración de las nuevas tecnologías dentro del proceso enseñanza-aprendizaje, y (d) incluso puede evidenciarse oposición o rechazo a las TIC en algunos de los docentes.

En este marco referencial, nos encontramos con una interesante investigación realizada en España y que se desarrolló dentro de los patrones del estadio cualitativo fenomenológico. Las conclusiones a las que se llegó fueron: (a) es apresurado aún proponer teorías concretas al evidenciarse el increíble impacto de las TIC en el ámbito escolar; no se percibe una ruptura de los paradigmas pedagógicos, pero sí se puede dilucidar la necesidad de desarrollar el pensamiento crítico de los profesores y estudiantes; (b) el aprendizaje tecnológico se presenta como un proceso social de conocimiento y la enseñanza sirve como mediadora de este proceso, y (c) el empleo de recursos tecnológicos para el aprendizaje puede llegar a construir fuertes lazos de conocimiento y habilidades, siempre y cuando se apliquen con responsabilidad y pertenencia (Fernández, 2005).

En el plano académico local, Colombia ha venido adelantando estudios relacionados con la integración y el uso y práctica de las TIC por parte de cuerpos de profesores de colegios de la capital del país (Rueda, Ramírez, & Martínez, 2003). En primera instancia, la investigación *Actitudes, representaciones y usos de las nuevas tecnologías: el caso colombiano*, recorre las intenciones de acercarse a la cultura informática escolar desde las esferas de la cuantificación del comportamiento y las actitudes hacia los computadores; en el mismo plano, se pretende el abordaje desde una visión y análisis de las aptitudes de interacción, que surgen alrededor del binomio uso-apropiación de la tecnología en la cotidianidad escolar de docentes y estudiantes.

En la misma línea, podríamos citar la investigación adelantada por las profesoras Fernández y Cebreiro (2003), en cuyo trabajo cuestionaron el *para qué* y el *cómo* se utilizaban y desde qué preconcepciones se abordaban las nuevas pedagogías. Básicamente, su investigación se basó en el intento de comprender la relación intersubjetiva, no desde el sujeto como observador del proceso tecnológico sino “(...) como agente productor dentro del mismo, que por su inmersión, produce una interpretación de sí mismo, de sus relaciones con los demás y de la construcción conjunta de la representación simbólica del mundo” (Rueda, Ramírez, & Martínez, 2003, p. 4).

Sobre la base de los elementos encontrados en la literatura investigativa de las TIC y la formación de futuros maestros, este trabajo pretende dar cuenta de los procesos formativos de los maestros y sus prácticas docentes como escenarios de síntesis e investigación educativa; en particular, estos hallazgos se caracterizan porque, no obstante existan los lineamientos activos dentro de las mallas curriculares, se da el rechazo a nuevos procesos de alfabetización digital dentro de las aulas (MEN, 2006).

A pesar de ello, no podemos olvidar el componente teórico de la investigación; por ejemplo, Cabero (2003), al respecto, indica que “(...) la llegada de las Tecnologías de la Información y la Comunicación al sector educativo viene enmarcada por una situación de cambios en los modelos educativos, cambios en los usuarios de la formación, cambios en los escenarios donde ocurre el aprendizaje” (p. 82).

De manera significativa, las TIC han excluido la subjetividad emergente de los actores educacionales, dejándolos caer en las redes de la tecnocracia egoísta de algunas potencias informacionales. En cuanto a este planteamiento, rescatamos los postulados de Pérez y Salas (2009) cuando, vistas con los lentes de la imparable globalización, dudan de que las nuevas tecnologías de la comunicación se dispondrán al acercamiento de todas las personas porque, en una economía global, se ha venido convirtiendo en un dispositivo de carácter trascendental y factor de competitividad. Nuestros teóricos proponen la simple y superficial forma de acceder al conocimiento, que implica que solo se les proporciona un ápice de la información a los más desfavorecidos.

Por otro lado, la tecnofobia, como lo mencionan Calderón y Piñeiros (como se citó en Pérez & Salas, 2009) se determina cuando existe “(...) el rechazo de una persona al uso de cualquier tecnología que, no habiéndola utilizado en la infancia, haya pasado a formar parte de su vida personal y profesional” (p. 3). Por ello no es extraño que en el ámbito educativo este fenómeno se presente, pues el docente no está en constante contacto con estas herramientas en su quehacer diario; igualmente, la necesidad de complementar sus clases lo ha obligado a integrar la tecnología de manera rápida y poco

eficaz determinando que deba optar por una actualización extraformativa. Pérez y Salas (2009) hacen énfasis en que "(...) el temor al uso de la nueva tecnología no es injustificado, debido a que su acceso, control y empleo correcto puede traer consigo pérdidas que hacen que algunos individuos se resistan de manera firme a utilizarlas en su vida personal y laboral" (p. 4).

Materiales y metodología

Para el desarrollo de esta investigación se utilizó la metodología cuantitativa de trascendencia descriptiva. La población de estudio estuvo conformada por trece (13) profesores de educación media, de un colegio de carácter privado de la ciudad de Bogotá D. C. En cuanto a la técnica para la recolección de información, se utilizó una encuesta autoaplicada durante el periodo lectivo del año 2015. Este cuestionario determinó las escalas de percepción docente sobre sus procesos formativos (inclusión y uso de las TIC en la educación); a través de dieciséis preguntas se evidenciaron los parámetros subjetivos y objetivos del proceso pragmático del rol docente; además, se aplicó una entrevista de grupo focal que buscó indagar sobre: (a) las circunstancias que rodean el uso de las TIC en el ámbito educativo, tales como el contexto, las posibilidades, las innovaciones tecnológicas y las implicaciones; (b) la formación académica de los profesores y el significado que le dan al uso de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y (c) las necesidades y las limitaciones con que se encuentran los profesores del colegio a la hora de incorporar el uso de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Resultados

La contingencia de los resultados (triangulación) dentro del cuerpo de docentes estudiados muestra que ellos están en los siguientes rangos de edad; el 38 % de los profesores es menor de 28 años; el 23 % está entre 28 y 33 años; el 15 % entre los 34 y los 40 años y, finalmente, el grupo restante (23 %) está en la línea de los 41 a 55 años. El área de la formación a la que pertenecen los docentes se determinó así: un 80 % (8 profesores) corresponde a la línea de licenciaturas y un 20 % (5) a la formación profesional. El 46 % de los profesores tienen entre 0 y 5 años de experiencia docente y el 54 % entre 6 y 10 años. En el nivel de formación docente se contemplaron unos hallazgos interesantes: un 54 % tiene formación en pregrado; un 8 %, formación con diplomado; un 30 %, alguna especialización y un 8 %, maestría. Curiosamente solo 5 docentes han realizado cursos relacionados con las TIC, y 8 no han realizado ningún tipo de capacitación. Aquí la investigación toma otro rumbo: el 38 % aseguran no considerar compatibles estos estudios

(TIC) con su quehacer pedagógico; los ítem B, D, G (B, *no tengo conocimiento de cursos sobre el tema*; D, *prioriza otros cursos de formación*, y G, *los horarios de los cursos no son viables*) comparten el mismo porcentaje (13 %); *estar al margen en la realización de algún curso complementario*, arrojó un 39 % y un 23 % de los profesores aseguran *no tener aptitudes para este tipo de estudios*. Por otro lado, los docentes manifiestan un distanciamiento con las TIC. El 46 % de los profesores de la muestra acceden a llevar a los estudiantes directamente a la sala de informática, el 23 % deciden trasladar los equipos a sus lugares de trabajo; un considerable 15 % asumen la responsabilidad de llevar sus propios equipos a sus clases, un reducido 8 % optan simplemente por usar los medios que se encuentren en sus salones y, finalmente, el 8 % restante no suelen utilizarlos en sus clases.

Conclusiones

Para efectos de no caer en falacias teóricas, el trabajo se respaldó en fuentes documentales locales y extranjeras de estudios de caso sobre el fenómeno tecnológico en la educación actual. El impacto de las TIC, así como el análisis de los contextos laborales y personales de los actores del estudio, y las perspectivas que tienen en cuanto a su funcionalidad dentro y fuera del aula evidenciaron las siguientes conclusiones.

Recursos y usos de las TIC que los profesores dominan básicamente

En primera instancia, las dinámicas pedagógicas de algunos profesores determinan que se encuentran en un nivel básico en cuanto al dominio de herramientas cibernéticas o tecnológicas; solo suelen manejar con facilidad el *video beam* y el DVD. Aquí, el 45 % de los docentes asumen tener una capacitación ofimática más actual que de alguna manera aplican en sus labores pedagógicas. El uso que manifiesta este grupo de docentes está inclinado sencillamente al carácter instrumental más no práctico ni competitivo. Paralelamente, el 100 % de los docentes apoya la tesis de que la introducción de estos recursos “esporádicamente” en sus clases sí apoya el cumplimiento de los objetivos.

Establecer una propuesta estructural e integral sobre el uso de las TIC que apoye el proceso de enseñanza-aprendizaje

Desde el inicio de la investigación se percibieron las necesidades pedagógicas en el cuerpo de profesores a la hora de desarrollar sus clases desde un ámbito más dinámico apoyado en las TIC. Por ende, dichas capacitaciones deberán estar en el marco de una alfabetización digital seria y radical, que contrapesa la brecha digital y generacional que existen dentro de la institución.

Explorar las falencias dentro de la formación docente en materia de TIC

En los objetivos se determinó hallar las falencias respecto a las capacitaciones complementarias en las labores pedagógicas, descubriendo que la poca participación o culminación de los docentes ha degenerado en una fuerte deficiencia en los alcances de los objetivos internos del colegio y su currículo.

Acordar los mejores ambientes y las herramientas metodológicas que lleven a replantear el correcto uso de las TIC en la labor docente

La determinación de optar por una u otra estrategia metodológica está anidada en la libre elección de cada docente, pues son estos los que conocen la dinámica de sus áreas y cómo se podrían incluir y usar las TIC en estas nuevas funciones.

Redireccionar el uso de las TIC desde todo el proceso formativo y analizarlo desde sus contextos

Redireccionar la intencionalidad pragmática de las TIC en el quehacer docente depende inevitablemente de la sensibilización personal y colectiva de los docentes que estén en busca de una mejor calidad educativa.

Reubicar en la esfera teórico-práctica la funcionalidad de las TIC en la construcción profesional de los docentes estudiados

A posteriori de la investigación surgieron inquietudes en cuanto al pragmatismo de los recursos tecnológicos en relación con la educación, y se concluyó que existe el urgente deseo de redefinir la intencionalidad de estos en la construcción de conocimiento cierto, iniciado a través del acercamiento a los medios, la interiorización, la capacitación, la apropiación y la reformulación de mejores estrategias pedagógicas dentro y fuera del aula.

Referencia bibliográficas

- Cabero, J. (Dir.). (2003). Las nuevas tecnologías en la actividad universitaria. *Revista de Medios y Educación*, 20, 81-100.
- Cabero, J. (2004). Reflexiones sobre la brecha digital y la educación. En F. Soto y J. Rodríguez (Coords.), *Tecnología, educación y diversidad: Retos y realidades de la inclusión digital* (pp. 23-42). Murcia: Consejería de Educación y Cultura.
- Cabero, J., Barroso, J., y Fernández, J.M. (2010). Medios y nuevas tecnologías para la integración escolar. *Revista Internacional de Investigación e innovación Educativa*, 2(1), 253-265.
- Decreto 1295 de 2010: Por el cual se reglamenta el registro calificado de que trata la Ley 1188 de 2008 y la oferta y desarrollo de programas académicos de educación superior. *Diario Oficial* 47.687 de abril 21 de 2010 [versión PDF]. Recuperado de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=39363>
- Fernández, M.C., y Cebreiro, B. (2003). La integración de los medios y nuevas tecnologías en los centros y prácticas docentes. *Pixel-Bit: Revista de Medios y Educación*, 20, 33-42.
- Fernández, R. R. (2005). *Modelo Informático para la autogestión del aprendizaje para la universalización de la enseñanza* (Tesis de grado para optar al título de Doctor en Aportaciones Educativas en Ciencias Sociales y Humanas). Universidad de Granada, España.
- Ministerio de Educación Nacional –MEN (Colombia). (2006). *Visión 2019: Educación (Propuesta para discusión)*. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-110603_archivo_pdf.pdf
- Rueda, R., Ramírez, A., y Martínez, J.C. (2003). *Actitudes, representaciones y usos de las nuevas tecnologías: El caso colombiano* [versión PDF]. Recuperado de <http://investigacion.ilce.edu.mx/tyce/38/art5.pdf>
- Pérez, B., y Salas, F. (2009). Hallazgos en investigación sobre el profesorado universitario y la integración de las TIC en la enseñanza. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 9(1), 1-25. Recuperado de <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/9381/17847>
- Valdivieso, T. S. (2010). Uso de TICs en la práctica docente de los maestros de educación básica y bachillerato de la ciudad de Loja: Diagnóstico para el diseño de una acción formativa en alfabetización digital. *EduTec-e: Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 33(2), 7-10.

CAMPUS VIRTUAL COMO ESTRATEGIA PEDAGÓGICA PARA LA ENSEÑANZA DE LA ROBÓTICA EDUCATIVA EN EL INSTITUTO COLOMBO SUECO

*Virtual campus as didactic strategy for the educative robotics teaching at
the Instituto Colombo Sueco*

Andrés Alfonso Arenas López²

Resumen

En el Instituto Colombo Sueco –ICS se ha desarrollado, entre los años 2012 y 2016, una investigación sobre robótica educativa orientada a la construcción de un robot insectoide, para lo cual se diseñó un ambiente virtual de aprendizaje (AVA) en el entorno educativo virtual *Moodle*, mediante un modelo de formación combinada *b-learning*, con el propósito de enseñar, de una manera pedagógica, la conceptualización de sistemas de locomoción, mecánica y electrónica. Por lo anterior, año tras año se ha optimizado el campus virtual a nivel pedagógico, metodológico y didáctico con el objetivo de lograr un aprendizaje más significativo. Este proyecto estuvo orientado a los estudiantes de educación media de grado décimo y contó con el apoyo permanente de los profesores del área de Ciencias Naturales. Cabe aclarar que esta investigación ha propiciado el trabajo cooperativo y el manejo de nuevas tecnologías logrando así consolidarse como una propuesta innovadora.

Palabras clave: AVA, *b-learning*, robótica educativa, *Moodle*, robot insectoide, trabajo cooperativo.

Abstract

In the Instituto Colombo Sueco (ICS), between 2012 and 2016, it has developed research on educational robotics aimed at building an insectoid robot for which a Virtual Learning Environment (AVA) was designed in the virtual learning environment Moodle through a model B-Learning combined with the purpose of teaching in a pedagogically conceptualization of training: systems of locomotion, mechanics and electronics. Therefore, year after year has improved the virtual campus teaching, methodological and didactic level with the aim of achieving a more meaningful learning. This project was aimed at middle school students in tenth grade and had the continuing support of teachers in the area of Natural Sciences. It is clear that this research has led to cooperative work and management of new technologies, achieving established itself as an

Key words: AVA, B-Learning, Educational robotics, Moodle, collaborative work.

² Licenciado en Tecnología e Informática, especialista en Diseño de Ambientes de Aprendizaje Virtuales, especialista en Gerencia Educativa, profesor de Tecnología e Informática del Instituto Colombo Sueco. Correo electrónico: andresarenas6226@gmail.com

Introducción

En el siglo XXI, la tecnología ha tenido cambios muy importantes y significativos en el área de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC), que han trascendido a todos los campos de trabajo y a la vida misma del ser humano. Uno de los sectores más beneficiados es el educativo, pues, gracias a estos avances, en la actualidad es posible hablar de tres tipos de educación: presencial, virtual y el modelo mixto llamado *b-learning*, dando así nuevas oportunidades de formación.

El presente trabajo pretende dar a conocer la propuesta de una estrategia didáctica apoyada en la plataforma *Moodle*. Es así como se emprendió la tarea de desarrollar e implementar un entorno virtual de enseñanza-aprendizaje (EVEA), como herramienta didáctica orientada a afianzar los procesos de formación en robótica educativa, con base en la construcción de un prototipo robótico en los grados décimos de la institución educativa ICS. En desarrollo del objetivo propuesto, se trabajó en el diseño de material didáctico que orientara el proceso de construcción de un robot insectoide terrestre teniendo en cuenta el *modelo holístico transformador*; se experimentó en la construcción de un EVEA, a través del cual se orientaron los conceptos básicos de robótica educativa, mecánica y electrónica en la construcción del robot hexápodo, y se desarrolló una prueba piloto con los estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa ICS para identificar el impacto en el proceso de aprendizaje de los conceptos de las distintas fases propuestas.

Este proyecto plantea una forma novedosa para enseñar robótica a estudiantes de educación media y, al mismo tiempo, permite trabajar con otras asignaturas de una manera interdisciplinaria para lograr así un aprendizaje significativo. La construcción de un AVA facilita la comprensión de los conocimientos necesarios para el diseño y la elaboración de los robots insectoides terrestres y brinda diferentes estrategias didácticas que orientan el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El proyecto fue desarrollado con los estudiantes de grado décimo del Instituto Colombo Sueco, durante el periodo 2012-2016. Se empleó la metodología del *modelo holístico transformador* y, paralelamente, los jóvenes tomaron la asignatura de Tecnología (robótica) a través de un sistema de gestión de aprendizaje llamado *Moodle*.

Como marco referencial y de apoyo en el desarrollo del objetivo propuesto, se tuvo en cuenta, principalmente por su entusiasmo en promover las TIC, a Gallego y Peña (2011), quienes afirman que la utilización de estas en el sector educativo ha permitido ampliar el espectro de las herramientas empleadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, independientemente del área de conocimiento; en este sentido, tanto estudiantes como docentes han sido beneficiados y han adquirido nuevas responsabilidades. En el marco de la

Especialización en Diseño de Ambientes de la Corporación Universitaria Minuto de Dios –UNIMINUTO nació el proyecto de grado *Ambiente virtual como herramienta didáctica para el aprendizaje de la robótica educativa*.

Las nuevas corrientes pedagógicas y el avance de los medios de información privilegian la utilización de las TIC como herramientas de apoyo en las diferentes disciplinas del conocimiento, lo cual conlleva un aprendizaje más dinámico en los estudiantes. En este sentido, la construcción de un EVEA permitió que el docente (*educador-mediador*) contara con una herramienta de apoyo que facilitó la construcción de un proyecto lúdico de robótica educativa para despertar la curiosidad, la creatividad y la innovación en los estudiantes. Ellos, a su vez, aprendieron, de manera dinámica, conceptos de física, mecánica y electrónica, proceso durante el que el docente supervisó el desempeño de los estudiantes con la metodología *b-learning* (presencial y virtual). Aunque el *b-learning* suple algunas de las dificultades del *e-learning*, porque apoya al estudiante con espacios presenciales, educarse a través de medios virtuales es difícil, aun para nativos digitales, pues exige constancia y autonomía.

Fundamentación teórica

En el diseño de un entorno virtual de enseñanza se deben tener en cuenta un modelo pedagógico y un modelo instruccional.

Modelo pedagógico

De acuerdo con lafrancesco (2011), el propósito del *modelo pedagógico holístico de escuela transformadora* es formar integralmente al educando desde su singularidad, logrando una madurez integral de sus procesos y dimensiones, para que construya su conocimiento desde la investigación y la innovación educativa.

El papel del “educador-mediador” dentro del *modelo pedagógico holístico transformador* debe consistir en orientar los procesos de formación del educando frente a las distintas disciplinas del conocimiento y formar seres integrales (aprender a vivir, aprender a aprender, aprender a convivir) con valores cimentados; además, el mediador debe ser proactivo y creativo en la búsqueda de nuevas estrategias pedagógicas, didácticas y tecnológicas, que conlleven un aprendizaje significativo. Ahora bien, desde este modelo pedagógico, el educando es un líder emprendedor que construye su propio conocimiento, es colaborativo y participa activamente en cada una de las actividades propuestas por el educador mediador.

Modelo Praddie

Un modelo instruccional es un conjunto de guías y estrategias en las que se fundamentan los enfoques de aprendizaje orientados por instructores, basados en teorías de aprendizaje. El modelo PRADDIE es una evolución del modelo clásico de desarrollo de sistemas ADDIE, al que Cookson (2003) agrega la etapa de preanálisis, y le añade un carácter sistémico. El modelo PRADDIE puede aplicarse a cualquier situación instruccional que, en este caso es un EVEA, y contempla las siguientes seis etapas: preanálisis, análisis, diseño, desarrollo, implementación y evaluación.

El EVEA, según Bautista, Borges y Fores (2006), se define como un espacio de formación que proporciona flexibilidad al educando, permitiéndole estudiar en cualquier momento y desde cualquier lugar mientras tenga acceso a un computador y a Internet, todo ello soportado en herramientas Web 2.0, entre las cuales se encuentra el *LMS Moodle*. Se dice que el EVEA está compuesto por cinco elementos principales: el entorno, el estudiante, el docente, los contenidos educativos y los recursos de información y comunicación.

La plataforma virtual

Referente al entorno virtual, se ha elegido *Moodle* por ser una plataforma de *software* libre; como lo señala Sánchez (2009), este es un *sistema de gestión de aprendizaje (LMS, Learning Management Systems)*. Los LMS son aplicaciones utilizadas para diseñar y administrar plataformas educativas, es decir, EVEA.

Robótica educativa

Sintetizando la postura de Campos (1999), la robótica educativa permite una visión directa de los fenómenos reales que se presentan en el entorno cotidiano del ser humano con sus modelos gráficos y simbólicos; esto quiere decir que la robótica es una ciencia que aporta diferentes adelantos tecnológicos a varias disciplinas como la ingeniería, la biología y la medicina, entre otras, contribuyendo a mejorar la calidad de vida de las personas.

Según Acuña (2006), “la robótica es propicia para apoyar habilidades productivas, creativas, digitales y comunicativas y se convierte en un motor de innovación cuando produce cambios en las ideas y pensamientos en los estudiantes y educadores” (p. 1).

En la robótica se combinan varias disciplinas al mismo tiempo –la mecánica, la electrónica, la informática y la ingeniería de control–; por tanto, es importante el aporte que recibe y extrae de campos tales como el álgebra, los autómatas programables y las máquinas de estados.

Salido (2009) define los robots educativos como réplicas a escala reducida; estos prototipos de robots se emplean principalmente como herramientas de aprendizaje e investigación en centros educativos y suelen incluir tareas de exploración y rastreo.

En palabras de Barrientos, Peñín, Balaguer y Aracil (1997), un prototipo robótico está conformado por los siguientes elementos: estructura mecánica, transmisiones, sistema de acondicionamiento, sistema sensorial, sistema de control y elementos terminales. En el caso del proyecto investigativo que se adelantó en el Instituto Colombo Sueco, se determinó la construcción de un robot insectoide hexápodo constituido en cuatro fases: investigación, estructura mecánica, eléctrica y diseño final.

La estructura mecánica del robot hexápodo está conformada por una serie de operadores mecánicos (poleas y piñones, entre otros), acoplados entre sí, cuya función principal es generar movimiento.

Según Salido (2009), la forma de locomoción terrestre predominante en la naturaleza es el empleo de patas. Las patas proporcionan gran maniobrabilidad, capacidad de alcanzar grandes velocidades y posibilidad de desplazamiento en terrenos irregulares (figura 1).

FIGURA 1. Estructura mecánica



Fuente: autor, 2016.

La parte electrónica del robot se refiere a un sistema de control que trabaja con mando. El convertidor digital análogo transforma la señal digital del controlador en una señal análoga para accionar los actuadores (Barrientos, Peñín, Balaguer, & Aracil, 2008). En el caso del prototipo robótico, una señal digital se transfiere a un motor paso a paso el cual genera el movimiento del robot insectoide.

Metodología

El proyecto se fundamenta en una metodología mixta de corte descriptivo; es decir, se proponen dos partes: la primera tiene que ver con el desarrollo de un ambiente virtual de aprendizaje y la segunda consiste en una aplicación práctica en la que se construye un prototipo. Siguiendo a Tamayo (2002), la investigación descriptiva trabaja sobre realidades de hecho y su principal fundamento es mostrar una interpretación correcta de la naturaleza, en este caso la simulación del movimiento del animal.

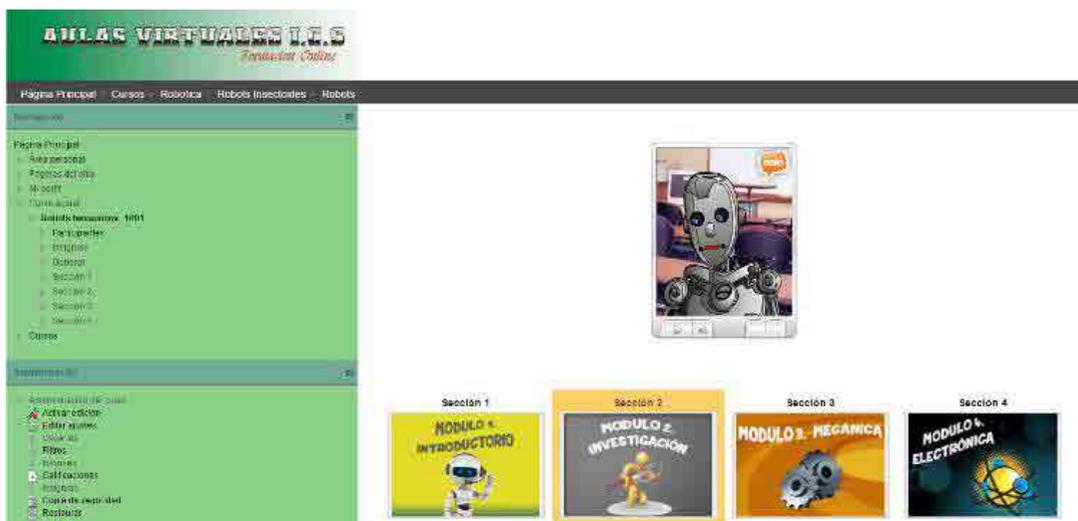
Aprendizaje *b-learning*

La investigación planteada estuvo orientada desde un aprendizaje combinado (*B-Learning*), a partir del cual se trabajó la conceptualización teórica de la robótica y el desarrollo de talleres y evaluaciones propuestos por el “educador-mediador” a partir de un EVA; además, la parte presencial permitió el proceso de construcción del robot hexápodo en cuanto a su estructura mecánica y electrónica.

Estructura del entorno virtual

Como se describió anteriormente, este proyecto contó con un entorno virtual construido en la plataforma *Moodle* (figura 2), en donde los educandos estudiaban los contenidos y desarrollaban los trabajos propuestos en cuatro módulos; cada uno, diseñado e implementado de manera virtual, estuvo conformado por los siguientes elementos: bienvenida, cronograma de actividades, contenidos, recursos, foros de equipos, talleres y evaluación.

FIGURA 2. Interfaz entorno virtual



Fuente: autor, 2015.

El primer módulo, denominado “Introdutorio”, presenta un cronograma general sobre las actividades propuestas en cada sección; además, contiene un mapa mental sobre los conceptos que se trabajan en el transcurso de cada módulo y, finalmente, muestra el perfil del docente encargado de orientar el proceso de acompañamiento en el entorno virtual. Este módulo fue diseñado con un *software* de auditoría de contenidos llamado *Articulate*.

Por otro lado, el módulo de “Investigación” está orientado a la conceptualización de la robótica educativa y sus características; por ello, los materiales que en él se presentan están dirigidos en gran medida a la selección del insecto terrestre; fue construido con una aplicación llamada *eXeLearning* que permite la creación de contenidos educativos *online*. Las actividades propuestas para este módulo fueron: desarrollo de mapas conceptuales y presentaciones elaboradas en aplicaciones como *PowerPoint* y *Prezi*. Finalmente, se proponen unos videos tutoriales enfocados al manejo de los foros en *Moodle* –esta ayuda visual se creó con la aplicación de *Camtasia Studio*, con el fin de estimular en el estudiante que aprenda a trabajar colaborativamente cada una de las actividades propuestas por el docente–, y una evaluación en la cual se examinan los conocimientos aprendidos; cabe aclarar que esta fue implementada con un recurso disponible en la plataforma *Moodle*.

En el tercer módulo titulado “Mecánica”, se expone la fundamentación teórica de la mecánica en los robots insectoides; este material propuesto se diseñó con la aplicación de *CourseLab* y fue empaquetado en un bloque de material web también conocido como *scorm* para ser insertado en el EVEA. Asimismo, en el módulo se plantea una guía de aprendizaje que al mismo tiempo representa un elemento orientador para el proceso de construcción de la estructura mecánica del robot hexápodo.

Las actividades asignadas en este módulo estuvieron encaminadas a estimular el pensamiento y la redacción en los estudiantes; es por ello que se formuló la presentación de un mapa mental utilizando el *software* libre *FreeMind* y la producción de un ensayo. Por último, se diseñó una ciberencuesta que se aplicó a los estudiantes cuyo objetivo fue la evaluación de los contenidos, los talleres, los recursos y el acompañamiento del docente en el aula virtual.

Finalmente, el módulo de “Electrónica” presenta diferentes materiales relacionados con el manejo de componentes electrónicos para la construcción de un circuito seguidor de luz, ensamblado con la parte mecánica del robot hexápodo. Siguiendo el postulado del *modelo pedagógico holístico transformador*, se propuso una actividad que fomentara la construcción de conocimiento, creatividad y autonomía, que consistió

en realizar una historieta sobre los conceptos aprendidos en el módulo; para ello, se usó una herramienta web llamada *Bitstrips for Schools*. En esta sección se contó con el recurso del chat para despejar cualquier inquietud sobre algún concepto o manejo de alguna aplicación.

Hasta este momento se ha hecho una descripción de la parte del “aprendizaje virtual”; a continuación se presenta la fase práctica del curso que contiene los siguientes espacios: Medios de locomoción naturales, laboratorio de mecánica, electrónica, diseño y elaboración.

Medios de locomoción

En esta fase los estudiantes indagan acerca de los tipos de movimientos y morfología de los insectos terrestres, para seleccionar el prototipo robótico por construir. Un aspecto relevante que se evalúa en el transcurso del proceso de la búsqueda de información es la habilidad que tienen los estudiantes frente al manejo de los diferentes tipos de *software* que utilizan para presentar sus trabajos en los tiempos acordados (figura 3).

FIGURA 3. Estudiante ingresando al entorno virtual



Fuente: autor (2015).

Laboratorio de mecánica

Esta fase es de vital importancia en la construcción del insectoide hexápodo ya que en ella se debe hacer un diseño que dé estabilidad y firmeza al robot; por esta razón, es necesario seleccionar los materiales y los mecanismos más adecuados, entre los que se deben tener en cuenta para la construcción del chasis y las patas, las poleas, los piñones, los sinfines y los motores (figura 4).

FIGURA 4. Estudiantes construyendo el chasis y las patas del robot



Fuente: autor (2015).

Laboratorio de electrónica

En este espacio los estudiantes deben construir un circuito llamado “seguidor de luz”, cuya finalidad es dirigir el desplazamiento del robot insectoide hexápodo a partir de la localización de un rayo de luz. Por esta razón, con la ayuda del módulo de electrónica diseñado en el aula virtual y los laboratorios a través de los cuales el docente explicó el funcionamiento de los diferentes dispositivos electrónicos, los estudiantes adquirieron las competencias procedimentales y conceptuales que llevaron a feliz término la construcción del robot y a un aprendizaje colaborativo (figura 5).

FIGURA 5. Estudiantes trabajando en laboratorio de electrónica



Fuente: autor, 2015.

Diseño y elaboración

La fase de diseño (figura 6) hizo referencia a los materiales que se iban a utilizar en la decoración del robot hexápodo con el fin de darle un aspecto similar al del insecto para poder presentar un prototipo ajustado a las características del animal.

Figura 6. Estudiantes elaborando el diseño de insecto



Fuente: autor, 2015.

Resultados

Los estudiantes de tecnología, en un porcentaje alto, han manifestado haberles gustado trabajar en el aula virtual de robótica por ser un espacio flexible para el estudio de contenidos y entrega de trabajos; por otra parte, es una herramienta que permite generar nuevos espacios de aprendizaje y rompe con los esquemas tradicionales del aula de clase presencial.

Las actividades planteadas en el aula virtual generaron espacios de investigación propiciando un aprendizaje significativo; esto llevó a que el docente cambiara su rol tradicional y se transformara en un “orientador”, tal como lo propone la *escuela transformadora*.

Después de observar el desarrollo de las fases mecánica y electrónica e interactuar constantemente con los estudiantes, se comprobó que los espacios académicos establecidos para trabajar de manera presencial y virtual (*b-learning*), permitieron fortalecer el concepto de *robótica educativa* y sirvieron de campo de generación de hábitos, de aprovechamiento del tiempo libre y de creatividad e innovación por parte de estudiantes y docentes, permitiendo así salir de la rutina tradicional de aprendizaje limitado a una cátedra o al desarrollo de una guía.

Es necesario que nosotros como docentes cambiemos los cotidianos paradigmas de aprendizaje y utilicemos los EVEA como herramientas de apoyo en nuestras aulas de clases.

Conclusiones

Tras implementar el EVEA en la clase de Tecnología, se concluyó que:

Emplear la metodología *b-learning* tiene buena aceptación entre los estudiantes de educación media, siempre y cuando se diseñen contenidos claros, sencillos y actividades acordes con sus intereses y motivaciones; además, su utilización permitió la

interdisciplinariedad, el compromiso con los trabajos en grupo, la identificación de talentos, el desarrollo de la creatividad y el aprovechamiento de los recursos de las TIC. Lo más valioso fue la satisfacción de los jóvenes en el momento de resolver un problema real y poder superar las adversidades.

Por otra parte, la utilización de los foros grupales en plataformas virtuales propició el trabajo cooperativo en los estudiantes llevando a la construcción de un conocimiento autónomo.

Finalmente, es importante resaltar que el aula virtual permitió la comprensión lectora y la libre expresión de las ideas, utilizando el recurso del foro, además de que los proyectos *b-learning* posibilitan un aprendizaje significativo debido al apoyo brindado por el “educador-mediador” dentro y fuera de la clase.

Referencias bibliográficas

- Acuña, A. L. (2004). Proyectos de robótica educativa: Motores para la innovación. En A. Méndez, A. Solano, J. Mesa y J. A. Mesa (Eds.), *Current Developments in Technology-Assisted Education, Vol. 2* (pp. 951-956) [versión PDF]. Recuperado de http://www.fod.ac.cr/robotica/descargas/roboteca/articulos/2009/motorinnova_corto.pdf
- Barrientos, A., Peñín, L. F., Balaguer, C., y Aracil, R. (2008). *Fundamentos de robótica*. Madrid: McGraw-Hill.
- Bautista, G., Borges, F., y Fores, A. (2006). *Didáctica universitaria en entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje*. Madrid: Narcea.
- Belloch, C. (2012). *Las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en el aprendizaje* [versión PDF]. Recuperado de <http://www.uv.es/bellohc/pdf/pwtic2.pdf>
- Campos, Y. (1999). *Estrategias didácticas apoyadas en tecnologías* [versión PDF]. Recuperado de <http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/colecciones/documentos/somece/77.pdf>
- Cookson, P. (2003). *Elementos de diseño instruccional para el aprendizaje significativo en la educación a distancia* [versión PDF]. Recuperado de <http://cvonline.uaeh.edu.mx/Cursos/Especialidad/TecnologiaEducativaG12/Modulo03/PDF/ESTEM03T04I03.pdf>
- Gallego, D. J., y Peña, A. (2011). *Las TIC en geometría: Una nueva forma de enseñar*. Bogotá, D. C.: Ediciones de la U.
- Iafrancesco, G. (2011). *Modelo pedagógico holístico transformador*. Bogotá, D. C.: Coripet.
- Salido, J. T. (2009). *Cibernética aplicada: Robots educativos*. México, D. F.: Alfaomega.
- Sánchez, I. (2009). *Plataforma educativa Moodle: Administración y gestión*. México, D. F.: Alfaomega.
- Tamayo, M. (2002). *El proceso de la investigación científica*. México, D. F.: Limusa.

LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE COMO ESTRATEGIAS PARA COMPRENDER LA DIVERSIDAD EN EL AULA³

Learning styles as strategies to understand diversity in the classroom

Ada Marcela González Riveros⁴

Resumen

El presente texto forma parte de la investigación que se realiza sobre los estilos de aprendizaje e inteligencias múltiples de los estudiantes del Programa de Pedagogía Infantil de la Corporación Universitaria Minuto de Dios –UNIMINUTO; con ella se pretende aproximar a los docentes a la comprensión de la diversidad existente en las formas de aprender en las aulas universitarias. Para tal fin, se empleó el cuestionario de Honey-Alonso de estilos de aprendizaje (CHAEA). Al ser una investigación en curso, los hallazgos encontrados hasta el momento indican que los estudiantes presentan estilos variados con tendencias activas y teóricas moderadas e inclinaciones hacia el desarrollo de las capacidades inter e intrapersonales, las cuales son básicas en el ejercicio de la profesión docente. Con los resultados se desea permear la práctica del docente universitario y, en específico, las estrategias de enseñanza implementadas en el aula con el fin de formar maestros en el marco del respeto a la diferencia, la equidad y el enriquecimiento que genera la construcción de conocimiento a partir de las potencialidades existentes en docentes y estudiantes.

Palabras clave: Estilos de aprendizaje, diversidad y educación superior.

Abstract

The given text is part of the investigation that is being made about the styles of learning & multiple intelligence of students from the Children Pedagogy Program in the Corporación universitaria Minuto de Dios-UNIMINUTO; it aims to bring teachers into the understanding of diversity present in the different ways to learn inside university classrooms. For that purpose we used the Honey-Alonso learning styles questionnaires (CHAEA). Being this an investigation in progress, the findings made so far indicate that students present varied styles with active & moderated theoretical tendencies and inclinations towards the development of inter and intrapersonal capabilities, basic in the exercise of the teaching profession. With the results we expect to permeate the practice of the university teacher & more specifically the teaching strategies implemented in the classroom with the intent of forming teachers in a framework of respect for difference, equality and enrichment that generates the building of knowledge from existing potential in both teachers and students.

Keywords: learning styles, diversity and higher education.

3 Esta ponencia se deriva de la propuesta investigativa Influencia de las inteligencias múltiples y los estilos cognoscitivos en la utilización de estrategias de aprendizaje, cuya autora es Ada Marcela González Riveros, que se inició en mayo de 2015 con financiación propia y que aún sigue en curso. Dicho trabajo se está realizando en el marco del Máster de Neurología y Educación de la Universidad Internacional de Rioja-UNIR, España.

4 Magíster en Educación, docente de Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO y de la Fundación Universitaria Monserrate. Correo electrónico: amgonzalez@uniminuto.edu

Introducción

Las aulas de clase de cualquier nivel educativo se convierten en el escenario propicio para el aprendizaje, pues es allí donde converge una multiplicidad de factores que inciden en el desarrollo de un ser. Al respecto, la pedagogía y la didáctica, como elementos fundantes de la educación, han recibido diferentes aportes desde la neurociencia y la psicología, posibilitando así la comprensión de las relaciones que se suscitan entre maestros y estudiantes durante el acto de aprender.

El desarrollo, entendido como la conjunción de aspectos biológicos y experiencias socioculturales, invita a repensar los procesos educativos y a reconocer que la diversidad es constituida por la riqueza que existe en las potencialidades presentes en el aula. En otras palabras, la unidad funcional de los seres humanos es la misma, pero al someterse a las variadas experiencias que vive el sujeto en el medio, se establecen los aspectos diferenciales o estilos propios de relacionarse con el mundo en cada ser.

Desde este panorama, la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, hace un llamado permanente a la reflexión en torno a la responsabilidad que implica formar profesionales a partir de la diferencia, en un país como Colombia que presenta inequidad en el acceso a las oportunidades educativas, al estar mediadas por múltiples factores económicos, históricos, políticos, culturales y geográficos.

La gestión de una propuesta educativa en el marco de la diversidad, en palabras de Escudero (1990, como se citó en Arnaiz, 2003), debe involucrar una estructura organizativa que promueva la educación para todos, un currículo con estrategias educativas acordes a la población, profesionales con actitud de cambio y la comprensión de procesos de enseñanza y aprendizaje basados en la experiencia individual, las capacidades y la interacción como principio; es decir, el ejercer la profesión docente en el contexto universitario exige, de parte de los actores implicados, una mirada amplia de la diversidad y del quehacer pedagógico a la luz de este concepto, al traspasar las formas unilaterales de enseñanza y promover el conocimiento de las formas naturales de recibir, procesar, interactuar y responder que tienen los estudiantes.

De acuerdo con Mir 1997 (como se citó en Arnaiz, 2003),

La diversidad no puede definirse unilateralmente, destacando la diferencia como propia de una sola condición (género, capacidad, ritmo de aprendizaje, lugar de procedencia...) sino como fruto de combinaciones peculiares complejas de las condiciones internas y externas que confluyen en cada persona. (p. 146).

A partir de lo dicho, el objetivo de este texto es aproximarse a los estilos de aprendizaje con el fin de indagar en las diferencias de procesamiento y acción de un grupo

de estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Corporación Universitaria Minuto de Dios –UNIMINUTO. Se parte de la convicción de que al identificar y comprender la diversidad en las formas de aprender de la población con la cual se interactúa, se establecen beneficios a nivel personal, académico, social y, en general, en la calidad educativa, apuesta fundamental que asume la Institución al impulsar procesos de formación enfocados en el desarrollo de un proyecto de vida profesional.

Los estilos de aprendizaje y la diversidad

La formación profesional implica asumir distintos retos que se relacionan con la solución de problemas que aquejan a la sociedad; en el caso de la carrera docente, las habilidades, las destrezas y las aptitudes que se desarrollan, afectan directamente a la población con la que se interactúa a diario en los espacios educativos. Es así que el conocimiento que tiene el docente de sí mismo y de sus estudiantes en el acto de aprender maximiza el aprovechamiento de las capacidades, los recursos y las características propias, dando paso a un buen desempeño académico por medio de estrategias dialógicas enmarcadas en la potencialidad.

Al respecto, Zabalza (2013) expresa que “(...) una docencia centrada en el aprendizaje exige una profesionalización diferente de los docentes: lo que tiene que saber y saber hacer para lograr ese propósito tiene tanto que ver con cuestiones didácticas y estilos de aprendizaje” (p. 12). En este sentido, el identificar los estilos que prevalecen en las aulas de clase se convierte en un insumo fundamental a la hora de diseñar las estrategias de enseñanza.

Al aproximarse al concepto de *estilos de aprendizaje*, se encuentra que estos se conciben como las características cognitivas y emocionales que presentan los individuos a la hora de aprender y que se ponen de manifiesto mediante las acciones, los comportamientos y las decisiones que se realizan para lograrlo (Keefe, 1988; Reinert, 1976; Gregorc, 1979; Kerby, Estwtbe, & Weinstein, 1982; Adán, 2001).

Por lo tanto, los estilos ayudan a comprender la diversidad presente en el sistema educativo, pues responden a las preferencias que tienen los individuos para percibir, codificar, procesar y representar la información en el momento de aprender; en este sentido, influyen en las decisiones que se toman y se relacionan con cuestiones como ¿cómo sé?, ¿cómo pienso?, ¿cómo me siento y reacciono? y ¿cómo actuó? (Salas, 2012).

Desde esta postura, no existe un estilo correcto o incorrecto, sino que hay modos de “funcionar” particulares para cada persona y esto debe ser tenido en cuenta en las aulas de clase por parte del maestro y los estudiantes, dado que este aspecto ayudaría

a cada individuo a ser consciente de sus preferencias y las de los otros en un clima de respeto, confianza y actitud de mejora en el uso de estrategias comunes de enseñanza y aprendizaje.

Existen diferentes modelos representativos que sustentan las tipologías correspondientes a los estilos; para el caso de esta investigación, se usó el basado en la teoría de Kolb (1984), quien analizó las experiencias que propician el aprendizaje, concluyendo que estas pueden ser directas o abstractas. Según este autor, dichas vivencias se transforman en conocimiento cuando las elaboramos: observando, reflexionando, conceptualizando y experimentando en forma activa con la información recibida. Para Kolb, el aprendizaje es comprendido desde un ciclo evolutivo de cuatro estadios que incluyen cuatro modos adaptativos.

A partir de esta idea, este modelo fue retomado por Honey y Mumford (1986), quienes respaldaron que el aprendizaje se basaba en la transformación de la experiencia y enriquecieron este concepto al interesarse en cuestionamientos como ¿por qué algunos sujetos aprenden y otros no, en contextos compartidos?, esto llevó a los autores a reconocer cuatro estilos para aprender: activo, reflexivo, teórico y pragmático (Salas, 2012).

A partir de esta evolución en el modelo, en 1995 realizan una adaptación del inventario de estilos propuesto y se crea el *Cuestionario Gallego, Honey y Alonso de estilos de aprendizaje (CHAEA)*, el cual se utilizó en la presente investigación. Según diferentes autores (Aguilera & Ortiz 2009; Salas, 2012; Sánchez & Andrade, 2014) la caracterización de los estilos de aprendizaje que plantea Kolb y usada por Honey-Alonso se divide en:

- *Activos o acomodadores*: Tienen competencias o habilidades para actuar o hacer; experimentan, indagan, actúan primero y reflexionan después, y les gusta el trabajo en equipo. Su transformación viene dada por la experiencia activa y sensorial; no les agrada el papel pasivo o los periodos largos sin interacción o participación.
- *Reflexivos o asimiladores*: Cuentan con competencias para pensar, captan la experiencia abstractamente, son observadores, reflexivos, piensan antes de actuar, son seguros, planificados, juzgan y obtienen conocimiento mediante el análisis de la información. Se les dificulta aprender si tienen que asumir el papel de líderes públicos, actuar, improvisar; requieren siempre tener datos o información.
- *Teóricos o divergentes*: Se les asocia con la capacidad de valorar, captan la información concreta y la transforman reflexivamente, son metódicos, sintetizan la información, les gusta leer, resumir, anotar y comprobar sus razonamientos. Piensan secuencialmente integrando conocimientos teóricos y evitan los juicios subjetivos por lo cual buscan argumentación.

- *Pragmáticos o convergentes*: Les gusta probar sus teorías en la práctica; se les relaciona con la habilidad de decidir. Los convergentes captan la información abstractamente (reflexivos) y la procesan activamente (hacedores), y requieren comprobar por sí mismos. Les gusta trabajar en equipo, son espontáneos, les agrada la improvisación, organizan actividades con rapidez previniendo consecuencias y resultados. Se les dificulta trabajar solos, callados, quietos, sin instrucciones claras.

Metodología

Uno de los objetivos de la investigación se centró en identificar los estilos de aprendizaje presentes en la muestra, por lo cual se aplicó el CHAEA en el marco del diseño cuantitativo y *ex post facto*. Como se expresó en la introducción, el estudio se respalda en la necesidad de cualificar las estrategias de intervención con población universitaria al comprender que los procesos que suceden en las relaciones de enseñanza y aprendizaje se gestan en contextos diversos.

La población estuvo compuesta por las estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Corporación Universitaria Minuto de Dios –UNIMINUTO, Sede Principal, en Bogotá y la muestra está conformada por las setenta y siete alumnas de quinto semestre que asistieron durante 2015.

El análisis de datos se realizó con hoja de cálculo *Excel* y su complemento *EZAnalyze* y paquete estadístico SPSS versión 19. La interpretación se enfocó a desarrollar la descripción estadística de los datos que caracterizan la población y establecer correlaciones de Pearson, aplicable por tener una muestra mayor a treinta sujetos y variables cuantitativas.

Resultados preliminares

En relación con el planteamiento propuesto por la investigación, se encuentra, a través de la interpretación de las pruebas, que se han podido identificar estilos de aprendizaje distintos, dentro de los cuales se destacan el *activo* y *teórico*, lo cual da luces frente a futuros planteamientos didácticos que involucren estrategias de movimiento, campo abierto y evidencia la necesidad de proporcionar ambientes que generen interacción con el fin de facilitar el aprendizaje; por otra parte, el segundo estilo permite implementar o realizar análisis con las estudiantes, apropiarse de constructos teóricos y, a través de ellos, reflexionar.

De otra parte, al analizar los resultados y las formas en las cuales las estudiantes abordaron el cuestionario, se percibe que existe desconocimiento por parte de la población sobre sus preferencias, debido a que persiste el imaginario que conduce a seguir

las pautas de aprendizaje según lo disponga el maestro y no en función de sus propios gustos o capacidades.

Frente a las estrategias que pueden ser implementadas en el aula, según la diversidad que presenta la muestra, está la construcción de conocimiento colectivo a partir de proyectos, estudios de caso y otras formas de organización en torno a trabajos cooperativos que integren las cualidades de cada individuo, buscando la complementariedad entre las posiciones y no la limitación o exclusión de los participantes.

Para concluir, según los hallazgos y la intención inicial del texto, el entender la diversidad como un elemento que enriquece la labor docente y posibilita otras formas y modos de relacionarse con el conocimiento, facilita la comprensión del quehacer pedagógico al crear puentes de comunicación a partir de la escucha, la valoración del otro, la igualdad de oportunidades y el respeto por la diferencia. Al respecto, Arnaiz (2005) afirma:

Educación en la diversidad significa ejercer los principios de igualdad y equidad a los que todo ser humano tiene derecho, lo que conlleva desarrollar unas estrategias de enseñanza-aprendizaje que personalicen la enseñanza en un marco y dinámica de trabajo para todos. (p. 8).

El diseño de estrategias de enseñanza y aprendizaje, por parte de estudiantes y docentes, involucra el reconocimiento del individuo como persona multidimensional, del contexto en que habitan y del espacio donde se gestan las interacciones educativas y, asimismo, implica entender que la finalidad de la educación va más allá de los contenidos académicos al formar para la construcción de una sociedad más justa, equitativa y con valores asociados a la responsabilidad social y transformación de los entornos en que ejerce influencia los profesionales que egresan de las universidades.

En esta línea, los estilos de aprendizaje evidencian un camino que enriquece los ambientes educativos, al comprender la interacción existente entre maestro y estudiante en un clima de respeto y confianza que posibilite el autoconocimiento y la valoración de las capacidades individuales.

Referencias bibliográficas

Adán, I. (2001). *Estilos de aprendizaje: Modalidades de bachillerato y rendimiento académico* (Tesis doctoral inédita). Universidad Nacional de Educación a Distancia –UNED, Madrid, España.

- Aguilera, E., y Ortiz, E. (2009). Las investigaciones sobre los estilos de aprendizaje y sus modelos explicativos. *Estilos de Aprendizaje*, 4(4), 22-35 [versión PDF]. Recuperado de http://www2.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero_4/Artigos/lsr_4_articulo_2.pdf
- Alonso, C. M., Gallego, D. L., y Honey, P. (1995). *Los estilos de aprendizaje: Procedimientos de diagnóstico y mejora*. Bilbao: Mensajero.
- Amado, M. G., Brito, R. A., y Pérez, C. (2007). *Estilos de aprendizaje de estudiantes de educación superior* [versión PDF], Recuperado de http://www.alammi.info/documentos/1congreso/memorias/mie2_2.pdf
- Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: Una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- Arnaiz, P. (2005). *Atención a la diversidad: Programación curricular*. San José de Costa Rica: Euned.
- Gregorc, A. F. (1979). Learning/Teaching Styles: Potent Forces Behind Them. *Educational Leadership*, 36(4), 234. Recuperado de <http://connection.ebscohost.com/c/articles/8871475/learning-teaching-styles-potent-forces-behind-them>
- Honey, P., y Mumford, A. (1986). *The Manual of Learning Styles*. Oxford: Peter Honey Publications.
- IBM Corporation. (2010). *Guía breve de IBM SPSS statistics 19* [versión PDF]. Recuperado de http://pendientedemigracion.ucm.es/info/socivmyt/paginas/D_departamento/materiales/analisis_datosyMultivariable/SPSS19/IBM-SPSS_guia_breve.pdf
- Keefe, J. (1988). *Aprendiendo perfiles de aprendizaje*. Reston (VA): NASSP.
- Kolb, D. A. (1984). *Learning Style Inventory: Technical Manual*: Boston: McBer & Co.
- Reinert, H. (1976). One picture is worth a thousand words? Not necessarily. *Modern Language Journal*, 60, 160-168.
- Salas, R. E. (2012). *Estilos de aprendizaje a la luz de la neurociencia*. Bogotá, D. C.: Magisterio.
- Sánchez, L., y Andrade, R. (2014). *Inteligencias múltiples y estilos de aprendizaje: Diagnóstico y estrategias para su potencialización*. México, D. F.: Alfaomega.
- Zabalza, M. A. (2013). La formación del profesorado universitario (Editorial). *Docencia Universitaria*, 11(3), 11-14.

FRICCIÓN DE GÉNERO, DANZA: UNA ALEGORÍA AL YO FEMENIL DE UN RECUERDO

Friction of gender, dance: an allegory to the women's self of a memory

Jairo Andrés Rojas Álvarez⁵

*Un cuerpo no está vacío. Está lleno de otros cuerpos,
Pedazos, órganos, piezas, tejidos, rótulas, anillos, tubos, palancas y fuelles.
También de sí mismo: es todo lo que es.
Jean Luc Nancy (2007, p. 13).*

Resumen

El presente artículo está inspirado en la feminidad que invade los cuerpos masculinos al danzar, lo que permite que en la práctica de la danza los hombres no solo encuentren un lugar desde donde construir su masculinidad, siguiendo, seguramente, los parámetros que a propósito la sociedad les impone, sino que también encuentran un lugar, a través de la emergencia de una conciencia corporal, desde donde diseñar otro tipo de masculinidad que se concibe más desde lo femenino y lo propositivo, y no desde la negación y la renuncia como usualmente lo exige la masculinidad hegemónica.

Palabras clave: danza, femenino, masculinidad, aula, cuerpo.

Abstract

In this article is inspired by femininity invading male bodies to dance, allowing the dancing practice in men not only find a place from which to build their masculinity following surely parameters purposely society imposes on them, also found a place, through the emergence of a body awareness, where design another type of masculinity that is conceived more from the feminine and proactive and not from denial and renunciation as usually required by hegemonic masculinity.

Key words: dancing, femininity, masculinity, classroom, body.

⁵ Magíster en Educación Artística, docente de Licenciatura en Educación Artística en la Corporación Universitaria Minuto de Dios -UNIMINUTO.

Introducción

A pesar de todo continúo pensando que los machos deben danzar. Evidencio, observo, clasifico, memorizo miles de signos que se confunden entre el recorrido de un cuerpo y otro, en medio de un espacio en donde se es posible invitar a ese yo femenino; estalla el cuerpo, se rompe la piel, vuelan demasiados gestos, mímicas, contorsiones, llamados, frases detonantes que de manera consciente o inconsciente terminan por expresar y expandir sus dimensiones en busca de poder dar a gritos mil reflexiones.

Acerca de mi yo femenino en la danza

Soy maestro de danzas y honestamente encuentro en mi espacio de clase estudiantes que se niegan a la posibilidad de danzar; hombres, varones que de alguna manera continúan pensando que sus cuerpos masculinos, su masculinidad y sus formas corpóreas duras y firmes dejarían de serlo si la danza entra en sus capas de hombría, de interacción entre un “yo viril” y un “yo femenino” con el que todos los hombres nacemos y crecemos, el mismo que se desvanece quizá en los primeros espacios académicos de la escuela, donde inicia la lucha por responder a matices que nos indican como deben comportarse los machos.

Entonces, encontramos un sinnúmero de estigmas que van transformando nuestro espacio: los niños juegan fútbol, corren tras atropellarse los unos con los otros, se golpean con sus pares, se caen pero de inmediato “hay que ponerse de pie”, pues no hay lugar para el dolor, la queja o tan solo un gesto que indique que ha ocurrido un imprevisto; entre tanto, las niñas, generalmente vistas mínimo en dúo, caminan entrelazando sus manos, se detienen, pueden secretarse cualquier vago comentario pero continúan allí, en marcha sin hacer mayor estruendo, solo se observan y continúan su camino; las acompaña la serenidad y la delicadeza, sus cuerpos en cambio, al contrario de los cuerpos de los niños, parecieran estar suspendidos por hilos delicados que conducen su recorrido. Entonces, desde ese justo momento, como se lo están imaginando, inicia de manera abrupta la diferencia entre los ademanes que poseemos cuando somos eso, niños.

Evoco de inmediato la relación que se traba entre el cuerpo y la danza, entre el danzar de los niños y las niñas; visualizo los cruces y las perspectivas que rodean el espacio de bailar, y, por ahora, cuando somos eso, justamente infantes, no existen muchos tópicos que indiquen como deben bailar esos mismos niños; solo se danza, se imitan formas y los cuerpos están aún libres, sin limitaciones ni reglas que imposibiliten el movimiento. La presencia de la danza que contagia ese lugar de los niños justamente anda en busca de un espacio de diversión, un lugar donde quizá se puede decir “somos libres”. El hábito del

cuerpo no reconoce géneros; la variedad y el poder de la creación danzaría se apodera de ritmos y secuencias corporales que deberían permanecer por siempre en los sujetos sin reconocer explicativos que puedan establecer diferencias en cómo deben bailar y concebirse el baile de esos niños que ahora entran en un nuevo territorio para poder hacerse sujetos con un cuerpo que podríamos llamar “maduro”. Sí, de nuevo quiero hablar del espacio de danza que comenté en un inicio y de los cuerpos duros y rígidos que acompañan a los machos en mi clase de danza, los mismos que me inspiran instruir para que se entienda que los machos también danzan y que el danzar no es un ejercicio del colectivo femenino; más bien me he dado a la tarea de hacer entender que en nuestro cuerpo habita un “yo femenino” un “yo fino”, que por ser masculino no se evade, ni se anula, sino que se acepta para encontrar la sensibilidad y la fortaleza que se fusionan cuando la danza se apodera de los cuerpos masculinos.

Lo que quiero proponer aquí es que, en la práctica de la danza, los hombres no solo encuentren un lugar desde donde construir su masculinidad siguiendo, seguramente, los parámetros que a propósito la sociedad les impone, sino que también encuentran un lugar, a través de la emergencia de una conciencia corporal, desde donde diseñar otro tipo de masculinidad que se concibe más desde lo femenino y lo propositivo y no desde la negación y la renuncia como usualmente lo exige la masculinidad hegemónica.

Conclusión

Pero en mi clase puedo observar que tras esos cuerpos ocupados por una exagerada corporeidad masculina, habitualmente al danzar se permiten subjetivar el reto de instaurar nuevas formas bailadas que, aunque parezcan delicadas y femeninas, solo permiten develar a un sujeto que ha comprendido que la relación entre la danza y el cuerpo tiene una injerencia más grande de lo que se creía.

En la cultura occidental, la danza se asocia habitualmente a la feminidad. Acostumbrados a declaraciones como las del famoso coreógrafo George Balanchine –quien afirmó que “la danza es una mujer”– se toma por natural una arcaica consideración: “la danza es femenina”. Una idea profundamente aferrada en nuestro “inconsciente colectivo”, que hunde sus raíces en una determinada noción de movimiento que bien merece la pena detenerse a pensar. (Albizu, 2013, párr. 1).

Por último quiero decir que mi interés surge, desde la experiencia que constituye mi mirada como maestro, no en la manera en que puedo impartir la clase de danza, sino en cómo se pueden contagiar, a propósito de la feminidad, esos cuerpos-sujeto que se resisten a encontrar su yo femenino al danzar.

Referencias bibliográficas

Albizu, I. (2013). Re: *La masculinidad del ballet* [mensaje en un blog]. Recuperado de <https://teoriadela-danza.wordpress.com/2013/07/21/la-masculinidad-del-ballet/>

Nancy, J. L. (2007). *58 Indicios sobre el cuerpo* [versión PDF]. Recuperado de <https://app.box.com/s/wtnz4rs8pwl4l8xyt69srpdh6lvynfgh>

BAMBUCO: RESIGNIFICANDO LA TRADICIÓN MUSICAL COLOMBIANA DESDE LA PEDAGOGÍA Y LA INVESTIGACIÓN-CREACIÓN

Bambuco: resignifying the colombian musical tradition from the pedagogy and research creation

Edgar Arturo Grimaldos Falla⁶

Resumen

La música tradicional colombiana no ha formado parte fundamental de los currículos universitarios colombianos; se ha visto reducida por modelos musicales eurocentristas clásicos que se imponen como saberes universales, desterrando músicas autóctonas y generando procesos de deculturación y aculturación; por ello, se hace necesaria una reflexión desde las universidades, las cuales, pensando en la construcción de la identidad cultural colombiana, deben generar espacios académicos pertinentes en relación con el contexto sociocultural del país y desarrollar propuestas pedagógicas investigativas en las que se incluya la tradición musical colombiana como objeto de estudio.

Palabras clave: investigación-creación, música tradicional, bambuco, identidad, aprendizaje colaborativo.

Abstract

Colombian traditional music was not an essential part of the Colombian university curricula, has been reduced by classic Eurocentrist musical models that are imposed as a universal knowledge banishing autochthonous music and generating processes of acculturation; This need for a reflection from the universities, which, thinking of the construction of the Colombian cultural identity, seek to generate relevant academic spaces in relation to the Colombian social and cultural context and develop investigative pedagogical proposals which include the Colombian musical tradition as an object of study.

Key words: research creation, identity, traditional music, bambuco, collaborative learning.

⁶ Magíster en docencia de la Educación Superior, docente de la Corporación Universitaria Minuto de Dios –UNIMINUTO. Correo electrónico: edgar.grimaldos@uniminuto.edu

Introducción

Una de las problemáticas de la educación musical colombiana radica en la exclusión de la enseñanza de músicas tradicionales colombianas como producto de la adopción de métodos y contenidos eurocentristas, asumidos por las instituciones de educación superior, los cuales surgen como producto del proceso de transculturación y deculturación dados en la colonización de las Américas durante el siglo XVII, y posteriormente acentuados en el siglo XIX con la aparición del conservatorio como escuela de música, que tenía como uno de sus objetivos preservar los esquemas de la música académica europea, dando como resultado la exclusión de músicas tradicionales expresadas por el pueblo, como lo denuncia Santamaría (2007) al referirse al Conservatorio Nacional de música: “El mensaje enviado por el director de la institución más importante del país fue absolutamente claro: la música tradicional estaba por fuera de los objetivos artísticos, estéticos e intelectuales de la academia” (p. 9).

Esta situación se ha replicado en la mayoría de instituciones musicales no solo colombianas sino en casi toda América, ante lo cual Santamaría (2007) formula la siguiente pregunta: “¿Por qué la mayoría de las escuelas de música, en Estados Unidos y el resto del continente americano, siguen estando enfocadas casi de manera exclusiva en la enseñanza del canon musical europeo?” (p. 3), este interrogante es el punto de partida para la reflexión de muchas instituciones de educación superior las cuales, en busca de fortalecer el patrimonio cultural musical colombiano, trabajan en la inclusión de propuestas curriculares que incorporen la enseñanza de músicas tradicionales colombianas.

Al contextualizar la problemática se encontró que en el programa de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Artística –LBEA, a pesar de no excluir las músicas tradicionales colombianas como práctica artística, dentro de su plan de estudios no se incluye un espacio concreto para la enseñanza de ellas; por esta razón se creó el Semillero Nuevas Músicas Colombianas (NMC), en el cual se pretende que los estudiantes, por medio de una estrategia didáctica basada en la investigación-creación formativa y el aprendizaje colaborativo, puedan reconocer la música tradicional colombiana como parte importante para la construcción de su identidad como artistas educadores.

Desde esta perspectiva, el Semillero NMC comenzó con una primera fase en la cual se escogió el género bambuco, y más específicamente el tema “No voy a quedarme” de Doris Zapata, con el cual se pretende realizar un acercamiento a diferentes elementos musicales, contextuales y pedagógicos que rodean la ejecución musical situándola dentro de la investigación-creación en el contexto de la educación artística.

Teniendo en cuenta lo anterior, surge la siguiente pregunta de investigación: ¿cuáles son los elementos que se deben tener en cuenta en la interpretación del tema musical “No voy a quedarme”, que conlleven el reconocimiento del bambuco como género de música tradicional colombiana?

Metodología

El método usado para responder a la problemática fue la investigación-creación sobre la cual López Cano (2013), trayendo a acotación lo dicho por Zaldívar (2005), plantea que:

(...) No se centra en el objeto artístico, ni en el documento que lo explica de una u otra manera, ni en la biografía del creador, ni en la respuesta del público o del eco en sus diversos medios de difusión y múltiples interpretaciones. La investigación desde el arte se centra en el propio proceso de creación. (p. 42).

Desde lo anterior, se buscó develar lo que sucede en el proceso previo de interpretación del bambuco “No voy a quedarme”, y fortalecer diferentes elementos musicales, históricos y pedagógicos que rodean la ejecución musical y, de este modo, sustentar a profundidad los pasos que llevaron a la interpretación musical, teniendo en cuenta que para López-Cano y San Cristóbal (2014) uno de los objetivos de la investigación artística en música es producir “(...) herramientas conceptuales, técnicas e instrumentales” (p. 41), y por ello la interpretación de un tema ya compuesto es también vista como un proceso creativo.

Es así como se utilizaron los siguientes elementos: el método de investigación artística en música de López Cano y Úrsula San Cristóbal del proyecto titulado “*Bambuco: reviviendo las raíces musicales colombianas en búsqueda de una identidad fortalecida en medio de un mundo globalizado*”. En la revisión documental se encontraron bases de datos como *Dialnet*, *Redalyc*, *Google académico*, y revistas especializadas en artes y música como *El artista* y *A contratiempo*, a fin de obtener artículos que aportaran a la construcción interpretativa del bambuco; de igual manera, se observaron videos que sirvieron de base para analizar sonoridades de diferentes tipos de bambucos.

Para responder a los interrogantes de investigación (lo que se pretende explorar) sobre este ítem, se determinaron dos grupos de trabajo (historia y análisis musical) a los cuales se les asignaron las respectivas preguntas (para este caso fueron de tipo exploratorias), a partir del bambuco “No voy a quedarme”.

- *Con respecto a la historia:* ¿cuáles son los orígenes del bambuco?, ¿cuáles son las principales características del entorno sociocultural en relación con el bambuco “No voy a quedarme” de Doris Zapata?

- *Con respecto al análisis musical:* en cuanto a la melodía, ¿cuáles son los intervalos predominantes?
- *Con respecto a la armonía:* ¿cómo se utilizan las funciones armónicas en relación con la forma?
- *Con respecto al ritmo:* ¿cuáles son las principales características rítmicas del bambuco?

Las tareas para responder a las preguntas fueron: (a) en lo que respecta a la historia, leer los textos *Los caminos del bambuco en el siglo XIX*, de Carlos Miñana (1997), y *Los saberes mestizos y la academia*, de Carolina Santamaría (2007) y realizar un resumen; (b) en cuanto al análisis musical, realizar un análisis de cada intervalo en relación con la armonía, describir los motivos rítmicos y determinar las funciones armónicas en relación con la forma.

El siguiente paso fue desarrollado desde la etnografía como método propuesto para la recolección de datos, a través del cual se buscó describir diferentes experiencias desarrolladas desde el trabajo de campo:

- *Notas de campo:* Se tomaron a manera de relatoría en varias sesiones del semillero.
- *Registros de campo:* Se tomaron diferentes fotografías y videos durante el proceso investigativo.
- *Observación externa:* Se realizaron salidas pedagógicas para acercar al Semillero a diversas experiencias musicales en otras universidades.
- *Observación participante:* Se contó con el concurso de un experto en el proceso de grabación, quien realizó diversos aportes al desarrollo interpretativo del bambuco.
- *Autoetnografía:* Cada participante describió y reflexionó sobre las experiencias vividas en el Semillero.
- *Práctica investigativa:* Se realizaron conciertos y una grabación de audio, lo cual se convierte en el modo de expresar los resultados de investigación (se objetivó el proceso a través de la obra de arte).

Orientación pedagógica del proceso investigativo

Al pertenecer a la Facultad de Educación de la Corporación Universitaria Minuto de Dios –UNIMINUTO, el Semillero NMC fue consciente de los procesos pedagógicos desarrollados en la primera fase –interpretación del bambuco “No voy a quedarme”–; para ello, se tuvo como estrategia didáctica el *aprendizaje colaborativo* sobre el cual Quintina Martín-Moreno (2004) enuncia este consiste en el “(...) intercambio y desarrollo del conocimiento en el seno de pequeños grupos iguales –pequeñas redes de adquisición de

conocimiento– encaminados a la consecución de objetivos académicos” (p. 1). Partiendo de esta definición, el Semillero se organizó en grupos en torno a las temáticas por desarrollar en el proceso investigativo: *historia y análisis musical*, y desde ellas se realizaron los trabajos escritos que enriquecieron la interpretación del bambuco.

Partiendo de ello se destacó el trabajo en grupo pero teniendo en cuenta que, como lo exponen Collazos y Mendoza (2006) “el éxito de una persona está relacionado con el éxito de los demás en actividades de aprendizaje colaborativo. Este aspecto es conocido como la interdependencia positiva” (p. 65); por ello el hecho de construir una concepción musical sobre el bambuco, requirió de un trabajo desde equipos; pero, de igual manera, para la obtención de un aprendizaje grupal se realizaron sesiones de retroalimentación sobre los trabajos y estrategias desarrolladas dentro del Semillero.

Resultados y discusión

Al realizar un reconocimiento del bambuco como género musical tradicional colombiano, utilizando la metodología de investigación-creación, se ha obtenido un aprendizaje significativo tanto pedagógica como musicalmente, el cual tuvo como eje principal la voz de los estudiantes, quienes desde sus aportes enriquecieron el desarrollo metodológico investigativo tanto en el campo disciplinar como en el pedagógico, lo cual será expuesto a continuación:

Campo disciplinar

Análisis musical

Para hacer este análisis se partió de los siguientes aspectos:

- *Género*: Una particularidad en la escucha del bambuco “No voy a quedarme” es la participación de la mujer como compositora, lo cual expresa una idea de autonomía frente al predominio del machismo; por tal motivo, la canción se convierte en un ejemplo de un patrón cultural en relación con el papel de la mujer como actora protagónica en el contexto sociocultural actual.
- *Metáfora*: Los bambucos escuchados dentro del proceso investigativo presentan muchos ejemplos de la relación entre letra e imagen, los cuales se expresan con narrativas en las que aparecen imágenes de paisajes, objetos representativos de culturas y figuras en relación con ideas.

- *Temática social:* Al escuchar temas propuestos por los estudiantes como “Veo la esperanza” de la agrupación Silvia Ortega y Voz con 2, se determinó incluir a futuro el análisis de temas musicales cuya letra tenga un sentido crítico en torno a las problemáticas sociales, económicas y políticas del contexto mundial.
- *Realización de conciertos:* Un aspecto relevante para los estudiantes radica en la socialización musical a través de conciertos, lo cual deja entrever que, a pesar de querer generar una vocación por la investigación, el estudiante músico tiende a preferir aspectos relacionados con la práctica musical, lo cual es un reto para el Semillero ya que uno de los objetivos de la investigación-creación formativa es generar en él una vocación investigativa que provoque impacto en su práctica musical.

Campo pedagógico

- *Grabación de audio en bloque:* Una de las experiencias significativas, en torno a la interdependencia positiva como aspecto fundamental del aprendizaje colaborativo, fue el hecho de realizar una grabación de manera grupal; para lograrlo, los estudiantes deben ser conscientes de su trabajo autónomo, previo a la grabación, ya que cada uno es responsable del sonido general de la agrupación desde su ejecución individual, lo cual se convierte en un ejemplo de la interdependencia positiva.
- *Trabajo documental por grupos de conocimiento:* Un aspecto determinante para el proyecto investigativo fue la demarcación de campos temáticos alrededor del bambuco (contexto, análisis musical, análisis pedagógico), los cuales se convirtieron en la base de redes de conocimiento y permitieron que el análisis bibliográfico y la construcción de documentos analíticos se realizaran de manera grupal y colaborativa.
- *Identidad:* Otro de los aspectos que justifican el estudio de la música tradicional colombiana es el hecho de reconocer en ella un elemento diferenciador de cultura, a través del cual el estudiante puede marcar diferencia con otras culturas musicales foráneas; de este modo se enriquece la construcción de su identidad como elemento primordial para la labor educativa y musical.

Conclusiones

La investigación-creación, como metodología para el reconocimiento de la música tradicional colombiana, se convierte en un eje para la adquisición de la vocación investigativa, pero entendiendo que la construcción y apropiación del conocimiento se enriquecen

desde la participación grupal, de manera colaborativa, resaltando que desde diferentes perspectivas surgen nuevos aportes al aprendizaje de los estudiantes, lo que le da nuevas herramientas al docente para optimizar su enseñanza.

El aprendizaje musical debe ir más allá del conocimiento procedimental-técnico. Al estudiar el tema musical “No voy a quedarme” se hizo necesaria una revisión bibliográfica sobre la historia del bambuco; asimismo, se contextualizó en relación con las características del mundo contemporáneo y se establecieron relaciones entre las músicas locales y el mundo globalizado; se realizó, además, un análisis melódico rítmico y armónico para no perder de vista el campo disciplinar musical y, de igual manera, a través de la elaboración de un proyecto de audio, se desarrollaron diferentes aspectos pedagógicos y musicales como la interpretación folclórica, la interdependencia positiva y el manejo de tecnologías como herramienta disciplinar y pedagógica, para lograr que el estudiante se acercara y reconociera al bambuco como ejemplo de música tradicional colombiana y valorara tanto el proceso investigativo como el pedagógico como determinante en la construcción del conocimiento.

Referencias bibliográficas

- Collazos, C. A., y Mendoza, J. (2006). Cómo aprovechar el “aprendizaje colaborativo” en el aula. *Educación y Educadores*, 9(2), 61-76.
- Daza, S. (2009). Investigación-creación: Un acercamiento a la investigación en las Artes. *Horizontes Pedagógicos*, 11(1), 87-92.
- López, R. (2013). La investigación artística en los conservatorios del espacio educativo europeo: Discusiones, modelos y propuestas. *Cuadernos de Música Iberoamericana*, 25-26, 231-231.
- López-Cano, R., y San Cristóbal, Ú. (2014). *Investigación artística en música*. Barcelona: Esmuc.
- Martínez, M. (2006). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México, D. F.: Trillas.
- Miñana, C. (1997). Los caminos del bambuco en el Siglo XIX. *A Contratiempo*, 9, 7-11.
- Marín-Moreno, Q. (2004). Aprendizaje colaborativo y redes de conocimiento. En M. L. Delgado et al. (Coords.), *Praxis organizativa en redes de aprendizaje: IX Jornadas Andaluzas de Organización y Dirección de Instituciones Educativas* (pp. 55-70). Granada, España: Grupo Editorial Universitario.
- Santamaría, C. (2007). *El bambuco, los saberes mestizos y la academia: Un análisis histórico de la persistencia de la colonialidad en los estudios musicales latinoamericanos*. *Latin American Music Review*, 28(1), 2-23.

Zaldívar, Á. (2005). Las enseñanzas musicales y el nuevo espacio europeo de educación superior: El reto de un marco organizativo adecuado y la necesidad de la investigación creativa y 'performativa'. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 19(1), 95-122. Recuperado de http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1209140722.pdf

EN MEDIO DE LO ACADÉMICO Y LO GLOBAL: UN PANORAMA DE LA MÚSICA TRADICIONAL COLOMBIANA

*In the midst of the academic and global: a panorama of the traditional
colombian music*

Edgar Arturo Grimaldos Falla⁷
Angie Milena Rodríguez Camargo⁸

Resumen

La música tradicional colombiana ha sido construida y transformada desde diferentes ámbitos; las universidades la han excluido, en cierta medida, de sus currículos y didácticas específicas generando una ausencia en la construcción de identidad musical; de igual manera, en la actualidad, con los cambios propios de un mundo globalizado, las músicas tradicionales transitan ampliamente desde sitios web como YouTube produciendo nuevas maneras de comunicación y producción musical; estos cambios suscitan en el educador artista una reflexión sobre su papel en la construcción de didácticas pertinentes en medio de las transformaciones sociales, producto de la globalización y la digitalización de la cultura y, asimismo, que deba asumir una postura crítica con respecto a la universalización de la educación musical desde modelos solamente europeos.

Palabras clave: Música tradicional, globalización, folclor colombiano, academia, cultura virtual, didáctica.

Abstract

The traditional Colombian music has been built transformed from different fields, universities have been excluded, to some extent, of their curricula and teaching specific generating a lack of musical identity construction; in the same way today with the changes of a globalizing world, traditional music passing widely from Web sites like YouTube producing new ways of communication and music production; These changes make the artist educator to reflect on its role in the construction of relevant teaching in the midst of social change-product of globalization and digitization of culture, should likewise take a critical stance with regard to the universalization of musical education since only European models.

Key words: traditional music, globalization, Colombian folklore, Academy, virtual, teaching culture.

7 Magíster en docencia de la Educación Superior, docente de la Corporación Universitaria Minuto de Dios –UNIMINUTO. Correo electrónico edgar.grimaldos@uniminuto.edu

8 Estudiante de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Educación Artística de la Corporación Universitaria Minuto de Dios –UNIMINUTO. Correo electrónico: angiemrodriguez@gmail.com

Introducción

Uno de los epicentros de la música académica colombiana es el Conservatorio Nacional de Música, dentro del cual, como lo enuncia Mesa (2013), se reconoce la tarea realizada por músicos que buscaron desarrollar, a finales del siglo XIX, una labor musical en Bogotá. Es así como el pintor y músico inglés Henry Price (1819-1863) fundaría la Sociedad Filarmónica de Bogotá en 1846; de igual manera, su hijo, Henry Wilson Price (1853-1953), crearía en 1882 la primera institución de formación superior denominada “Academia Nacional de Música”, en la cual estudiaría Guillermo Uribe Holguín (1880-1971), quien fundaría en 1910 el Conservatorio Nacional de Música, en donde se adoptaría el modelo musical clásico que tendría como uno de sus objetivos preservar las estructuras musicales europeas.

De esta manera, aunque el director del conservatorio (Uribe Olguín) no rechazara las músicas tradicionales en sus composiciones, Santamaría (2007) enuncia que “(...) el mensaje enviado por el director de la institución más importante del país fue absolutamente claro: la música tradicional estaba por fuera de los objetivos artísticos, estéticos e intelectuales de la academia” (p. 9); esto, debido a que consideraba lo tradicional como música primitiva y, por ende, no lo suficientemente buena para incluirla en el plan de estudios del conservatorio, lo cual generó una ausencia académico-musical en la construcción de la identidad musical, desconociendo las riquezas culturales del territorio colombiano, como lo propone Mesa (2013) al referirse a Valencia:

El conservatorio olvida que esos autores [nacionalistas colombianos] vienen a desempeñar entre nosotros el mismo papel que los tonadilleros desempeñaron en España, sirviendo de medio de transición entre los primitivos cantares y los grandes maestros como Albeniz, Turina y Manuel de Falla, que han puesto el arte propio de la península a la vanguardia del arte universal, practicando de tal modo el verdadero nacionalismo artístico, que consiste en aprovechar los temas propios de la raza y del terruño para libertarlos de la limitación geográfica, universalizándolos. (p. 130).

Es así como la educación musical de finales del siglo XIX y comienzos del XX excluyó tradiciones populares representativas del medio geográfico y cultural colombiano, generando procesos de extranjerización dentro de la academia musical, como lo enuncia Castro-Gómez (2005) al referirse a Lander: “Las ciencias sociales y las humanidades que enseñan en la mayor parte de nuestras universidades no solo arrastran la “herencia colonial” de sus paradigmas sino, lo que es peor, contribuyen a reforzar la hegemonía cultural, económica y política de occidente” (p. 69); por esta razón, se generó una ausencia en la construcción de identidad musical desde las universidades donde se marcó

una división entre lo clásico y lo popular, generando un distanciamiento entre la universidad y las músicas populares.

Uno de los fenómenos frecuentes en la actualidad es el traspaso de culturas regionales a contextos urbanos de carácter global. Es así como las músicas que han pertenecido históricamente a un territorio se han transformado debido a diversos factores como la migración –producto de la violencia o las desigualdades económicas–, o la aparición de industrias tecnológicas y musicales (*majors*), que, además, han hecho que, como lo propone Ochoa (2003), las músicas locales –populares, folclóricas y aborígenes– se conviertan en nómades y transiten de un lugar a otro llevando en ellas una huella de lo que acontece alrededor de la realidad de quien las interpreta; algunas se conservan de manera tradicional, preservando el estilo en relación con su historia y territorio; otras, pueden ser transformadas debido al encuentro con nuevos entornos socioculturales “(...) esto implica que la relación entre género musical popular local y lugar no es evidente. Es una relación que está atravesada por una multiplicidad de factores históricos, económicos, estéticos y sociales” (p. 13); por ello, el paso de lo aborígen y tradicional regional a lo urbano o global terminará transformando no solo las maneras de expresar la música, sino las comprensiones y las concepciones que se hacen desde lo académico en cuanto a lo tradicional y lo popular.

De esta manera, las músicas tradicionales han tomado elementos de lo global; el jazz, el rock, la música clásica y otros géneros universales se fusionan con el folclor pero, en la mayoría de los casos, terminan imponiendo sus sonoridades convirtiendo lo folclórico en una música híbrida en la que lo menos presente es el sonido indígena o afrocolombiano; por ello, Ochoa (2003) enuncia que “en la actualidad, las fronteras donde termina lo que ha sido considerado tradicional y donde comienza lo que es considerado contemporáneo, es un ámbito de controversia en muchos géneros musicales” (p. 14); por esta razón, es importante lograr una mirada amplia de los fenómenos en los que se presenta la multiculturalidad o en los que pueden surgir procesos de transculturación, en los que parece inevitable la transformación de una o varias culturas.

De la tradición a la esquizofonia

Para hablar del movimiento del bambuco en la actualidad es importante describir algunos cambios que ha tenido la música en su totalidad de géneros, y de los cuales la tecnología y la globalización han formado parte importante, modificando sus sistemas de reproducción y propagación. Dentro de dichos cambios, la significativa influencia de la digitalización ha posibilitado la publicación de producciones musicales en medios como

YouTube y Facebook, entre otros, permitiendo así el intercambio musical a distancia y la creación de “(...) fantasías y realizaciones de sonoridad virtual” (Feld como se citó en Ochoa, 2003, p. 24).

De este intercambio nace el término *esquizofonia* para hablar de la “(...) redefinición de la relación entre música-memoria y lugar” (Ochoa, 2003, p. 36), lo cual se refiere al hecho de que la música es extraída del contexto para ser publicada en medios de comunicación virtual; como resultado de este proceso, los espectadores crean imaginarios sobre la música y su interpretación, implicando en ella elementos provenientes del contexto en el que habitan y lo que suponen del lugar del que proviene la música.

Con el surgimiento de la esquizofonia se empiezan a evaluar conceptos como *género musical* y *folclor*. El origen del término *folclor* se atribuye a William John Tomas, a finales del siglo XVIII, “(...) como parte de una visión unificada de lenguaje, cultura, literatura e ideología al servicio del nacionalismo romántico” (Bauman como se citó en Ochoa, 2003, p. 91), como respuesta a la necesidad de preservar el pasado en un momento en que los términos de *innovación* y *progreso* adquirían fuerza en entornos políticos, sociales y científicos, especificando que el romanticismo valora la producción artística popular.

Ante el nacimiento del positivismo científico y las fronteras disciplinarias, en el siglo XX, el folclor se transforma en una disciplina y se establecen tres principios elementales “(...) que van a marcar profundamente los modos de recolección, descripción y conceptualización de géneros musicales en países latinoamericanos” (Ochoa, 2003, p. 90); estos son: el impulso estético, que establece que el folclor nace en la tradición oral, sin ninguna otra influencia; el impulso social, en el que se identifica al pueblo –clases campesinas populares– como representante de la tradición nacional, observable en la música popular –los proverbios, los cuentos y las leyendas–; y el impulso de temporalidad, en el que se establece que el folclor está profundamente ligado al pasado, suponiendo que este no se modifica sino que, por el contrario, permanece en un momento de la historia, en un lugar específico; a este fenómeno Ana María Ochoa le denomina “estatismo atemporal”.

Así, pues, se demarca que el término *folclor*, como lo concibe la disciplina del mismo, no basta para abarcar los cambios y las transformaciones que sufren las músicas tradicionales con la globalización, la masificación y la aparición de la fusión; el término *folclor* es mutado a términos como *patrimonio intangible*, que “(...) connota una nueva relación entre géneros expresivos de lo local, memoria y lugar” (Ochoa, 2003, p. 36).

Más allá de la definición que se atribuya a estas producciones sociales, es claro que “(...) debido a su modo de transmisión, exclusivamente oral y gestual, este patrimonio se encuentra en mayor peligro de desaparición” (Daniélou, 2003, p. 116), afirmación indiscutible en ciudades como Bogotá en la que llegan personas de distintos lugares, alejándose de su contexto geográfico y social, olvidando costumbres, historias, mitos y leyendas, entre otros.

De lo dicho en el párrafo anterior, se debe tener en cuenta que, si bien es importante mantener vivas estas memorias como parte de nuestro pasado histórico, no debe hacerse como un proceso de “momificación” sino que, por el contrario, “(...) hay aquí un enriquecimiento del repertorio de las herencias del pasado para repensar las posibilidades del futuro” (Dirilik, como se citó en Ochoa, 2003); es decir, que se abre la posibilidad del diálogo entre la herencia y el contexto actual.

Para concluir, es importante cuestionarse, en la labor pedagógica, investigativa y artística, “(...) qué valores y qué dilemas aportamos al estudio de la entextualización de los textos de lo popular y a la historiografía de los discursos con que se han forjado nuestros estudios de música popular” (Ochoa, 2003, p. 123), puesto que, de los aportes del presente, se enriquecerán los futuros estudios del patrimonio intangible colombiano.

Método

Este producto escrito fue elaborado desde el Semillero de Investigación “Nuevas Músicas Colombianas” –NMC, de la Corporación Universitaria Minuto de Dios –UNIMINUTO); su desarrollo metodológico se basó en la investigación-creación sobre la cual Barriga (2011) propone que “producir conocimiento, en arte, significa ir más allá de la creación de la obra para comprender su proceso de instauración e inserción en el seno de la producción contemporánea, y de la historia del arte como un todo” (p. 321); de esta manera, este texto fue elaborado como un aporte al desarrollo conceptual para la ejecución de músicas tradicionales en el contexto académico y teniendo presente que una de las características del mundo actual es la globalización cultural y la inserción musical en la cultura virtual.

Resultados y discusión

La construcción de una didáctica musical que conlleve la resignificación de las tradiciones musicales colombianas en medio de contextos globales y académicos, fue desarrollada en el Semillero NMC creando una estrategia desde el aprendizaje colaborativo a partir de la conformación de un grupo de intercambio musical en redes sociales como

Facebook y sitios web como YouTube, desde los cuales logramos conocer e intercambiar nuevas grabaciones de música tradicional, lo que nos permitió conocer géneros como el *bambuco patiano*, ejemplos de bambucos de diferentes épocas (siglos XIX, XX y XXI) y distintas maneras de interpretar la música tradicional.

Asimismo, en el proceso de adaptación a los cambios, desde la globalización y la digitalización de la cultura, el Semillero ha desarrollado propuestas didácticas (conciertos didácticos y grabaciones de audio) teniendo en cuenta que el aprendizaje musical no sea desarrollado bajo una concepción reduccionista eurocéntrica en la cual solo aprende quien tiene talento y lo desarrolla desde temprana edad para luego convertirse en un emisor reconocido mundialmente, sino que, por el contrario, el Semillero se convierta en un espacio dedicado a reconocer diferentes maneras de aprender la música, a reflexionar sobre el papel del docente músico en el mundo actual y a elaborar propuestas pedagógicas pertinentes en el contexto colombiano.

Conclusiones

Uno de los aportes generados al elaborar el análisis de las músicas tradicionales en medio de lo global y lo académico es haber logrado entender los procesos de transformación musical enmarcados en los cambios que emergen como producto de las transformaciones sociales; de este modo, la música tradicional colombiana se ha transformado en el transcurso de lo local a lo global. Un bambuco o un currulao se pueden escuchar interpretados con instrumentos electrónicos y nuevas armonías y melodías; de igual manera, las músicas transitan de un lugar a otro desde sitios web como YouTube donde ya no existen fronteras; asimismo, con la aparición de industrias musicales y la digitalización musical, aparecen nuevas formas de producción musical y, lo más importante, nuevas formas de aprender música, ante lo cual el educador-artista debe interpretar la realidad desde una postura crítica que lo lleve a desarrollar propuestas pedagógicas pertinentes.

Referencias bibliográficas

- Barriga, M. L. (2011). La investigación creación en los trabajos de pregrado y postgrado en educación artística. *El Artista*, 8, 317-330.
- Castro-Gómez, S. (2005). *La hybris del punto cero: Ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. Bogotá, D. C.: Pontificia Universidad Javeriana.
- Daniélou, A. (2003). *The UNESCO Collection of Traditional Music of the World* [Informativo]. París: International Music Council - Unesco.

- Mesa, L. (2013). *Hacia una reconstrucción del concepto de músico tradicional en Colombia: Antecedentes de la educación musical e institucionalización de la musicología* (Tesis de Doctorado). Departamento de Historia y Ciencias de la Música, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Granada, España.
- Ochoa, A. M. (2003). *Músicas locales en tiempos de globalización*. Bogotá, D. C.: Norma.
- Santamaría, C. (2007). El bambuco, los saberes mestizos y la academia: Un análisis histórico de la persistencia de la colonialidad en los estudios musicales latinoamericanos. *Latin American Music Review*, 28(1), 2-23.

WHAT ARE CHILDREN LEARNING FROM ADULTS?

¿Qué están aprendiendo los niños de los adultos?

Jhon Alexander Bayona Piracun⁹

Abstract

The aim of this article is to show what cyberbullying is and how parents and children are involved in this social problem. Cyberbullying is an abuse that takes place on social networks. Most of people who suffer cyberbullying are teenagers and they are suffering of it happens any time of day every day. The interview that I did to 10 people from 13 to 20 years allowed me to find that almost of 7 of them have been a cyberbullying victim in some time of their lives and the most of cyberbullying cases are occurred due some embarrassed pictures taken in bad moments, a party can be an example; many people have access to that information because it becomes in viral very quickly.

Key words: Cyberbullying, social problem, teenagers, victims, social networks.

Resumen

El objetivo de este artículo es mostrar lo que es el acoso cibernético y cómo los padres y los jóvenes están involucrados en este problema social. El acoso cibernético es un abuso que se lleva a cabo en las redes sociales a nivel global; la mayoría de las personas que lo sufren son adolescentes, los cuales están en constante movimiento durante todo el día. La entrevista que se realizó a diez personas entre trece y veinte años me ha permitido encontrar que siete de ellos han sido víctimas de este acoso cibernético en algún momento de sus vidas, y la mayoría de los casos se han producido se dan a través de fotos tomadas en “malos momentos”; una fiesta puede ser un ejemplo común dentro de estas redes sociales; muchas personas tienen acceso a ese tipo de información la cual se convierten rápidamente en “viral”.

Palabras clave: Acoso cibernético, problema social, adolescentes, víctimas, redes sociales.

⁹ Teacher in training in culmination from the Bachelor in English Language Teaching, belonging to the Research RELATE, Corporación Universitaria Minuto de Dios –UNIMINUTO. E-mail: jbayona@uniminuto.edu.co

Introduction

Cyberbullying is a common bad attitude that some people have taken which affects to others and the most quantity of people who suffered that bullying are teenagers; it is on internet by social networks. There are many different cases of teenagers who decided to kill themselves. Even, some of those were less than 15 years old, which makes to think to the society about how parents have brought up their sons until the point of causing death for other people. Based on Cyberbullying linked to risk of depression in kids and teens: researcher by Ubelacker said that all disorders are psychological and that is the reason why some teens save their own problems for themselves in order to prevent extra people who want to use that information to disclose it on social networks, they do not want to tempt fate in front others.

Methodology

The aim of this report beginning with the interest of knowing the interaction of people through electronic devices, the use of different social networks that are around our society and in the world. From the second half of the two thousand fifteen year is beginning the process of recognizing the topics and important aspects from a critical view to this day continue in searching of different experiences by young people who are the population which is impaired in the most cases and in adults.

Cyberbullying as a social problem

In many places around the world, there are people who are cyberbullying victims every single day, but those things are not physically, those are by social networks or by technological devices. This is like an outbreak because as well as communication tools including social media pages or sites, text messages, chat, and websites. Some examples are when people send and receive text messages or emails that affect their personality or social life as embarrassing pictures, videos, websites, or fake profiles. As a result, many teenagers kill themselves to have peace and finally rest, however those decisions are taken at the time they were bad or sad, therefore they were not thinking about what could happen after that, what could happen with their real friends or their families, they were creating a bigger physiological damage in others.

On the other hand, based on the New York Times news 65 percent of young adults affirmed that they have been harassed online and the 92 percent of them affirmed that they know someone else who has been witnessed in the same way. Nowadays, teenagers think that life is like a game and parents do not know what to think about them or

how to educate them; sometimes parents guess that if they are talking constantly with their children, there are a good communication between them, however there are many secrets that their sons would save in order to avoid that their parents feel worried.

Also, in another article by the New York Times news called *Meet Facebook's Mr. Nice At Facebook, Creating Empathy Among Cyberbullying* by Bilton (2014); it is possible to deduce that: "If kids are given a blank box, often times they are going to say things that are not going to be helpful" for this reason our children are just following in this case a mass media that it is difficult to return back to our real world or real life. Cyberbullying can happen 24 hours a day, 7 days a week, and 12 months a year, and reach young people even when they are in company of some friends. It happens any time of the day or night, some messages and images can be posted anonymously or by someone that are with other ID as many cyberbullying cases found it along the time.

However, I can say that cyberbullying is a bad conduct that affect young people because parents or the person who takes care about them are not paying the necessarily attention that they need depending on all the good or bad things that they can find with the technological devices which they usually use. Those aspects can have an incidence in the real life as in the school with drugs, alcohol, to them go away from the school or their places, lower self-esteem or finally have health's problems.

Therefore, I interviewed to some people about what they think about this controversial topic in order to find more opinions to choose, what is the best way to save our sons in their social relationships without pass their own space. Some of the ideas that I could get about each category below are:

Cyberbullying

Cyberbullying is an abuse that takes place on social networks, most of the cases registered are about young people are the population who suffer cyberbullying around the world.

- "Cyberbullying... well... it is when someone wants to get something or attack someone by internet I think but it is not nothing about fighting or I do not know".
- "What is cyberbullying? It is not something about fighting online in some apps that are actually in Play Store Shop Online, but sometimes some people can fight physically because people start fighting with rude words on internet. I do not know well but I do the best for you".

Technical devices

Cellphones, tablets, laptops and computer desks belong to technical devices due to they are used to communicate and interact with other people by internet

- “I will be patient because my mother and my father or some family as my cousins, aunts and uncles sometimes do not pay me attention because they always is paying attention to their technical devices or doing many things there”.
- “I know well that I manage my cellphone but sometimes I think that I stay with it more than my family or my children. That is very stressful but is completely necessary on this century... Ok. Sometimes my cellphone manages me, I am sure”.
- “When we are watching TV with my parents, they always are posting on Facebook about what we are doing in that moment, or they are paying attention to other posts of their friends or people to follow them by different apps. Those aspects for me are a little bit crazy but well, I love them”.

Children and teenagers

They are the most affected population by cyberbullying

- “My children until I gave them their tablets and cellphones the last Christmas. They do not do all of things that they have to do at home, they prefer look at those screens that make me very angry. It is annoying, horrible but I love them a lot”.
- “I am very patient mother, I think but sometimes when they do not do anything related with house-work I feel very uncomfortable with my children, it is stressful”.

Parents

Parents are the most important figures in the children’s life and sometimes they are not present in all the situations that their sons are involved

- “When we are watching TV with my parents, they always are posting on Facebook about what we are doing in that moment, or they are paying attention to other posts of their friends or people to follow them by different apps. Those aspects for me are a little bit crazy but well, I love them”.
- “Sometimes, my parents help me with jobs but I hate when the notifications appear on their cellphones or ringing all the time. My father works hard I know but we need money all the time and my mother works too and she has a group on WhatsApp that she hates a lot”.

Conclusion

In this report I wanted to show how for adults it is necessary a cellphone and how we use it all the time. Firstly, it was a good contrast between the interview and the perspective based on the articles mentioned before, as a result we could find that the majority of people said that nowadays is necessary to have a technical device but they do not give opinion if it is bad or good. To sum up, those things are very surprising because when someone analyses them, the results are not very good because the majority of people pay more attention to their smartphones than their son's needs. They prefer doing a lot of things with a smartphone than with their own children, and in the future not very long, those aspects would be repeating because that is a learning that children are acquiring and as we know, they are learning very quickly; therefore parents has to pay more attention to all the children relationships in order to prevent cyberbullying cases, it must have a good communication between the family and the friends about what technical devices can give us in a good and in a bad way, therefore teenagers could be forewarned and they will know how to have the control of the situation and know that they can talk with every member family about the problem they have and prevent a possible health problem or worst, a suicide.

Bibliographic references

- Bilton, N. (2014). Meet Facebook's Mr. Nice at Facebook, Creating Empathy among Cyberbullying. *The New York Times*, Fashion & Style. Recovered on September 22nd, from http://www.nytimes.com/2014/10/23/fashion/Facebook-Arturo-Bejar-Creating-Empathy-Among-Cyberbullying.html?_r=0
- Department of Health & Human Services. (2015). *What is Cyberbullying?* Recovered from <http://www.stopbullying.gov/cyberbullying/what-is-it/>
- Johnson, J. (April 17th, 2014). Cops make arrest in Cyberbullying Suicide. *Newser; read less know more*, Crime. Recovered on September 22nd, from <http://www.newser.com/story/185534/cops-make-arrest-in-cyberbullying-suicide.html>
- Ubelacker, Sh. (2015). Cyberbullying linked to risk of depression in kids and teens: research review. *CTV News*, Health. Recovered from <http://www.ctvnews.ca/health/cyberbullying-linked-to-risk-of-depression-in-kids-and-teens-research-review-1.2435022>

LOS PROCESOS DE FORMACIÓN DE LOS DOCENTES DE INGLÉS EN COLOMBIA

Education processes of English teachers in Colombia

Blanca Lucía Cely Betancourt ¹⁰

Marta Osorio de Sarmiento ¹¹

Maryluz Hoyos Ensuncho ¹²

Resumen

Los procesos de formación docente para la mejora de la calidad de la educación son una preocupación permanente del Ministerio de Educación Nacional de Colombia –MEN y, asimismo, de las instituciones de educación superior encargadas de la formación de los futuros docentes. El presente artículo hace un recorrido por las estrategias de fortalecimiento en formación docente adelantadas por el MEN, la preocupación de las instituciones formadoras de docentes por alinearse con los estándares de calidad exigidos por el Ministerio y las necesidades sociales actuales en la enseñanza del inglés. Finalmente, se presenta la práctica reflexiva como una de estrategias de desarrollo profesional docente implementada por la Corporación Universitaria Minuto de Dios –UNIMINUTO, que puede conllevar cambios significativos en las prácticas de los docentes de Inglés en formación y, en el futuro, en los procesos de enseñanza en el aula.

Palabras clave: Docentes, inglés, formación, inicial, práctica, reflexión.

Abstract

The Ministry of Education in Colombia has been constantly concerned about the improvement of the processes to train teachers, as well as higher education institutions in charge of teacher education. This article outlines what teacher education entails and the strategies to strengthen teacher instruction that have been implemented by the ministry and the interest of teacher education institution to align instruction to the quality standards set by the ministry, and the current needs in English language teaching. Finally, it presents reflective teaching as a professional development strategy implemented by UNIMINUTO with its pre-service English teachers. It is considered that it can lead to meaningful changes in the teaching practices of English teachers, and in the future, in the processes carried out in the classrooms.

Key words: teachers, English, training, initial, practicum, reflection.

10 Magíster en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera, directora de la Licenciatura en Idioma Extranjero - Inglés, Corporación Universitaria Minuto de Dios –UNIMINUTO. Correo electrónico: bcely@uniminuto.edu

11 Licenciada en Ciencias Sociales con Especialización en Dirección y Gestión de Centros Educativos, Universidad de la Sabana; magíster en Implementación de Software en los Procesos de Gestión Empresarial, Instituto Europeo de Posgrados; doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación, Universidad de Granada; estudios posdoctorales en Narrativa y Ciencia, Universidad Santo Tomás; decana de la Escuela de Educación y Ciencias Sociales, asesora académica de de la Rectoría y directora del Grupo de Investigación “Cibeles”, Fundación Universitaria Juan N. Corpas –FUJNC.

12 Magíster en Enseñanza del Inglés, docente de la Licenciatura en Idioma Extranjero - Inglés, Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO.

Formación docente

El saber que poseen y del que disponen los docentes en formación, durante el ejercicio de su práctica pedagógica, es un saber práctico que se adquiere a través del ejercicio en el aula. Su base de conocimiento no se constituye en los contenidos sino cuando forma parte del desarrollo de los mismos. El docente en formación toma contacto con la docencia cuando asume las prácticas en cada uno de los lugares donde va para aprender. Este rol no se origina en los textos didácticos que muestran teorías, métodos y procedimientos de enseñanza, sino que se reflejan en la forma de orientar las clases.

La vida en las Facultades de Educación, la forma como se abordan los currículos, los trabajos interdisciplinarios y las relaciones con los contextos son aspectos importantes en la formación del futuro licenciado. El docente en formación conoce e incorpora, a través del currículo explícito y del currículo oculto, las formas de abordar determinadas situaciones concretas; mediante estas situaciones se plasman en él formas particulares de iniciar su labor educadora.

En investigaciones realizadas por Di Franco y Siderac (2004), se afirma que los proyectos educativos deben estar encaminados a formar sujetos críticos, políticamente activos y éticamente comprometidos. En cuanto a la relación teoría-práctica no se da transferencia al aula; la teoría sigue ligada a los contenidos que se transmiten en los cursos y a la práctica, pero solo vinculada a determinadas situaciones. Giordano (2004) indica que los conocimientos epistemológicos permiten modificar y transmitir conocimientos disciplinares que lleven al desarrollo de la creatividad de quienes intervienen en la práctica docente.

En la Universidad de Mar del Plata, Flores, Álvarez y Porta (2004) han desarrollado una línea sobre la *buena enseñanza*. En la Universidad de Río Cuarto, Vogliotti y Macchiarola (2002) han estudiado el cambio en las prácticas educativas vinculado a las teorías implícitas en los docentes para adaptar las reformas e innovaciones. De esta forma, se trabaja el bilingüismo entendido este como el uso habitual de dos lenguas por parte de los docentes en formación de la Licenciatura en UNIMINUTO.

Inglés como lengua extranjera: una estrategia para la competitividad

El reconocimiento de la importancia del inglés llevó al Ministerio de Educación Nacional a implementar el Programa Nacional de Bilingüismo como estrategia para el mejoramiento de la calidad de la enseñanza del inglés en Colombia y como una estrategia para la promoción de la competitividad de nuestros ciudadanos.

El principal objetivo de la Licenciatura en Idioma Extranjero – Inglés, de la Corporación Universitaria Minuto de Dios –UNIMINUTO es promover docentes en formación capaces de comunicarse en inglés, con estándares internacionalmente competitivos, que les permita participar en los procesos de comunicación universal, en la economía global y en la apertura cultural. Con este propósito, el programa ha venido consolidando estrategias tales como la definición de estándares de competencia en Inglés, la evaluación de competencias en estudiantes, docentes y egresados de la Licenciatura en Idioma Extranjero, la oferta de programas de mejoramiento para la formación del profesorado, tanto en lengua como en metodología de la enseñanza del inglés, y la vinculación de nuevas tecnologías y medios para la enseñanza y aprendizaje de esta lengua.

El artículo 21 de la *Ley General de Educación* (Ley 115 de 1994) dispone que los establecimientos educativos deben ofrecer a sus estudiantes la posibilidad de aprender una lengua extranjera desde el nivel básico. En consecuencia, el Ministerio de Educación Nacional define, en la década de los noventa, los lineamientos curriculares para orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes en la educación básica y media; sin embargo, la mayoría de ellos aún continúa teniendo un bajo nivel de inglés (A1-A1: básico), el cual se deriva de la baja competencia comunicativa en lengua extranjera de la mayoría de los docentes del área (A1-A2: básico).

A finales de 2004, el Ministerio de Educación adoptó el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (Consejo de Europa, 2002) por la solidez de su propuesta y su aplicabilidad al sector educativo. A partir de ese marco, se establecieron metas de nivel de lengua para las diferentes poblaciones y, luego, se formularon los estándares de competencias en Inglés para la educación básica y media, que se publicaron en diciembre de 2006. En educación superior, el programa de bilingüismo busca fomentar y promover el mejoramiento de la enseñanza del inglés como lengua extranjera en las instituciones de educación superior. Asimismo, se está promoviendo el desarrollo de metodologías para la formación de futuros licenciados en Lengua Extranjera, a través de los diferentes programas que se están ofreciendo. Además, el programa de bilingüismo busca promover el mejoramiento de los programas de Licenciatura en Lenguas en las instituciones de educación superior. A continuación, se describen el contexto de la formación en inglés en Colombia y de los licenciados en lenguas extranjeras junto con las acciones del Ministerio de Educación Nacional para adelantar planes de mejora que lleven al fortalecimiento de los procesos de enseñanza de este idioma en el país.

Fortalecimiento de la calidad de la educación en la formación docente

En las últimas décadas el Ministerio de Educación Nacional –MEN ha iniciado acciones concretas que propenden por el aseguramiento de la calidad de la educación. Es así como las instituciones de educación superior son evaluadas en dos momentos: uno de carácter obligatorio, el de su creación y posterior renovación de registro calificado; el otro, voluntario, el de la acreditación institucional o de alta calidad en aras de conseguir propuestas académicas exitosas con niveles competitivos a nivel internacional. En coherencia con estos propósitos, se han iniciado estrategias para fortalecer las competencias comunicativas en lengua inglesa en todos los niveles educativos del país; es así como el MEN, en 2004, dio inicio a la regulación de la enseñanza de la lengua inglesa en el país, reglamentándola a través del Decreto 3870 del 2 de noviembre de 2006. En 2009 se empezaron a implementar estrategias que apuntan al fortalecimiento de las competencias en lengua inglesa en todos los niveles de la educación (primaria, secundaria, media e instituciones de educación superior).

Con respecto a la educación superior, el MEN (2011) inició una acción de fortalecimiento denominado *Proyecto de Fortalecimiento a Programas de Licenciatura en Lenguas - Inglés*. Este proyecto fue desarrollado con los programas de licenciatura en lengua extranjera de varias universidades del país, y estaba dividido en tres fases: durante la fase inicial se buscaba realizar un diagnóstico del estado en que se encontraban estas licenciaturas para, posteriormente, en la fase 2, generar un plan de mejoramiento que ayudara a las universidades a progresar hacia la consecución de los estándares exigidos por el *Certificado de Alta Calidad*. El proyecto termina con una etapa de evaluación, fase 3, que mide los logros alcanzados por los programas de licenciatura durante el desarrollo del mismo. Este proyecto realizó una evaluación a los programas, principalmente en el factor de *procesos académicos*, aunque durante las visitas realizadas a las universidades se incluyeron otros factores como *planta física, profesores, recursos financieros, investigación y proyección social*.

El proyecto del MEN se enfocó principalmente en revisar todos los procesos académicos que interfieren en el desarrollo de las competencias en lengua inglesa y la apropiación de las didácticas específicas de los nuevos docentes de Inglés. Por esta razón, dentro de las actividades realizadas se incluyeron evaluaciones de competencias en lengua inglesa y de conocimientos pedagógicos y didácticas específicas dirigidas a docentes y estudiantes de práctica profesional; se realizaron, además, visitas a los campos de práctica y observaciones de clase tanto a docentes como a practicantes.

Para dar inicio a acciones concretas, el MEN hizo varios estudios que buscaban identificar el nivel de competencia lingüística en los docentes de Inglés entre los años 2008 y 2013, que arrojaron resultados desfavorables: se mostró que el 63 % de los docentes tienen un nivel de A1, el 4 % A2, el 18 % B1 y solo un 14 % B2 o más. De la misma manera, el MEN ha realizado pruebas para identificar el nivel de lengua inglesa de estudiantes de licenciatura; los resultados muestran que solo en 8 de las 33 universidades evaluadas los estudiantes alcanzan un nivel de B2 o más. Se observa también que 7 de las 33 instituciones arrojan unos resultados con niveles críticos en el dominio de lengua inglesa, donde un 75 % de su población solo alcanza un nivel de B1 o inferior.

Lo anterior muestra que hay un bajo nivel en los programas de pregrado en el país, incluido los de Licenciatura en Lengua Inglesa. Esto ha dado origen a una reflexión curricular profunda liderada desde el Ministerio en aras de implementar acciones oportunas y pertinentes que lleven a fortalecer las competencias comunicativas y garantizar la oferta de programas de alta calidad. Desde la reflexión del MEN se considera que fortalecer las competencias de los profesores durante su proceso de formación garantizaría mejores prácticas académicas y procesos de enseñanza-aprendizaje más exitosos. Tal como lo propone Richard (2010) un buen docente de inglés debe proveer de excelentes modelos lingüísticos a sus alumnos; solo así posibilitará que sus estudiantes logren un nivel de inglés apropiado, pero, para conseguir esto es necesario fortalecer la formación de los nuevos licenciados.

Con este propósito, el MEN publica en 2014 los *Lineamientos de calidad para las licenciaturas en educación*. Estos lineamientos son enfáticos en fortalecer la formación inicial de los docentes, proveyendo mayores espacios para realizar prácticas pedagógicas en las que los estudiantes tengan a la oportunidad de acercamiento a los contextos académicos reales y prepararse para el ejercicio de su labor docente. Es así como se solicita aumentar el número de créditos académicos para estos espacios y se hace también énfasis en el fortalecimiento de las competencias comunicativas de lengua materna y en razonamiento lógico matemático y habilidades tecnológicas. Con respecto a la lengua extranjera se solicita a los nuevos docentes tener un nivel de lengua B1, como mínimo según los estándares del *Marco Común Europeo (2002)*, y a los nuevos licenciados en lengua inglesa alcanzar un nivel C1; lo anterior en coherencia con los proyectos que ha venido adelantando el MEN desde 2004 con el *Programa Nacional de Bilingüismo Colombia 2004-2019*, con el que se apunta a tener profesionales idóneos con el dominio de al menos una lengua extranjera que les permita tener acceso a mejores ofertas laborales y que sean competitivos en el mundo laboral a nivel internacional. Se espera

que los docentes de Inglés de los programas de licenciatura en lengua extranjera sean docentes con un alto nivel de formación académica y un óptimo desempeño en lengua inglesa a nivel C2, para proveer buenos modelos de enseñanza a los futuros educadores que están formando; “(...) el maestro debe hacerse a imagen y semejanza de otro maestro, quien le dirá qué hacer y cómo hacerlo” (de Tezanos, 1985, p. 80).

Los nuevos lineamientos también sugieren una formación de docentes que articulen la práctica pedagógica al proceso de investigación. Desde esta concepción, se percibe al docente como un ente encargado de velar por los procesos de enseñanza-aprendizaje en los contextos educativos y, desde su saber específico, de aportar soluciones a las problemáticas que allí observe; es decir, que desde su experiencia en el campo de práctica genere procesos de investigación, acordes con lo estipulado por Everston y Green (1997): como una forma sistemática de abordar la investigación de procesos, acontecimientos y aspectos de la educación en contextos educativos, estableciendo así vínculos entre el proceso de práctica y los procesos investigativos.

Una vez publicados los lineamientos, el MEN expide la Resolución 2041 el 3 de febrero de 2016, en la que se establecen las características específicas de calidad de los programas de Licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado. Esta resolución reglamenta lo estipulado en los lineamientos previamente publicados y exige a las licenciaturas presentarse a proceso de acreditación de alta calidad una vez alcanzadas las cuatro cohortes de egresados; es decir, la evaluación de carácter voluntario a que se presentaban los programas es ahora de carácter obligatorio y es un llamado a que todas las licenciaturas entren en un proceso de educación de alta calidad.

Como se puede observar, todas estas acciones no se han desarrollado por separado sino que se han venido fortaleciendo, a lo largo de los años, hasta ser reglamentadas a través de decreto; el reto para las facultades de educación es alto, teniendo en cuenta todas estas políticas del MEN, pero es un buen momento para hacer reflexiones curriculares profundas que lleven a la formulación de propuestas académicas innovadoras y de calidad en aras de lograr el perfil de un docente idóneo y con altas competencias tanto profesionales, como éticas, humanas y sociales.

Por estas razones, en el programa de la Licenciatura en Idioma Extranjero - Inglés de UNIMINUTO se ha venido reflexionando sobre los procesos de formación inicial docente y, teniendo en cuenta que el modelo praxeológico privilegia la reflexión sobre el quehacer, se ha querido contribuir al desarrollo de los futuros egresados a través de la reflexión sobre su práctica docente. A continuación, se describe la *práctica reflexiva*

como camino inicial en el desarrollo profesional docente y se hace una consideración sobre sus procesos de práctica reflexiva en los practicantes de la Licenciatura en Idioma Extranjero - Inglés con el fin de contribuir a cambios significativos en la formación inicial docente que impacten los procesos de enseñanza y aprendizaje en el futuro a través de la reflexión.

La práctica reflexiva en los procesos de formación inicial de los docentes

La idea de *práctica reflexiva* no es nueva; se ha venido desarrollando desde Dewey (1933) y Schön (1983, 1987) quienes la fortalecieron e hicieron propuestas para promoverla en la profesionalización de los docentes. Para McGregor y Cartwright (2011) la reflexión comienza cuando se hace un alto para pensar en los hechos o las situaciones extraordinarias de la clase y se cuestionan los aspectos que influyeron en ella y sus resultados; sin embargo, se considera que pensar en estos hechos no es suficiente para generar cambios trascendentales en el quehacer docente, sino que estos se vuelven constructivos cuando se consideran aspectos más allá del qué, cómo y el porqué de las situaciones. Cuando se reflexiona sobre qué se puede hacer diferente y las posibles consecuencias de realizar una acción en vez de otra, la reflexión permite el crecimiento y genera cambios significativos en el quehacer docente llevando al mejoramiento de las prácticas educativas.

Juliao Vargas (2014) también considera que toda práctica reflexiva comienza con la experiencia de una situación de enseñanza y después de esta, se puede reflexionar de dos formas (a) haciendo un esfuerzo para descubrir significados, o (b) conversando reflexivamente con la situación para así construir un sentido de la experiencia. El docente debe, entonces, privilegiar la reflexión para descubrir el sentido detrás de la experiencia y construir a partir de ella soluciones pertinentes al quehacer del maestro. También se considera al practicante reflexivo como aquél que "(...) se asume como objeto de su propia reflexión; reflexiona sobre su propio modo de actuar, de forma a la vez crítica y constructiva" (p. 261). Por estas razones, en UNIMINUTO, durante la práctica pedagógica de los futuros licenciados en Inglés, se implementan estrategias de prácticas reflexivas para que los practicantes cuestionen su realidad, sus actuaciones y el impacto de estas en los procesos de aprendizaje en sus aulas, con una actitud crítica que les permita distanciarse de los eventos de forma objetiva haciendo análisis de las situaciones sin intentar justificarse, sino interpretando y construyendo significados pertinentes para aprender de las experiencias.

¿Por qué la práctica reflexiva?

El impacto de la práctica reflexiva y la reflexión son abordados por McGregor y Cartwright (2011), Shulman (2004) y Juliao Vargas (2014), quienes consideran que estos procesos de reflexión influyen en la calidad de la enseñanza, en la mejora continua de los docentes, en su desarrollo profesional, en su comprensión de las situaciones de aprendizaje y en la transformación de su propio quehacer. Con todos los beneficios de la práctica reflexiva para el crecimiento y el desarrollo profesional docente y los estudiantes, se esperaría que más educadores en formación y en ejercicio realizaran actividades de práctica reflexiva y que se produjeran más cambios en la educación y en los procesos de enseñanza y aprendizaje acordes con las reflexiones docentes.

Sin embargo, Juliao Vargas (2014), en su análisis sobre qué es una práctica docente reflexiva, se pregunta si en la formación inicial de los futuros docentes realmente se tiene en cuenta una postura reflexiva. Eso lleva a cuestionar a los programas de formación inicial docente sobre los modelos reflexivos que se están implementando durante las prácticas pedagógicas y el impacto que están teniendo en los futuros educadores. En este sentido, para lograr este desarrollo reflexivo, se hace necesario ofrecer estrategias que permitan desarrollar actitudes reflexivas desde la práctica profesional de los docentes en formación inicial para apoyar y guiar el proceso de una práctica reflexiva que los impacte significativamente, para que puedan asumir posturas reflexivas como docentes en ejercicio impactando, a la vez, su enseñanza y los contextos educativos donde realizan sus labores.

Por otro lado, Shulman (2004) también enfatiza este aspecto cuando hace un llamado a las escuelas a brindar condiciones y oportunidades a los docentes para continuar con sus procesos de aprendizaje a través de la reflexión. Entonces, es necesario que, una vez se inicien los procesos reflexivos en la formación inicial docente en las instituciones de educación superior, estos continúen en los institutos, los colegios o los lugares de ejercicio de los docentes con estrategias que permitan la constante reflexión sobre el quehacer docente. Estos procesos permitirían que los educadores busquen acciones que los encaminen a la mejora continua y, finalmente, a la producción de teorías de conocimiento basado en sus experiencias.

¿Cuál ha sido la experiencia en la formación reflexiva de los docentes de Inglés?

Debido a las exigencias y las políticas nacionales que hacen referencia al dominio del inglés como lengua extranjera en Colombia. UNIMINUTO reconoce el desafío de formar

docentes altamente competentes no solamente en habilidades comunicativas en inglés sino en didáctica y metodologías pertinentes para la enseñanza de la lengua. Es por esto que las prácticas profesionales en la Facultad de Educación son un espacio de crecimiento y aprendizaje para los docentes en formación durante los últimos semestres de sus estudios; por lo tanto, durante este tiempo, ellos reflexionan sobre su ejercicio de práctica profesional a través del diario de campo e igualmente mantienen un portafolio con sus planeaciones y material didáctico elaborado durante su práctica.

Sin embargo, a través de un análisis sistemático de los diarios de campo (González & Hoyos, 2015) se detectaron bajos niveles de reflexiones sobre la práctica pedagógica, encontrando que solo un pequeño porcentaje de estas son significativas y van más allá de la descripción de las situaciones del aula o la justificación de los hechos en la misma. Además, se detectó que los practicantes no estaban tomando posturas críticas frente a su quehacer, ni tomándose este como objeto de reflexión para hacer mejoras continuas, sino que se limitaban a presentar hechos ajenos que afectaban el desarrollo de la clase y, por lo tanto, no permitían la construcción de significados o cambios pertinentes en sus experiencias. También se encontró que a los practicantes se les dificultaba identificar fortalezas y debilidades sobre su propio quehacer docente en los diarios de campo y aquellos que lograban identificar situaciones problemáticas no hacían un análisis de causas y posibles situaciones de mejora. Los practicantes que sí lograban un nivel de reflexión medio, presentaban dificultad para repensar los diferentes aspectos de la clase.

Para afrontar este desafío, se vienen realizando revisiones metodológicas y de modelos de reflexión que fortalezcan los procesos de reflexión, como lo propone la pedagogía praxeológica (Juliao, 2014), para que el docente de Inglés en formación logre reconstruir y comprender las situaciones de la práctica con el fin de transformar su labor docente en beneficio de sus estudiantes. Este fortalecimiento consiste en que los docentes en formación reconozcan los beneficios de la reflexión pedagógica para su crecimiento profesional como futuros licenciados. También, se quiere lograr que la práctica reflexiva sea realmente un paso inicial en la transformación del quehacer pedagógico, que lleve a implementar cambios en la metodologías y didácticas de los futuros licenciados en lenguas del programa.

Para concluir, teniendo en cuenta que el *Modelo Educativo* de UNIMINUTO (2014) favorece el ejercicio reflexivo, el análisis de las situaciones de formación de los licenciados en Inglés del país y la mirada a la situación del aprendizaje de lenguas, que forman parte de los procesos reflexivos de la Licenciatura en Idioma Extranjero - Inglés, se ha motivado al programa a adelantar estrategias y propuestas investigativas que den

cuenta del impacto de las estrategias de fortalecimiento del Ministerio, del desempeño de los docentes de Inglés en formación durante sus prácticas pedagógicas y del proceso de reflexión de los practicantes durante su primer ejercicio docente. Se considera que debe ser una tarea de las licenciaturas fortalecer los procesos de formación docente y realizar cambios curriculares sustentados en las necesidades encontradas en los contextos educativos y en las necesidades de formación de desarrollo profesional de los futuros docentes.

Referencias bibliográficas

- Corporación Universitaria Minuto de Dios –UNIMINUTO. (2014). *Proyecto Educativo Institucional del Sistema 2014* [versión PDF]. Recuperado de <http://www.uniminuto.edu/documents/941377/1434225/Proyecto+Educativo+Institucional+2013.pdf/849a034b-2ee8-448c-9aa9-93e2cef4a317>
- Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación* (instituto Cervantes, trad. - obra original *Common European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, 2001.) [versión PDF]. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Decreto 3870 de 2006: Por el cual se reglamenta la organización y funcionamiento de los programas de educación para el trabajo y el desarrollo humano en el área de idiomas y se establecen las condiciones mínimas de calidad. *Diario Oficial* No. 46.440, de noviembre 2 de 2006, p. 51.
- De Tezanos, A. (1985). *Maestros artesanos intelectuales: Estudio crítico sobre su formación*. Bogotá, D. C.: UPN-CIID.
- Dewey, J. (1933). *Reflective thinking to the educative process*. Nueva York: D.C. Heath Co.
- Di Franco, M. G., y Siderac, S. (2004). Currículo real y formación docente. Ponencia presentada en el XV *Encuentro Estado de la Investigación Educativa* “Formación docente e Investigación Educativa”. Universidad Católica de Córdoba, Argentina.
- Everston, C. M., y Green, J. L. (1997). La observación como indagación y como método. En M. C. Wittrock (Ed.), *La investigación de la enseñanza, III: Profesores y alumnos* (pp. 303-421). Barcelona: Paidós.
- González, L., y Hoyos, M. (2015). *El practicante de inglés: Su desarrollo reflexivo y profesional*. Manuscrito inédito presentado para la V Convocatoria para el Desarrollo y el Fortalecimiento de la Investigación en UNIMINUTO. Corporación Universitaria Minuto de Dios –UNIMINUTO.

- Giordano, M. F., y Silva, J. O. (2005). Relato de formación docente: Una experiencia de integración multidisciplinar. En M. F. Vitarelli (Comp.), *Formación Docente e Investigación: Propuestas en desarrollo* (pp. 191-213). San Luis (Ar.): LAE.
- Juliao, C. G. (2014). *Una pedagogía praxeológica*. Bogotá, D. C.: UNIMINUTO.
- Ley 115 de 1994: "Ley General de Educación". *Diario Oficial* No. 41.214, de 8 de febrero de 1994. Recuperado de http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0115_1994.html
- Ministerio de Educación Nacional –MEN (Colombia). (2011). *Fortalecimiento a Programas de Licenciatura en Lenguas - Inglés*. Bogotá, D. C.: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional –MEN (Colombia). (2014). *Lineamientos de calidad para las licenciaturas en educación (Versión preliminar - mayo 5 de 2014)* [versión PDF]. Recuperado de http://www.mineduccion.gov.co/cvn/1665/articles-340962_recurso_1.pdf
- McGregor, D., & Cartwright, L. (2011). *Developing reflective practice: A guide for beginning teachers*. Glasgow: McGraw-Hill.
- Resolución 2041 de 2016 "Por la cual se establecen las características específicas de calidad de los programas de Licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado" [versión PDF]. Recuperado de http://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-356982_recurso_1.pdf
- Richards, J. (2010). *Competence and performance in language teaching* [versión PDF]. Recuperado de <http://www.professorjackrichards.com/wp-content/uploads/competence-and-performance-in-language-teaching.pdf>
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Londres: Temple Smith.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco (CA): Jossey-Bass
- Shulman, L. S. (2004). *The wisdom of practice: Essays on teaching, learning and learning to teach*. San Francisco (CA): Jossey-Bass, Inc.
- Vogliotti, A., y Macchiarola, V. (2002). Teorías implícitas, innovación educativa y formación docente. *Alternativas*, 7(29), 67-78.

ESTADO ACTUAL DE LA FORMACIÓN DE DOCENTES EN HUMANIDADES Y LENGUA CASTELLANA EN COLOMBIA

State of teacher education in Humanities and Spanish Language in Colombia

Ana María Buitrago Suárez¹³

William Leonardo Perdomo Vanegas¹⁴

Resumen

Este trabajo es producto de la investigación *Marco referencial de la formación de docentes en el área de Humanidades y Lengua Castellana*, que surge en el marco del *Plan Estratégico de la Facultad de Educación (2013-2019)*. En el ámbito de este proceso investigativo, que aborda como objetos de estudio las propuestas curriculares a nivel nacional en torno a la formación en el área de Humanidades, es indispensable definir la metodología empleada para la interpretación y la comprensión de este fenómeno social.

Palabras clave: Humanidades, lenguaje, educación.

Abstract

This work is the product of research "Reference framework of teacher training in the area of Humanities and Spanish language" and comes under the Strategic Plan of the Faculty of Education (2013-2019). As part of this research process addresses as an object of study the national curriculum proposals regarding training in the humanities, it is essential to define the methodology used for the interpretation and understanding of this social phenomenon.

Key Words: Humanities, language, education.

¹³ Magíster en Informática Educativa, docente-investigadora en Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana, Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. Correo electrónico: anamago5@gmail.com

¹⁴ Doctor en Literatura, docente-investigador en Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana, Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. Correo electrónico: wperdomo@uniminuto.edu

Introducción

En el contexto educativo actual, la formación de docentes en Humanidades y Lengua Castellana se considera relevante y pertinente, por una parte, por las necesidades de formar en lectura y escritura, y de entender la comunicación como un mecanismo de consenso. En tal sentido, la formación de los licenciados en esta área propende por la integración de profesionales con capacidades pedagógicas, investigativas y comunicativas, que reflexionen, investiguen e innoven en los procesos didácticos de su área de conocimiento, para que respondan con calidad, eficacia y diligencia a los retos que el país ha propuesto y habrá de proponer al sistema educativo nacional en la enseñanza y el aprendizaje de los procesos comunicativos en la educación básica.

En ese sentido, este producto de investigación tuvo como propósito realizar un estudio exploratorio sobre las tendencias y los referentes en torno a la formación de docentes en el área mencionada en las universidades colombianas. Para tal fin, la investigación se fundamentó en las prácticas pedagógicas, en los procesos de investigación, en las propuestas didácticas y en la fundamentación conceptual. En consecuencia, este documento presenta el estado actual de las propuestas curriculares en las diferentes universidades a nivel nacional, así como un análisis sobre la formación de docentes en la misma área y un referente conceptual para la re-estructuración de los proyectos curriculares. Para ello, se hizo una revisión documental en torno a las propuestas de formación de docentes en varias universidades del país, puesto que esta se consolida como la base de la fundamentación epistemológica de cada programa académico; además, es el punto de partida para comprender y esbozar el perfil de los docentes que demanda Colombia.

Acercamiento a la metodología

La investigación se delimita en un enfoque y diseño cualitativos, que privilegian el análisis y la comprensión del objeto de estudio y sus particularidades. En palabras de Alejandra Reguera (2008), “la investigación cualitativa describe fenómenos que ocurren en un contexto social y cultural, pero no tiene la necesidad de llevarlos al plano de la experimentación” (p. 78). En ese mismo sentido, Bonilla y Rodríguez (2000) afirman que la investigación cualitativa es “(...) aquella que pretende cualificar y describir el fenómeno social a partir de los rasgos determinantes, percibidos desde elementos que están dentro de la situación estudiada” (p. 68).

En consecuencia, la investigación cualitativa se define como un proceso fenomenológico o interpretativo que se caracteriza porque los investigadores, al plantear un problema, no establecen un proceso perfectamente definido. En lugar de partir de una teoría en

particular, se observa y se examina un determinado fenómeno o hecho para asumir la teoría adecuada, de modo que es el objeto el que impone la concepción más idónea para su tratamiento. En ese sentido, gran parte de los estudios cualitativos no proponen una hipótesis desde el principio, ya que esta se genera en el proceso y se refina conforme a la información o es un resultado del estudio.

Por otra parte, esta investigación se fundamenta en los estudios hermenéuticos debido a la naturaleza social del objeto de estudio y a los procedimientos aplicados en el análisis del mismo. Estos estudios, relacionados con las ciencias humanas y sociales, proveen los medios pertinentes para alcanzar la interpretación del objeto de estudio, sorteando los obstáculos que surgen de la complejidad del lenguaje. Asimismo, los estudios hermenéuticos son considerados como una disciplina de la observación; siendo así, en esta investigación la observación es la lectura que le posibilita al investigador advertir los hechos o datos recogidos en los documentos analizados, los mismos que le permiten la comprensión de su producción de sentido.

Los estudios hermenéuticos permiten establecer el significado que subyace a la formación de docentes en el área de las humanidades; al respecto, se debe considerar que esta lleva a una comprensión e interpretación de las propuestas curriculares a nivel nacional. Así, la esencia de la hermenéutica reside en construir las situaciones gracias a una mirada aguda y profunda, más allá de lo obvio y lo conocido. En coherencia con la anterior, la propuesta exploratoria pretende "(...) familiarizarse con un fenómeno o adquirir nuevos conocimientos sobre ella con el fin de formular un problema más preciso o desarrollar hipótesis" (Reguera, 2008. p. 45).

La revisión documental y la construcción de un marco referencial sobre la formación en humanidades se pueden entender como prácticas sociales marcadas por una ideología, puesto que son procesos estéticos y no solo vehículos de enunciados. Por lo tanto, centrarse en un objeto de estudio con tales características requiere de cinco etapas básicas para lograr su objetivo; estas fases parten del diseño de la investigación cualitativa.

La primera etapa es la *construcción del problema de investigación*; en ella se propone, explícita y sistemáticamente, construir conocimiento o crear un espacio de reflexión sobre la interpretación de los documentos que conforman la propuesta curricular de cada programa académico. Este conocimiento o reflexión parte de una problemática en algún nivel del sistema educativo, en este caso, de la interpretación y análisis de proyectos curriculares y pedagógicos de cada programa. La siguiente etapa es la presentación de una *propuesta metodológica* que parte, en primer lugar, del problema construido; es decir, depende de los objetivos específicos de la investigación. En la etapa que sigue se

lleva a cabo el *proceso de documentación* en el que se recoge la información pertinente en torno a los aspectos teórico-conceptuales. En cuarto lugar, se propone un *modelo* estructurado con base en una serie de categorías que se aplican para interpretar los proyectos curriculares. Posteriormente, se realiza el *análisis* de las propuestas curriculares para llegar a una interpretación y, finalmente, se *socializan los hallazgos* obtenidos a partir de los objetivos planteados.

Por consiguiente, el análisis de los documentos curriculares se consolida como un proceso investigativo enmarcado en el enfoque y el diseño cualitativo, que aborda un fenómeno social a partir de un modelo hermenéutico. De acuerdo con la perspectiva metodológica de esta investigación, las técnicas de recolección de información propuestas son las siguientes: análisis de currículos en el área de Humanidades y Lengua Castellana (proyectos curriculares de las universidades nacionales), análisis de las políticas educativas sobre la formación de docentes en el área de humanidades, discusión y análisis de resultados con pares colaborativos de las universidades nacionales y socialización de los resultados a la comunidad académica.

Avances de la investigación

En el marco de esta investigación se propuso indagar en los programas de Humanidades y Lengua Castellana a nivel nacional sobre los principios relacionados anteriormente y verificar si sus propuestas coinciden con la formación integral de profesionales, teniendo en cuenta al futuro maestro desde sus capacidades cognitivas, morales, estéticas, espirituales y éticas.

De acuerdo con el SNIES (2015), en Colombia hay registradas dieciséis (16) instituciones de educación superior que ofrecen la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana. Otras seis no mencionan en su título “Humanidades”, denominándose licenciaturas en Educación Básica con énfasis en Lengua Castellana. También se encuentran otros ocho (8) programas que complementan la formación en Lengua Castellana con la del Inglés y dos (2) más referidas a Lengua Castellana e Idioma Extranjero. Dos (2) universidades ofrecen Licenciaturas en Lengua Castellana y Literatura, una (1) Licenciatura en Lengua Castellana e Inglés, y una (1) Licenciatura en Lengua Castellana, Inglés y Francés. Se encuentra además un (1) Programa en Educación Básica que hace énfasis en Matemáticas, Humanidades y Lengua Castellana. De otro lado, hay dos (2) programas que no se dirigen a la educación básica que son: La licenciatura en Lengua castellana y Comunicación de la Universidad de Pamplona y la licenciatura en Lengua Castellana de la Universidad del Tolima.

Este panorama anuncia una diversidad en la formación docente que tiene como objetivo la formación del maestro para enseñar la lengua castellana. Lo común en todos estos programas es hacer explícito en el título que están orientados hacia la enseñanza de la Lengua Castellana o Español y que la mayoría afirma que se orientan hacia la Educación Básica.

Como se mencionó previamente, para el análisis de los programas académicos se propusieron las siguientes categorías: la fundamentación conceptual respecto al *lenguaje* y la *lengua*, la concepción de *literatura*, la implementación de procesos investigativos, la proposición de didácticas en torno a la lengua, la coherencia de las prácticas pedagógicas con la propuesta curricular, la incursión de los medios de comunicación y el acercamiento a otros sistemas simbólicos abordados por la semiótica. El análisis comparativo que se presenta a continuación se llevó a cabo con base en los documentos y los archivos obtenidos en los sitios web de cada universidad y algunos otros facilitados por colaboradores de las mismas instituciones.

De igual manera, en el análisis se prestó especial atención al área del conocimiento que los programas promueven; en primer lugar, una perspectiva del lenguaje como instrumento fundamental en el desarrollo social, humano y cultural, reconociendo la dinámica de una lengua viva que evoluciona mediante la comunicación y la significación, y, en segundo lugar, una formación teórica y didáctica orientada a la comprensión y al uso de la lengua española y a la producción e interpretación de diversos discursos (orales, escritos, visuales y corporales, entre otros) como una herramienta relevante para formar en torno a los saberes del lenguaje.

Todo lo anterior se convierte en sustento para subrayar las particularidades de la formación integral en Humanidades, puesto que el análisis no se centra en el carácter disciplinar y pedagógico, sino que además revisa aspectos de índole social que proyectan a los futuros educadores hacia escenarios educativos variados y con comunidades multiculturales y ampliamente diversas.

Así, se puede afirmar que estas licenciaturas tienen en común acuerdo formar profesionales de la educación en el campo de las Humanidades y la Lengua Castellana, relacionadas, a su vez, con las Lenguas Modernas y la Literatura. Además de ello, estos programas académicos apuestan por una formación en competencias en torno al quehacer pedagógico, investigativo y comunicativo, que contribuya al desarrollo social y cultural de la comunidad, así como a la reflexión en torno a los procesos didácticos en el contexto educativo colombiano. Por lo tanto, desde los objetivos de los programas se evidencia la tendencia a una formación que integre la reflexión, la investigación y

la innovación sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua castellana y, al mismo tiempo, se propone desarrollar en los futuros docentes competencias pedagógicas, didácticas, disciplinares y comunicativas que surjan de su práctica docente. Adicionalmente, las universidades de esencia religiosa hacen énfasis en formar un profesional de la educación de acuerdo con los principios católicos, filosóficos y humanistas.

A manera de conclusión

En general, los programas sustentan su propuesta académica desde el eje de formación humanista, puesto que fomenta un espíritu crítico en los futuros educadores que les permite reflexionar sobre sus prácticas pedagógicas y en torno a las necesidades de su comunidad. Este eje humanista también contempla la educación en valores y ética para justificar la formación de un futuro docente responsable socialmente. Conjuntamente, se evidencia en los programas la importancia de desarrollar habilidades comunicativas en la formación de docentes y en la apropiación de una segunda lengua.

La mayoría de los programas justifican su denominación en las Políticas Nacionales de Educación, específicamente en la Ley 30 de 1992, la Ley 115 de 1994 y en el Decreto 272 de 1998. Siendo así, se definen como programas que promueven una visión actualizada de la educación y una reforma educativa coherente con las necesidades del desarrollo regional y nacional y, además, responden a los retos de la modernización y la globalización. En términos generales, los programas justifican el trabajo en el área de Humanidades a partir de la formación integral y del reconocimiento del lenguaje como un fenómeno social fundamental en el desarrollo del sujeto y, asimismo, se fundamentan a través del desarrollo y del fortalecimiento de las competencias básicas del lenguaje y de la comunicación.

De otro lado, las propuestas curriculares de las licenciaturas en Humanidades estructuran sus programas por componentes; entre ellos se encuentra uno relacionado con lo pedagógico general o básico, otro con lo pedagógico y didáctico, uno más referido a lo disciplinar y otro más que enmarca el carácter ético del currículo. Estos componentes sustentan la flexibilidad, la interdisciplinariedad, la integralidad y la transdisciplinariedad del programa, y contribuyen a proponer los núcleos del saber pedagógico determinados por la Decreto 272 de 1998 y, además, respaldan las categorías que orientan los planes de estudio: la fundamentación conceptual respecto al *lenguaje* y la *lengua*, la concepción de *literatura*, la implementación de procesos investigativos, la proposición de didácticas en torno a la lengua, la coherencia entre las prácticas pedagógicas y la propuesta curricular, la incursión de los medios de comunicación y el acercamiento a otros sistemas simbólicos abordados por la semiótica.

Referencias bibliográficas

- Baeza, M. (2002). *De las metodologías cualitativas en investigación científico social: Diseño y uso de instrumentos en la producción de sentido*. Concepción: Universidad de Concepción.
- Bonilla, E., y Rodríguez, P. (2000). *Más allá del dilema de los métodos: La investigación en Ciencias Sociales*. Bogotá, D. C.: Universidad de los Andes.
- Decreto 272 de 1998: por el cual se establecen los requisitos de creación y funcionamiento de los programas académicos de pregrado y postgrado en Educación... Diario Oficial No. 43.238 de febrero 16 de 1998. Recuperado de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=1305>
- Ley 115 de 1994: "Ley General de Educación". *Diario Oficial* No. 41.214, de 8 de febrero de 1994. Recuperado de http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0115_1994.html
- Ley 30 de 1992: Por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior. *Diario Oficial* No. 40.700, de diciembre 29 de 1992. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-104539_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional –MEN (Colombia). (2008). *Tensiones entre el desarrollo curricular del sistema educativo colombiano y el proceso de construcción cultural afrocolombiana* [versión PDF]. Recuperado de http://www.colombiaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-174672_archivo.pdf.
- Ministerio de Educación Nacional –MEN (Colombia). (2012). *Política y sistema colombiano de formación y desarrollo profesional de educadores*. Manuscrito inédito.
- Ministerio de Educación Nacional –MEN (Colombia). (2013). *Sistema colombiano de formación de educadores y lineamientos de políticas*. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-345822_ANEXO_19.pdf
- Reguera, A. (2008). *Metodología en investigación lingüística*. Buenos Aires: Brujas.
- Rincón, G. (Coord.) (2004). *Marco de fundamentación conceptual y especificaciones del examen para las licenciaturas en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua castellana, Lengua castellana y literatura, y Lenguas modernas*. Santiago de Cali: Universidad del Valle.
- Sistema Nacional de Acreditación –CNA. (2013). *Lineamientos para la acreditación de programas de pregrado*. Bogotá, D. C.: CNA.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura –Unesco. (1998). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior: "La Educación Superior en el Siglo XXI: visión y acción"*. París: Unesco.

TRAZADOS PARA UNA EPISTEMOLOGÍA LATINOAMERICANA

Tracings for a Latin American epistemology

Camilo Ernesto Bravo¹⁵

Resumen

El presente artículo es resumen del escrito presentado para obtener el título de magíster en filosofía latinoamericana (2015) en la Universidad Santo Tomás Sede Bogotá. En dicho trabajo se respondió a la pregunta por el estado actual de la filosofía latinoamericana desde tres posiciones discursivas: lo epistemológico, lo ético y lo estético. Para este caso daremos algunas nociones en relación con lo epistémico desde tres momentos fundamentales: el primero, las ideas de Boaventura de Sousa Santos (2009); el segundo, las de Raúl Fonet-Betancourt (2009), y, finalmente las reflexiones propias que devienen del proceso hermenéutico adelantado, que desembocan en la necesidad de realizar una develación de las estructuras internas que no han permitido comprender y aprehender la filosofía latinoamericana como una acción posible en la praxis de los sujetos que habitan la América de Martí.

Palabras clave: Epistemología del Sur, filosofía intercultural, modernidad, Calibán, Próspero.

Abstract

This article is written summary presented to obtain the title of magister in Latin American philosophy (2015) in the Santo Tomas University in Bogotá. In this paper we answered the question about the current state of Latin American philosophy for three discursive positions: epistemological, ethical and finally aesthetic. For this case we will give some ideas regarding what epistemic from three fundamental moments: first: the ideas of Boaventura de Sousa Santos, second moment: Fonet-Betancourt (2009), finally own reflections become the hermeneutical process advance, and opening the need for an unveiling of structures that have failed to understand and grasp the Latin American philosophy as a possible action in the praxis of subjects who inhabit the American of Martí.

Keyword: Epistemology south, intercultural philosophy, modernity, Caliban, Prospero.

¹⁵ Magíster en Filosofía Latinoamericana, docente de la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO. Correo electrónico: cbravogomez@cun.edu.co

Introducción

América Latina, desde sus inicios como construcción histórica, se ha visto arrojada a desplegar su identidad desde una episteme de orden subalterno con Occidente, desde donde se ha recreado el mundo de los otros que no están en su lógica y, en este orden de ideas, todas las estructuras de la esencia de la América de Martí. Latinoamérica se ha moldeado desde el Santo Grial de la modernidad occidental; las ciencias han sido cómplices en la dominación epistémica directa e indirecta con un grado de complicidad con las academias y algunos académicos de América del Sur que, desde un posmodernismo celebratorio en la práctica, replican la exclusión de los otros discursos que no se someten a las lógicas de extirpación epistemológica de orden local. Junto con estas dinámicas, hace presencia una más inicua –el neoliberalismo– que ha permitido que, en pleno siglo XXI, se intensifique este dominio epistémico con un grado omnipresente de alienación que sujeta y somete el desplazamiento del mundo euro-céntrico, hacia el mundo globo-céntrico; así, el sujeto latinoamericano se ve obligado a abdicar de su condición de esclavo y dilatarla hacia una nueva: la de siervo. Desde este orden, lo que pretende este escrito es aportar a la reflexión en torno a las vías de resistencia epistémica, para lo cual se partirá de algunas de las categorías principales de Boaventura de Sousa Santos (2009), consignadas en su texto *Una epistemología del Sur* y, también, en algunas de las expuestas por Fernet-Betancourt (2009) en su libro *Tareas y propuestas de la filosofía intercultural*, para realizar desde allí una reflexión en torno a las posibilidades de enunciación que son devoradas por las categorías de orden y discursos hegemónicos de *Calibanes* vestidos de *Prósperos* (Shakespeare, 2000) que concurren a las calles desde el zócalo hasta la recolecta.

Metodología

La intencionalidad de este proyecto nace de la pregunta por el estado actual de la filosofía latinoamericana, propuesto por el maestro Juan Cepeda H., con la que se busca, en últimas, mostrar el estado del arte a partir de una metodología propuesta en dos momentos: el primero, de orden hermenéutico, nace con la aplicación de la herramienta *hermenéutica textual* a tres documentos que respondieran a los universos de lo epistémico, ético y lo estético, y, en el segundo, se invita a los investigadores a realizar un escrito, tipo ensayo, en el que se dé cuenta de la perspectiva de la investigación en relación con la línea asumida.

A través de la pertinencia de las tesis expuestas en los tres ensayos, se busca ofrecer una visión general en relación con las categorías con las que se han construido

los universos simbólicos y discursivos de la praxis en la realidad latinoamericana, tanto dentro de la academia como fuera de ella, justo allí donde la intencionalidad del proyecto toma sensatez al buscar que dialoguen las filosofías académicas y las que no se reconocen como tales, para evitar, desde más lejos –como decía de Sousa Santos (2009)–, seguir generando epistemicidios, y, por el contrario, la academia, como gestora y a la vez legitimadora de los universos discursivos de orden científico, le abra paso a la escucha de esas otras formas de conocer el mundo y de validación al interpretarlo.

“Silencio... Mis antenitas de vinil están detectando la presencia del enemigo”

(Roberto Gómez Bolaños - *El Chapulín Colorado*, 1971-1979)

En el texto de de Sousa Santos (2009), *Una Epistemología del Sur*, en el que se reúnen ocho ensayos de su autoría, la idea transversal se desprende de la necesidad de reinventar el conocimiento para procurar una emancipación social. Los ensayos mencionados se agrupan en dos partes: una epistemología más allá de lo posmoderno y una emancipación que trasciende lo poscolonial. La primera parte, comprendida por los cuatro primeros, expone un discurso sobre las ciencias, la representación de sus límites y de sus consecuencias, la reflexión de sus investigaciones sobre alternativas al neoliberalismo y al capitalismo global, y la propuesta hacia una construcción epistemológica de una *ecología de saberes*. La segunda parte, que consta de los tres últimos, plantea una perspectiva crítica a los descubrimientos imperiales, el análisis de “Nuestra América”, el colonialismo y la inter-identidad y una reflexión para ir más allá de lo posmoderno y lo poscolonial. Como complemento al libro de de Sousa Santos, se tuvieron en cuenta algunos planteamientos de Raúl Fornet- Betancourt (2009), tomados de su libro *Tareas y propuestas de la filosofía intercultural*.

En el desarrollo de su idea, Santos toma como punto de partida el hecho de que la ciencia occidental, en cuanto paradigma dominante, está en crisis. En especial, presenta un diagnóstico que evidencia que los modelos que privilegian la cuantificación, como explicación legítima de la realidad, están perdiendo fuerza; en esta misma línea argumentativa, pone en cuestión la división de las ciencias, especialmente la ruptura entre ciencias naturales y sociales, la separación artificial de los saberes y las prácticas de dominación epistémica que conducen a lo que él denominará “epistemicidios”, es decir, prácticas que deslegitiman, excluyen o anulan otras formas de conocer, comprender o explicar la realidad.

Esta situación de crisis del paradigma dominante de la ciencia, desde la perspectiva de Santos, crea la posibilidad de generar nuevas relaciones materiales de existencia en las que otros discursos, tenidos por no-científicos desde el paradigma occidental, empiecen a ser reconocidos y aprehendidos en su legitimidad científica. Así, dicha crisis crea las condiciones para superar la dicotomía entre las llamadas ciencias duras y ciencias blandas, conformando una nueva condición para las ciencias, a la que de Sousa denomina “conocimiento prudente para una vida decente” (p. 96). Para esta superación, se hace necesario el reconocimiento de los lugares de enunciación: las denominadas sociologías de las ausencias, mantenidas en silencio por no cumplir los cánones determinados por la ciencia occidental. Aparece, entonces, lo que de Sousa llama una “epistemología de las ausencias”, cuyo objeto es propagar la idea de realidad, saber y tiempo, en la que el pensamiento del presente se privilegia sobre el del futuro para invertir la linealidad y la temporalidad desde la que se ha aprehendido la realidad en la lógica del pensamiento científico occidental. Para que esto sea posible, propone la posibilidad de generar un diálogo entre los distintos saberes de tal forma que se enuncien las diferentes formas de validación del conocimiento, evitando así caer en una totalización de una sola forma de validación del mismo. La base de todas estas dinámicas debe ser, para él, el reconocimiento de las epistemologías del Sur, es decir, de la validez de las prácticas de los sujetos oprimidos, víctimas, explotados por el colonialismo y el capitalismo global.

“¡Chanfle, rechanfle, recontrachanfle!”

(Roberto Gómez Bolaños - *El Chapulín colorado*, 1971-1979)

Como complemento a la perspectiva desarrollada por Boaventura de Sousa Santos, se abordó el texto de Raúl Fonet-Betancourt (2009), *Tareas y propuestas de la filosofía Intercultural*. Aquí se introduce el concepto de *constelaciones del saber*, comprendido como un conjunto de contenidos significantes y horizontes de sentido que nutren la experiencia vital, material y corporal de las diferentes sociedades a lo largo de la historia. La tesis central de Fonet-Betancourt gira en torno a las relaciones de poder, el intercambio y el diálogo que estas constelaciones de saber gestan en el encuentro de culturas en el mundo globalizado. Cada una de estas culturas aprehende su realidad material y social de forma diacrónica, cultivando un conjunto de herramientas gnoseológicas que forman parte de su constelación de saber; cuando una de estas se impone sobre las otras, margina las culturas en que se desarrollan y la riqueza de experiencias vitales que las acompañan; tal dominación ha sido consecuencia del crecimiento del capitalismo

industrial. Aunque en este proceso, el eurocentrismo ha deteriorado las otras culturas, estas ejercen resistencia a las excesivas imposiciones del sistema internacional y generan redes y relaciones de diálogo a la luz de la filosofía intercultural, evidente en los movimientos y manifestaciones sociales a escala global.

“Sígueme los buenos”

(Roberto Gómez Bolaños - *El Chapulín colorado*, 1971-1979)

A partir de estas ideas nace la reflexión que se plasma en el ensayo y que busca, en últimas, definir las posibles fracturas que han determinado la coexistencia de dos discursos en torno a la legitimidad de la filosofía latinoamericana: aquella que afirma su no existencia y la que declara su total afirmación de vitalidad como forma de existencia del saber filosófico. Asimismo, se ofrece una breve descripción de las aristas, ilustrada con las características de los personajes *Próspero* y *Calibán* de la comedia shakespeariana y que de Sousa interpreta como procesos identitarios en un espacio-tiempo que interrelaciona a Europa, América y Asia, contenidos en zonas de contacto que generan procesos de colonialismo, poscolonialismo e interidentidad, para trazar, desde allí, los posibles problemas a los que se enfrentan la filosofía latinoamericana y quienes a ella se dedican. Finalmente, se plantean posibles salidas a los problemas encontrados en el devenir investigativo que ha dado el universo de lo epistemológico.

Conclusiones

El reto que tenemos en el momento de crear y recrear posibles discursos en relación con la formación de categorías epistémicas de orden local está dado desde el reconocimiento del otro, como otro, que *sabe un saber* y que *puede saberlo hacer saber*. Para que esto sea posible es fundamental que el que escucha se reconozca como un *Calibán* y no como el *Calibán* vestido o disfrazado de *Prospero*, pues al momento de hacer las traducciones que propone Santos no se generaría un diálogo sensato ni prudente, acción que nos alejaría de la América de Martí o de nuestra América, esa que es capaz de “(...) sondear profundamente en sus propias raíces para después edificar un conocimiento y un gobierno que no fueran importación” (Santos, 2009, p. 236), cuando, por el contrario, se requiere ser capaz de hallar los puntos de encuentro en los múltiples lugares de enunciación desde donde habla la experiencia.

Una acción de este nivel aprehende una manera de necesaria transformación de la condición de dependencia y servidumbre a la que se ha visto sometida más de quinientos

años la conciencia latinoamericana y, de paso, lleva a los referentes culturales a la indispensable transformación de sus universos simbólicos hacia lo que el mismo Zea (como se citó en Lukac, 2009) plantea: “Es el mismo hombre dependiente el que ha de ser libre. No libre de acuerdo con un nuevo modelo, sino libre de acuerdo con sí mismo” (p. 66). El filósofo mexicano tematiza la libertad del hombre nuevo:

Para esto se requiere asimilar las experiencias libertarias de otros hombres y de otros países, no ya para imitar modelos extraños, sino para crear un nuevo orden en que todos los hombres, sin excepción, tengan el lugar que les corresponde como hombres entre hombres. (pp. 66-67).

Pensarnos es deliberar en acción liberadora desde el nosotros hacia los otros, en un acto de equilibrio que nos permita dialogar sin imposición discursiva sino acción dialogante entre los distintos actores y sujetos inmersos en las prácticas cotidianas. Repensar los referentes culturales así como su construcción debe ser una tarea propia del ser que asume una auténtica conciencia y, por lo tanto, se ve obligado a dialogar, pensar, cuestionar, y dar salidas posibles a las formas de dominación y condiciones a las que se ha visto expuesto durante su inauténtica existencia en la vida social.

Referencias bibliográficas

- De Sousa, B. (2009). *Una epistemología del Sur: La reinención del conocimiento y la emancipación social*. México D. F.: Siglo XXI.
- Fornet-Betancourt, R. (2009). *Tareas y propuestas de la filosofía intercultural* [versión PDF]. Recuperado de http://casadelcorregidor.pe/download/Fornet_Tareas_y_Propuestas_de_la_Filosofia_Intercultural.pdf
- Gómez, R. (Escritor), Gómez, R., y Segoviano, E. (Directores). (1972-1979). *El chapulín Colorado* [Serie de televisión]. En E. Segoviano (Productor). México, D. F.: Las Estrellas - Televisa.
- Lukac, S. M. (2009). Panorama histórico de la filosofía política latinoamericana. *Límite*, 4(19), 57-74 [versión PDF]. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/836/83611433003.pdf>
- Shakespeare, W. (2000). *La tempestad* (M. Cohen y C. Speranza, trads.). Bogotá, D. C.: Norma. (Obra original: *The Tempest*, 2000).

SEMILLERO DE INVESTIGACIÓN RESPONSABILIDAD UNIVERSITARIA TRANSFORMANDO AMBIENTES SOCIALES “RUTAS”: UNA EXPERIENCIA ILUSTRE DE LAS ESTUDIANTES DE LA LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL DE LA CORPORACIÓN UNIVERSITARIA MINUTO DE DIOS – UNIMINUTO

*Hotbed of research University Responsibility Transforming Social
Environments “RUTAS”: illustrious experience of students in teaching
children’s degree Corporación Universitaria Minuto de Dios –UNIMINUTO*

Angie Lorena Castiblanco Gómez¹⁶

Ana María Chabur Trejos¹⁷

María Fernanda Leal Suárez¹⁸

Zaily del Pilar García Gutiérrez¹⁹

Resumen

En este documento se expone la experiencia de algunas estudiantes del programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Corporación Universitaria Minuto de Dios –UNIMINUTO, en el Semillero de Investigación RUTAS y en la investigación titulada *Caracterización de las prácticas docentes de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Facultad de Educación de la Corporación Universitaria Minuto de Dios –UNIMINUTO*”.

Palabras Clave: Semillero, docencia universitaria, prácticas docentes, investigación formativa y praxeología.

Abstract

In this document the experience of some students of the Bachelor program in Early Childhood Education at the University Corporation Minuto de Dios, UNIMINUTO exposed. In the hotbed of research and research RUTAS entitled *Characterization of teaching practices Bachelor Infant Education Faculty of Education University Corporation Minuto de Dios –UNIMINUTO*.

Key Words: (Hotbed, University teaching, Teaching practice, Formative research, Praxeología).

16 Estudiante de Licenciatura en Pedagogía Infantil, Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO.
Correo electrónico: angiecg4@hotmail.com

17 Estudiante de Licenciatura en Pedagogía Infantil, Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO.
Correo electrónico: anitachabur@hotmail.com

18 Estudiante de Licenciatura en Pedagogía Infantil, Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO.
Correo electrónico: mfls1948@gmail.com

19 Magíster en Comunicación Educativa, doctora en Educación; docente, Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO. Correo electrónico: zaily.garcia@gmail.com

Introducción

Aunque la investigación está presente en cada etapa del ser humano, pocas veces es datada; desde esta perspectiva, surge el deseo de exponer la experiencia alrededor del proceso del Semillero RUTAS en el ámbito personal y académico.

Cabe señalar que, en un primer momento, se retoma la historia de los semilleros de investigación en Colombia y se explica cómo nace el Semillero RUTAS; en un segundo momento, se describen algunas experiencias de las estudiantes pertenecientes al Semillero con base en uno de los proyectos de investigación llevados a cabo en dicho proceso. En el tercer momento emerge la reflexión acerca del aporte que la investigación proporciona en la formación de docentes en la Corporación Universitaria Minuto de Dios –UNIMINUTO.

El Semillero RUTAS: origen, perspectivas y experiencia

A través de la participación de estudiantes de la Facultad de Educación –FEDU en los semilleros de investigación, se reconoce la importancia de abordar el origen de los semilleros de investigación en las instituciones de educación superior a nivel nacional; por ende, en el presente escrito se descubre la historia y la concepción de algunas universidades que se describen a continuación.

Como primera medida, resulta significativo ahondar en el reconocimiento del origen de los semilleros tal como se menciona en el libro *Orígenes y dinámica de los semilleros de investigación en Colombia* (Molineros, 2009) en el que se visualizan sus primeras acciones:

El movimiento de Semilleros de Investigación en el país, se origina en la Universidad de Antioquia en el año 1996, como una estrategia extracurricular de fomento de la investigación y como una reacción a las formas de impulso a esta función básica de la educación superior, institucionalizadas por la propia Universidad e impulsadas por Colciencias. En 1997, se inician los procesos de socialización de esta nueva estrategia, que en el caso de la Universidad del Cauca es conocida por un grupo de sus estudiantes que desarrollan actividades académicas en la Universidad de Antioquia. (p. 5).

Entre tanto, en el documento mencionado se señala que Colciencias incluyó, en el marco de sus programas de fomento, una convocatoria de apoyo a los semilleros de investigación, especialmente dirigida a las regiones con menor grado de desarrollo de capacidades de investigación.

Luego de abordar temas referentes al origen de los semilleros, se abre paso a su conceptualización, a fin de evidenciar la importancia de estos en la educación superior. Para

ello, lo expuesto en el documento mencionado permite identificar qué significan para la educación superior las prácticas de investigación desde grupos que son conformados por la comunidad educativa.

A continuación se recapitula la conceptualización de los semilleros de investigación:

La historia de los semilleros de investigación es la historia de la resolución de preguntas y el interés de un grupo de personas, que en un momento determinado del continuo espacio-tiempo, decidieron que la creación de redes de formación de investigadores era primordial si se deseaba que Colombia tuviera algún día las condiciones para seguir resolviendo simples dudas, dudas que en el futuro no muy lejano transformaron aquel océano de verdad que Sir Isaac Newton, en su lecho de muerte, estaría convencido jamás haber tocado. (pp. 36-37).

Entre tanto, "(...) los semilleros de investigación son espacios de formación alternativos al plan de estudios de las instituciones universitarias y en la actualidad los semilleros se sumergen de manera 'voluntaria' en el entramado institucional con todas las implicaciones que esto tiene" (p. 21).

A partir de lo expuesto anteriormente, se puede afirmar que los semilleros de investigación se consideran como una estrategia de formación voluntaria y comprometida que está diseñada para fortalecer en el estudiante la investigación dentro del desarrollo de su plan curricular. Al respecto, el autor indica:

Este desplazamiento merece un acto reflexivo, con la intención no de criticarlo o superarlo, sino para tratar de ver de qué manera después de haber sido una oportunidad para los estudiantes de libertad, de autogestión y de emancipación, se ha convertido en un obstáculo para experimentar una aventura intelectual, donde predomine la relación entre las personas sin que esté mediada por la figura del examinador. (p. 21).

Por lo tanto, la investigación requiere de una reflexión que permita a los investigadores adquirir habilidades para fortalecer la libertad de pensamiento, la autonomía para expresar sus ideas y su relación e interacción con otros sujetos.

Otra concepción acerca de los semilleros de investigación que es aportada por la Universidad de Caldas (como se citó en Molineros, 2009) los define como:

(...) Un espacio para ejercer la libertad y la creatividad, la crítica y la capacidad de asombro, o sea las potencialidades y habilidades que son negadas u obstruidas reiteradamente en el sistema educativo (Bonilla, 1998). Según los directores de los programas y el objeto de los currículos, es fundamental la investigación en la formación de los estudiantes y futuros profesionales de los programas de pregrado. (p. 30).

Para el sistema educativo de educación superior se considera importante la generación de espacios de libertad, creatividad y crítica, las cuales son habilidades que se requieren en la investigación y en la formación de los estudiantes de pregrado, desde luego, como futuros profesionales.

Según lo anterior, se puede definir que el Semillero de Investigación “Responsabilidad Universitaria Transformando Ambientes Sociales” (RUTAS) de la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, específicamente de la FEDU, es un espacio cuya finalidad se centra en promover la capacidad investigativa a través de la interacción entre los docentes y los estudiantes desde diferentes disciplinas. Ahora bien, RUTAS inició en el año 2010 como un grupo de estudio; un año después, en 2011, es inscrito en la Universidad como semillero, condición con el cual funciona desde sus inicios, y se ha caracterizado por favorecer, con empeño, procesos de formación para la investigación hacia los estudiantes de las licenciaturas.

El Proyecto Caracterización de las prácticas docentes de la FEDU: una oportunidad de aprendizaje para el Semillero RUTAS

A continuación se aborda la experiencia de ingreso y participación en el Semillero RUTAS de algunos estudiantes de octavo y noveno semestre del programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil, como opción que brinda este y la Facultad para adelantar el proceso de grado. La posibilidad de participar en el Semillero aporta a la consolidación del ejercicio y la práctica investigativa en el rol como docente en formación; dicha fortaleza incide en la reflexión del quehacer docente en el contexto educativo superior desde el enfoque *pedagógico praxeológico*.

En el contexto de la fase del *ver*, uno de los elementos del *modelo pedagógico praxeológico*, a continuación se relaciona la reflexión, desde la experiencia como docente en formación del programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil, de uno de los estudiantes.

Como parte de la formación profesional y desde la inquietud por los procesos de opción de grado, se toma la decisión de ingresar al Semillero de Investigación RUTAS, ya que se cuenta con la posibilidad de abordar procesos teóricos acerca de las prácticas docentes, la pedagogía praxeológica y de participación activa en reuniones de investigación donde se desarrollaron procesos de aprendizajes que permitieron adquirir conocimientos propios sobre el diseño metodológico, los relatos autobiográficos y la interpretación de los datos, esta última tomando como apoyo unidades de análisis.

Uno de los proyectos de investigación es la caracterización de las prácticas docentes de la FEDU, el cual se abordará en el presente texto con el fin de dar a conocer sus orígenes, objetivos y líneas de indagación. Esta propuesta de investigación nace a partir del marco del *Plan Estratégico de la Facultad de Educación– FEDU (2013-2019)* denominado “Escuela pertinente en pedagogía e innovación Social en Educación” (UNIMINUTO, 2013), el cual es considerado como un eje integrador y articulador de la docencia, la investigación, la responsabilidad social y la internacionalización, con las cuales se busca identificar, apropiar e implementar los criterios orientadores de la excelencia en el campo de las pedagogías, la innovación social y la incidencia en la gestión académica y administrativa de la FEDU²⁰.

En este proyecto de investigación *Caracterización de las prácticas docentes de la Facultad de Educación – FEDU*, se brinda la posibilidad de interactuar con docentes de la Especialización en Ambientes de Aprendizaje, los programas de Licenciatura en Idioma Extranjero - Inglés, Educación Básica con énfasis en Tecnología e Informática, Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana, Educación Física Recreación y Deporte; Pedagogía Infantil, y con otros del área transversal de Comunicación Escrita y Procesos Lectores (Ceplec), así como con la coordinadora académica y los estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía Infantil. El objetivo de esta interacción es caracterizar las prácticas docentes en los programas de pregrado y posgrado de la FEDU de la Corporación Universitaria Minuto de Dios –UNIMINUTO.

Este proyecto, en particular, tiene como objetivo general identificar las características de las prácticas docentes de los programas de pregrado y posgrado en la FEDU de la Corporación Universitaria Minuto de Dios –UNIMINUTO –lo cual se constituye en su pregunta de investigación–, y como objetivos específicos, describir estas prácticas, reconocer sus sentidos y, por último, establecer las relaciones existentes entre ellas y el *Modelo Educativo* de UNIMINUTO (2014), en coherencia con la pedagogía praxeológica, como punto de partida para la cualificación de estas prácticas docentes.

Este proyecto cuenta con un diseño metodológico de corte cualitativo, definido, según Bonilla y Rodríguez (2000), como aquel “(...) que pretende cualificar y describir el fenómeno social a partir de los rasgos determinantes, percibidos desde elementos que están dentro de la situación estudiada” (p. 68); se resalta el vínculo de este con el enfoque praxeológico específicamente en las fases del *ver* y del *juzgar*.

Dadas las características de la presente investigación, se acude igualmente al enfoque hermenéutico que sería de gran utilidad para establecer el significado que subyace

20 Presentación del proyecto, Propuesta técnica, p. 3.

a las prácticas docentes de la FEDU; al respecto, se debe considerar que este lleva a una comprensión e interpretación de las situaciones humanas, entendidas como resultado de la interacción entre los participantes de la mismas y su contexto de producción. Así, la esencia de la hermenéutica es la de construir las situaciones gracias a una mirada aguda y profunda más allá de lo obvio y lo conocido.

Al respecto, conviene decir que las estudiantes integrantes del Semillero RUTAS tuvieron una participación activa en la investigación, ya que fueron involucradas desde la aprobación del proyecto por parte de la FEDU, intervinieron en la recolección, análisis e interpretación de datos; estuvieron presentes en la construcción del documento y fueron tenidos en cuenta sus aportes; hubo una relación de pares entre ellas y los docentes, que se caracterizó por una comunicación armoniosa, y no fueron vistas como sujetos que reciben y mecanizan información, sino, por el contrario, como individuos con una voz activa, reflexivos y críticos que se están formando para aportar a la sociedad, y no como meros sujetos que realizan un trabajo determinado sin transformación alguna.

Dos de las estudiantes partícipes en la investigación comenzaron su proyecto de grado con una monografía titulada: *Caracterización de las prácticas docentes de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Facultad de Educación de la Corporación Universitaria Minuto de Dios –UNIMINUTO*, que tiene como objetivo analizar las prácticas docentes universitarias teniendo en cuenta la reflexión del docente sobre su propia práctica y la mirada que de ella hacen las estudiantes con base en una dimensión *inclusiva*. El proyecto ha sido exitoso, hasta el punto de participar en el XIII Encuentro Regional de Semilleros de Investigación Nodo Bogotá, en el año 2015, y en el XVIII Encuentro Nacional y XII Internacional de Semilleros de Investigación, en la ciudad de Cali, teniendo una gran acogida por parte de aquellos que conocieron dicha investigación.

Se puede afirmar que participar en el Semillero RUTAS es toda una experiencia en lo que respecta a la *pedagogía praxeológica*, ya que, como lo expresa Juliao (2014), este es un proceso de aprendizaje que invita a...

(...) Los docentes titulados y docentes en formación, a reflexionar sobre las prácticas pedagógicas, las cuales son: el diálogo de saberes, la confrontación de la realidad, la reflexión sobre la acción, el quehacer académico y pedagógico; de esta manera lograr entender, adquirir nuevos conocimientos que permitan transformar su propia práctica. (p. 9).

El Semillero RUTAS: una alternativa extracurricular para la formación docente en la FEDU

La participación en este proyecto de investigación permite a los docentes en formación reflexionar acerca del rol de una pedagoga infantil praxeológica y adquirir aprendizajes acerca de categorías teóricas como la *pedagogía praxeológica*; la cual es entendida como la práctica pedagógica entre el diálogo de los saberes, a través de la cual se confronta la realidad y se reflexiona sobre la acción.

Entre tanto; en este proyecto en particular, el método de investigación está fundamentado en el relato autobiográfico (investigación biográfica-narrativa); en ella se evidencia cómo los docentes de la FEDU narran las experiencias sobre sus prácticas docentes desde su quehacer pedagógico a partir de la reflexión y la aplicación de la praxeología; estos relatos se evidencian a través de las unidades de análisis.

La experiencia de participar activamente en el Semillero de Investigación RUTAS brinda a cada estudiante la posibilidad de realizar una serie de reflexiones a través de las cuales se reconoce como una *pedagoga infantil praxeológica* en formación con una mirada crítica frente a las prácticas docentes, adquiriendo las características propias de una docente-investigadora, reflexiva frente a la realidad social, responsable y comprometida frente a la profesión.

Llegado a este punto, el aprendizaje sobre las prácticas de los docentes de la Facultad de Educación –FEDU, como las tertulias pedagógicas, las visitas o las salidas pedagógicas, incluso el ejercicio de enseñanza-aprendizaje que se da a través de las lecturas y la producción de textos –como la elaboración del anteproyecto de investigación– fortalecen la capacidad de comprensión y análisis; además, con estas estrategias pedagógicas se logra adquirir elementos y conocimientos nuevos para mejorar y reflexionar sobre las prácticas docentes, lo que permite estar en sintonía con la propuesta praxeológica.

Conclusión

Con todo lo anterior, cabe mencionar que la experiencia de las estudiantes partícipes en la investigación sobre las prácticas docentes, integrantes del Semillero de Investigación RUTAS, ha sido positiva en diversos aspectos: a nivel personal, las relaciones entabladas a lo largo de la investigación brindan la gran satisfacción de poder vivenciar la praxeología, de volverla tangible; en cuanto a lo académico, posibilitó que la percepción de la investigación como una carga haya virado hasta ser vista como un incentivo, al punto de interiorizarla y continuar con ella en la fase II del proyecto rector, ya que se pusieron en

consideración todas aquellas experiencias de los docentes participantes, así como todo el bagaje teórico que enmarca las prácticas docentes en educación superior.

La experiencia de participar en eventos, permite percibir la investigación como una oportunidad de innovar y de ver el mundo como algo inexplorado en el que siempre hay algo nuevo, no necesariamente alejado de la vida cotidiana, en la que ese algo se vuelve tan mecánico que por evidente no existe.

Solo queda invitar a los estudiantes a formar parte de las distintas investigaciones que actualmente tiene la FEDU, a brindarse la oportunidad de reaprender y de vivenciar la praxeología que es la impronta de la comunidad educativa de UNIMINUTO, pero que es hora de hacerla tangible, interoceptiva y no dejarla como una utopía

Referencias bibliográficas

- Bonilla, E., y Rodríguez, P. (2002). *Más allá del dilema de los métodos: La investigación en ciencias sociales*. Bogotá, D. C.: Norma.
- Corporación Universitaria Minuto de Dios –UNIMINUTO. (2013): *Plan estratégico Facultad de Educación –FEDU, 2014-2019: “Escuela pertinente en pedagogía e innovación social en Educación”*. Bogotá, D. C.: UNIMINUTO.
- Corporación Universitaria Minuto de Dios –UNIMINUTO. (2014). *Proyecto Educativo Institucional del Sistema 2014* [versión PDF]. Recuperado de <http://www.uniminuto.edu/documents/941377/1434225/Proyecto+Educativo+Institucional+2013.pdf/849a034b-2ee8-448c-9aa9-93e2cef4a317>
- Juliao, C. G. (2014). *Una pedagogía praxeológica*. Bogotá, D. C.: UNIMINUTO.
- Molineros, F. (2009). *Orígenes y dinámica de los semilleros de investigación en Colombia*. Popayán: Taller Editorial Universidad del Cauca.

LA FORMACIÓN DEL PEDAGOGO INFANTIL DESDE LA MOVILIDAD ACADÉMICA²¹

Formation of children's pedagogue from the academic mobility

Luz Dayana Cristancho Hernández²²

Lina María Linares Ayala²³

Leidy Johana Martínez Díaz²⁴

Jenny Katherine Mayorga Novoa²⁵

Resumen

Teniendo en cuenta que la movilidad académica se ha convertido en una estrategia que viabiliza la internacionalización en las instituciones de educación superior, el Semillero SIMAI se constituyó para indagar y reflexionar sobre dicho proceso y comprender cómo aporta a la formación de los estudiantes del Programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil. Para lo anterior, el grupo de investigación del Semillero ha tenido en cuenta, para la construcción del marco de referentes, el *Político* (2015) y el Departamento de Internacionalización Académica –DIA de UNIMINUTO, al igual que una base teórica y conceptual al rededor de temas como la movilidad académica, la internacionalización, el conocimiento, el educador infantil y la cultura. El objetivo general se direcciona a estudiar las políticas que se plantean en las instituciones de educación superior (IES) con el fin de consolidar la formación de educadores para la infancia, específicamente, en la Corporación Universitaria Minuto de Dios –UNIMINUTO. Para el logro de lo anterior, se propone una investigación de tipo cualitativo, de corte histórico-hermenéutico, que llevará a comprender la realidad estudiada; el alcance de este proceso es descriptivo. La población objeto de estudio son los estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía Infantil y la muestra, los que han participado de dicha movilidad durante el primero y el segundo semestre del año 2015.

Palabras clave: Movilidad académica, internacionalización, conocimiento, educador infantil, cultura.

21 Esta ponencia forma parte del proyecto en curso titulado Estado de la movilidad académica en la formación de educadores en infancia desde el marco de las políticas internacionales, nacionales e institucionales vigentes en Instituciones de Educación Superior del capítulo centro de la Asociación Colombiana de Facultades de Educación – Ascofade, Bogotá y la participación de la Asociación Colombiana de Educación Preescolar- Organización Mundial de Educación Preescolar Acedep-OMEP.

22 Estudiante de Licenciatura en Pedagogía Infantil, Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO.
Correo electrónico: annayad@hotmail.com

23 Estudiante de Licenciatura en Pedagogía Infantil, Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO.
Correo electrónico: linitaa.15@hotmail.com

24 Estudiante de Licenciatura en Pedagogía Infantil, Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO.
Correo electrónico: yohana_ale2496@hotmail.com

25 Estudiante de Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO.
Correo electrónico: nijekt2704@hotmail.com

Abstract

Given that academic mobility has become a strategy that enables the internationalization in higher education institutions, the seedbed SIMAI was established to investigate and reflect on the process and understand how it contributes to the formation of students degree program Childhood Education. For this, the research group seedbed taken into account for the construction of the framework concerning the *Politicario* and the Department of Academic Internationalization - DIA UNIMINUTO, as a theoretical and conceptual base framed in academic mobility, internationalization, knowledge, early childhood educator and culture. The general objective is studying the policies that arise in Higher Education Institutions in order to strengthen the training of educators for children, in this sense, the University Corporation Minuto de Dios - UNIMINUTO. To achieve the above, it proposes a qualitative research, which along with the Historical Hermeneutics will understand the reality studied is proposed; the scope of this process is descriptive. The study populations are students of the Degree in Childhood Education and sample students who have participated in this mobility during 2015 I and II.

Keywords: Academic mobility, internationalization, knowledge, early childhood educator, culture.

Introducción

El proyecto del Semillero de Investigación “Movilidad Académica Interinstitucional” –SIMAI surge del estudio macro titulado *Estado de la movilidad académica en la formación de educadores en infancia desde el marco de las políticas internacionales, nacionales e institucionales vigentes en instituciones de educación superior del capítulo centro de ASCOFADE - Bogotá y la participación de Acdep-OMEP*, en el que participan diez universidades con programas afines a la Educación para la Infancia, quienes, en alianza con la Asociación Colombiana de Educación Preescolar y la Organización Mundial de Educación Preescolar, han estado desarrollando dicho proyecto.

De acuerdo con lo anterior, el tema de la *movilidad académica* conlleva estudiar las políticas que se plantean en las Instituciones de Educación Superior (IES), con el fin de consolidar la formación de educadores para la infancia; en este sentido, la Corporación Universitaria Minuto de Dios –UNIMINUTO, en calidad de participante del proyecto macro, ha generado un proceso de investigación con estudiantes en torno al tema de la movilidad dentro de la institución; en sintonía, el grupo SIMAI está estructurando un proyecto que tiene como objetivo caracterizar las experiencias a nivel cultural, social y de conocimiento que surjan a partir de los procesos de movilidad académica en las estudiantes del Programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil.

Es importante anotar que la investigación realizada por el Semillero SIMAI, toma como objeto de estudio a las docentes en formación que han participado durante el año 2015 en las diferentes experiencias de movilidad académica que brinda el programa como estrategia de internacionalización.

Metodología

El diseño metodológico se enmarca en un enfoque cualitativo, entendiendo que este “(...) no es un bloque homogéneo ni compacto; sus apuestas epistemológicas y metodológicas, además de múltiples y complejas sugieren diversos modos de comprender e interpretar la realidad social” (Vélez & Galeano, 2002, p. 31); así, el acercamiento, el análisis y la reflexión sobre las experiencias de movilidad académica en las estudiantes en formación se comprenden como una forma de interpretar las mismas, de reconocerse en su propio espacio y en el del otro.

De otra parte, y en relación con el curso de la investigación, esta se desarrollará desde un enfoque descriptivo en cuanto que “(...) busca especificar propiedades, características y perfiles de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis” (Hernández, Fernández-Collado, & Baptista, 2011), con el fin de tener un acercamiento a las vivencias o perspectivas frente a la experiencia de movilidad a Cuba, generando así un diálogo que permita la construcción de saberes en las estudiantes participantes del Semillero y un análisis de la información recopilada.

Para realizar este estudio, se utilizarán como herramientas de recolección de datos las entrevistas y los grupos focales, para poder establecer el acercamiento con la población objeto de estudio, punto de partida para la identificación de elementos constituyentes o emergentes en los procesos de construcción de conocimientos, lectura y configuración de otras culturas y dinámicas sociales, esto, sumado a otras, variables que puedan surgir a partir de la conversación.

De acuerdo con lo anterior, en un primer momento se prospecta realizar un acercamiento a las políticas institucionales de UNIMINUTO por medio del *Politicario* para indagar sobre el concepto de *movilidad académica* que plantea y desarrolla la Universidad desde la internacionalización, como un proceso y una estrategia que busca la calidad institucional. En un segundo momento, se tendrán en cuenta los lineamientos indicados en la Dirección de Internacionalización Académica –DIA en los que se gestionan los procesos de internacionalización y las condiciones para la participación de estudiantes y docentes a través de los convenios establecidos con otras IES. Es importante anotar que el Semillero se centrará en el reconocimiento y el rastreo de los procesos de movilidad, a través del intercambio semestral y del programa de corta duración a Cuba, desarrollados por las estudiantes del programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil. Para terminar, en un tercer momento, se analizarán algunos aportes y experiencias narradas por las estudiantes que participaron en las experiencias de movilidad a Cuba durante el periodo 2015.

Resultados o avances y discusión

A la fecha, el grupo SIMAI está en la consulta y la consolidación del marco de antecedentes, encontrando conceptos asociados al tema de la movilidad académica en el reglamento interno de UNIMINUTO (2014); allí, el intercambio académico universitario se concibe como el proceso mediante el cual un estudiante cursa parte de las asignaturas propias del programa de estudios en que esté matriculado en una Institución de Educación Superior, diferente a UNIMINUTO, en Colombia o en el exterior. Asimismo, el *Politicario* plantea las estrategias de acción para fomentar la internacionalización y dar paso al trabajo en red y a la movilidad académica, entendida esta “(...) como un medio y no como un fin para favorecer la educación multicultural, los procesos interculturales y formas de interacción y convivencia con otras personas fuera de las fronteras patrias” (Carvajal, 2015, pp. 45-46). Así, la movilidad académica y el objetivo del Semillero se articulan en la medida en que le apuntan al reconocimiento y al análisis de los elementos que subyacen a una experiencia de movilidad académica y cómo estos ayudan a configurar nuevas formas de sentido y de conocimiento.

Sumado a estas acepciones institucionales sobre movilidad académica, Madarro (2011) la concibe como “(...) una estrategia en el marco más amplio de la internacionalización de la educación superior, la cooperación y la transformación de la universidad” (p. 75), definición que permite visualizar y pensar en una transformación educativa que se encamine a la cualificación del perfil del pedagogo infantil en formación desde la integralidad, para atender las nuevas exigencias globalizantes en el marco de la educación superior, punto de partida para el proyecto del Semillero de Investigación.

De otra parte, y dando continuidad y articulación a lo expuesto, García (2013) indica que...

Se destaca la importancia de la movilidad estudiantil internacional como expresión de la internacionalización de la educación superior, de la cooperación académica y la integración regional, además de ser un elemento clave para la mejora de la formación profesional, la movilización de saberes y la estructuración de redes de intercambio de conocimientos que permitan dar solución a los problemas de los países participantes. (p. 59).

De este modo, la movilidad trae consigo una serie de beneficios, enmarcados en la apertura de nuevos saberes y modelos de educación, que permiten reconfigurar paradigmas y ampliar nuevas perspectivas tanto individuales como institucionales, además de generar procesos desde la reflexión y el análisis para reconocer el estado actual de la movilidad en la IES y así potencializar la movilización académica como estrategia

que vislumbre nuevas formas de participación ciudadana en aras de aportar al desarrollo del país.

En este contexto, la movilidad permite la vinculación cultural, moral y personal de los estudiantes, generando nuevas posibilidades a nivel laboral con un perfil competente que responda a las necesidades locales, regionales, nacionales y mundiales y, en consecuencia, crear nuevos paradigmas de construcción del conocimiento a través de las experiencias vividas.

Conclusiones

En prospectiva, con este estudio se pretende aportar a la reflexión sobre la cualificación del pedagogo infantil en formación y al enriquecimiento y a la construcción del conocimiento, la cultura y lo social. Además, al comprender y caracterizar las experiencias en los ámbitos ya enunciados, las estudiantes inmersas en el Semillero reconfigurarán y perfilarán nuevas formas de apreciar el mundo en tanto que develarán, por medio del ejercicio investigativo, aspectos intrínsecos que subyacen a la movilidad académica y, por último, podrán reconocer los avances y cualidades de la movilidad académica en el Programa LPIN.

Referencias bibliográficas

- Carvajal, A. (2015). *Documento de políticas Institucionales: Politicario (versión 1.0)*. Recuperado de http://www.uniminuto.edu/web/valle/documentos-institucionales/-/asset_publisher/ljCc023HmWfG/document/id/2344416
- García, J. (2013). Movilidad estudiantil internacional y cooperación educativa en el nivel superior de educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 61, 59-76. Recuperado de http://rieoei.org/rie_revista.php?numero=rie61a04
- Gil, M. (2011). *Diseño de proyectos de investigación cualitativa*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Hernández, R., Fernández-Collado, C., y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5^o Ed.). México, D. F.: McGraw-Hill.
- Madarro, A. (2011). Redes de movilidad académica para la cooperación e integración regional en Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 57, 71-107.
- Vélez, O. L., y Galeano, M. E. (2002). *Investigación cualitativa: Estado del arte* [versión PDF]. Recuperado de <http://josemramon.com.ar/wp-content/uploads/Estado-Del-Arte-Sobre-Fuentes-Documentales-en-Investig-Cualitativa.pdf>

EXPERIENCIAS DE LA FEDU HACIA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Experiences of FEDU towards inclusive education

Olga Lucía García Jiménez²⁶

Heddy López Díaz²⁷

Marisol Urquijo Forero²⁸

Germán Andrés Soto Rodríguez²⁹

Thomas Ndonyo Osoro³⁰

Resumen

El objetivo de este estudio es consolidar las experiencias en educación inclusiva en la Facultad de Educación de la Corporación Universitaria Minuto de Dios –UNIMINUTO, y reflexionar sobre ellas desde las diferentes unidades que componen la Facultad. Se usó un enfoque cualitativo basado en la investigación acción-participación y la propuesta praxeológica, en la que participaron estudiantes, docentes, directivos y equipos de investigación de la Facultad, quienes dialogaron acerca de sus experiencias y prácticas inclusivas. Los hallazgos fueron analizados de manera inductiva e interpretativa; las experiencias fueron categorizadas en tres dimensiones: *investigativa, de acompañamiento y permanencia, y pedagógica de construcción permanente*. Se concluye que las prácticas de educación inclusiva en esta Facultad reflejan el compromiso de diferentes actores educativos por mitigar la segregación, fortaleciendo contextos de aprendizaje incluyentes, equitativos y con la perspectiva del desarrollo integral de las personas.

Palabras clave: educación inclusiva, capacidades diferentes, prácticas pedagógicas, praxeología.

Abstract

The objective of this study is to consolidate and reflect on experiences in inclusive education at the Faculty of Education UNIMINUTO from the different units that make up the faculty. The approach is qualitative and it is based on action-participation and the praxeological proposal. Students, teachers, management and research teams of faculty participated; they talked and shared about their experiences about inclusive practices. The findings were analyzed through inductive and interpretative methods. The experiences were categorized into three dimensions: research dimension, a dimension of permanence and support and the pedagogical dimension of permanent construction. As a result, it is concluded that inclusive education practices at the Faculty of Education UNIMINUTO reflect the commitment of different educational actors to mitigate segregation, strengthening inclusive learning contexts, equitable and with perspective on an integral development of people learning.

Keywords: inclusive education, disabilities, teaching practices, praxeology.

26 Magíster en Educación, coordinadora de Prácticas Profesionales de la Facultad de Educación, Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO. Correo electrónico: olga.garcia@uniminuto.edu

27 Psicóloga, magíster en Educación, coordinadora de Acompañamiento a Estudiantes de la Facultad de Educación, Corporación Universitaria Minuto de Dios– UNIMINUTO. Correo electrónico: heddy.lopez@uniminuto.edu

28 Magíster en Didáctica del Inglés, directora del Centro de Idiomas Rochereau, Facultad de Educación, Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO. Correo electrónico: murquijo@uniminuto.edu

29 Magíster en Enseñanza del Inglés, coordinador académico del Centro de Idiomas Rochereau, Facultad de Educación, Corporación Universitaria Minuto de Dios –UNIMINUTO. Correo electrónico: gsoto@uniminuto.edu

30 Magíster en didáctica del Inglés, docente del Centro de Idiomas Rochereau, Facultad de Educación, Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO. Correo electrónico: tosoro@uniminuto.edu

Introducción

Se ha destacado que la educación actual enfrenta deficiencias que requieren superarse con el propósito de que sea disponible para todos en términos de calidad y equidad. Bajo estas premisas, en la Conferencia Mundial de Educación para Todos, realizada en Jomtien en 1990, se focalizan algunas dimensiones relacionadas con la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje: universalizar el acceso a la educación y fomentar la equidad, modificar las desigualdades en educación y suprimir todo tipo de discriminación, concentrar la atención en el aprendizaje, ampliar los medios y el alcance a la educación básica, mejorar las condiciones de aprendizaje y fortalecer la concentración de acciones (Unesco, 1994a).

Dichas demandas educativas vienen transformando el quehacer docente en los últimos tiempos, puesto que las prácticas pedagógicas no están fundamentadas exclusivamente en la construcción y transferencia de conocimientos, ya que que los retos actuales de formación engloban una educación que contribuya a la formación integral de los estudiantes.

Esto implica conocer los problemas que enfrentan los estudiantes y que no sean ignorados e invisibilizados en la academia. Las condiciones físicas, cognitivas, de salud mental y el entorno familiar y cultural, entre otros factores, tienen una incidencia marcada en los procesos formativos, razón por la que los docentes actuales están llamados a responder, innovando en el uso de sus prácticas pedagógicas, para favorecer a los estudiantes (de la Asunción, Mercado, & Zapata, 2011).

Estos desafíos educativos implican procesos de inclusión. Al respecto, la Unesco (1994b) indica:

La inclusión es vista como un proceso de dirección y respuesta a la diversidad de necesidades de todos los aprendices a través de la participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades y la reducción de la exclusión en y desde la educación. Implica cambios y modificaciones en contenido, enfoques, estructuras y estrategias, con la visión común que cubre a todos los niños de un rango apropiado de edad y la convicción de que es responsabilidad del sistema regular educar a todos los niños. (Unesco, 2003, p.3).

Se plantea, además, que “la educación inclusiva como enfoque busca dirigirse a las necesidades de aprendizaje de todos los niños, jóvenes y adultos concentrando la atención específicamente en aquellos que son vulnerables a la marginalización y la exclusión” (p. 4).

En concordancia con lo anterior, en la *Declaración de Salamanca* se hace énfasis en un enfoque inclusivo que no solo es importante para las personas con discapacidad sino, en general, para toda la comunidad de estudiantes, a través del que se promueven

apuestas para la no discriminación, de tolerancia a la diversidad y de respeto a la dignidad de todas las personas (Unesco, 1994b).

Por su parte, para los espacios que se han dedicado a la educación superior, como la Conferencia Mundial de Educación Superior, que tuvo lugar en París durante el mes de julio de 2009, se estableció que esta es un bien público y es una estrategia fundamental para todos los niveles educativos (Unesco, 2009).

Asimismo, en la *Declaración Universal de Derechos Humanos* (1948) se menciona que la educación superior debe hacerse accesible a todos, basada en las cualidades de cada persona, lo que significa el rechazo general a cualquier tipo de discriminación por razones de raza, lengua, género, religión, edad, condición social o económica o algún tipo de discapacidad. Se hace énfasis en los talentos, que se pueden encontrar distribuidos en todos los grupos sociales, y en que las oportunidades educativas no están equitativamente divididas (Blanco, 2013). Estos antecedentes han permitido, en primer lugar, que los procesos de inclusión cobren importancia en las comunidades educativas, en función de cómo se organizan, lideran y se fomentan espacios de participación para lograr objetivos colectivos, encaminados a la búsqueda de respuestas educativas que incluyan a todos, y, en segunda instancia, una evaluación constante de los procesos generados para que permitan establecer rutas de mejora, con la perspectiva de proporcionar respuestas constantes a las necesidades de los menos favorecidos y al estudiantado en general, a fin de que puedan avanzar rápidamente en el currículo establecido (Damm, Barría, Morales, & Riquelme, 2011).

En Latinoamérica las prácticas en inclusión desde diferentes contextos educativos y en el campo universitario se han venido documentando. Uruguay y Chile, entre otros países, vienen realizando aportes a la comunidad académica en su proceso de evaluación constante en inclusión (Pérez, Fernandez, & Katz, 2013).

En Argentina se han evidenciado experiencias de capacitación sobre discapacidad y accesibilidad en algunas universidades públicas del país, mediante análisis colectivos centrados en las dificultades de cada claustro y las posibles acciones de transformación (Angelino, Kipen, & Librandi, 2013).

A través de algunas experiencias, en Brasil se ha concluido que el proceso de inclusión de los estudiantes con discapacidad en la educación superior y la construcción de su identidad están vinculados con un conjunto de factores interdependientes que se relacionan con el perfil de los maestros, los funcionarios y las condiciones de accesibilidad de los espacios universitarios (Silva & de Queiroz, 2013).

En nuestro país, experiencias de inclusión en educación superior realizadas por instituciones universitarias privadas y públicas, como es el caso de la Universidad Nacional, han

evidenciado estrategias de identificación de las demandas de los estudiantes con discapacidad en las pruebas de admisión, de ajustes a las mismas, acciones para la permanencia y el egreso, de acompañamiento a estudiantes y docentes en actividades destinadas a dar solución a distintas situaciones, acciones que fueron replicadas en cinco instituciones de Educación Superior del país (Osorno & Vargas, 2013).

Otras universidades, como es el caso de la Universidad del Rosario a través de su programa *IncluSer*, han impulsado estrategias académicas, investigativas, de extensión y de accesibilidad, generando espacios para el reconocimiento de la diversidad y la inclusión desde diferentes unidades académicas (Molina, 2013).

Una experiencia exitosa, reconocida por el Ministerio de Educación Nacional –MEN en el año 2007, fue el proyecto de la Universidad Pedagógica “Manos y Pensamiento” en el que se ha trabajado por la inclusión de la comunidad sorda a la vida universitaria, incentivando prácticas que van desde el fortalecimiento del aprendizaje de la lengua de señas como primera lengua, la sensibilización a la comunidad universitaria, el fortalecimiento del castellano lectoescrito como segunda lengua, la organización y la adecuación de medios educativos, la selección de aspirantes de acuerdo con las condiciones y características de las personas sordas, hasta la formación investigativa en líneas de trabajo especializado (Rodríguez, García, & Jutinico, 2008).

Otras experiencias, como la de la Universidad de Antioquia, promovidas desde la Licenciatura en Educación Especial de la Facultad de Educación, han tenido una perspectiva sociocultural, desarrollando estrategias de formación integral encaminadas a la inclusión en espacios académicos diferentes a las aulas y posibilitando espacios de interacción pedagógica (Ramírez & Rendón, 2013).

Estas experiencias no son ajenas a la de UNIMINUTO, en especial a la de la Facultad de Educación, Sede Principal, donde se vienen implementando estrategias de acompañamiento y permanencia para los estudiantes con capacidades diferentes. Por ello, el trabajo aquí recopilado consolida y reflexiona sobre las prácticas de educación inclusiva en la Facultad de Educación de UNIMINUTO desde las diferentes unidades que la componen.

Metodología

El trabajo se fundamenta en el paradigma de la investigación cualitativa, basado en la investigación acción-participación-colaboración en educación, con los fundamentos institucionales del paradigma praxeológico que identifica a la UNIMINUTO, cuyo proceso implica los pasos de *ver, juzgar, actuar y devolución creativa* (Juliao, 2011).

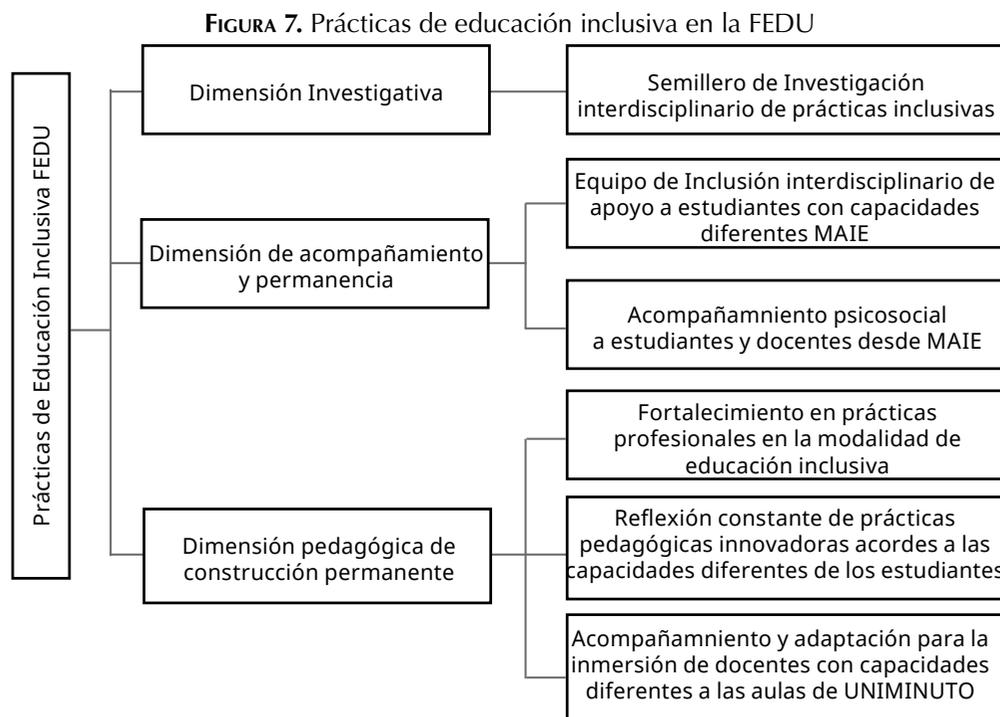
La propuesta praxeológica describe el momento del “Ver” (p. 90) como un reconocimiento de la realidad y el contexto; observar las características del entorno y los actores. Con

el momento de “Juzgar” (p. 128), se asumen posturas sobre la situación problemática observada. Siguiendo con este proceso, se desarrolla una praxis, que Juliao denomina “práctica reflexionada”, que alberga un “Actuar” (p. 137) el cual implica la reelaboración de esa práctica. Finalmente, se da la “Devolución Creativa” (p. 146), que consiste en que, mediante un ejercicio de prospectiva y evaluación, se reflexiona sobre la intervención, se retoma la experiencia, se identifican las fortalezas, se reconocen falencias y se propone un plan de mejora.

De esta manera, el presente trabajo se enmarca en estos momentos praxeológicos, observando y recogiendo información de diferentes actores y unidades de la Facultad; asume posturas frente a lo observado, consolida las prácticas y reflexiona sobre las mismas. Los hallazgos fueron analizados de manera inductiva e interpretativa.

Resultados

Las prácticas de educación inclusiva en la FEDU se consolidan en la figura 7, que se presenta a continuación:



Fuente: adaptación de los autores.

Conclusiones

Desde la Facultad de Educación UNIMINUTO, Sede Principal, se viene realizando un ejercicio de introspección alrededor del tipo de estudiantes que forman parte de nuestra

universidad y de aquellos que aspiran a convertirse en futuros licenciados, específicamente los que presentan capacidades diferentes, con miras a desarrollar competencias integrales (pedagógicas, sociales, comunicativas, cognitivas, etc.), atendiendo a sus capacidades, intereses y necesidades particulares, de tal modo que se permita la consolidación de propuestas de intervención pedagógica que garanticen en el sistema educativo la equiparación de oportunidades en todos sus procesos de formación.

La Facultad de Educación de la Sede Principal UNIMINUTO se ha visto abocada a aunar esfuerzos interdisciplinarios para establecer estrategias pedagógicas que permitan consolidar rutas de acompañamiento a las capacidades diversas, fomentando, desde las diferentes unidades, el compromiso con la sociedad, la educación y con todos los ciudadanos que la constituyen independientemente de su condición.

Con el compromiso social, la participación activa de toda la comunidad FEDU, la reflexión permanente y la investigación rigurosa, se podrán alcanzar los propósitos misionales y visionales de UNIMINUTO propuestos para 2019, avances que resultan significativos para reducir la segregación y continuar por los caminos de una inclusión educativa abierta para todos.

Referencias bibliográficas

- Angelino, A., Kipen, E., y Librandi, A. (2013). Modos de abrir el debate: Una experiencia de capacitación sobre discapacidad y accesibilidad en las universidades públicas Argentinas. En L. Pérez, A. Fernández, y S. Katz. (Eds.), *Discapacidad en Latinoamérica: Voces y experiencias universitarias* (pp. 57-62). Buenos Aires: Edulp.
- Asamblea General de las Naciones Unidas –ONU. (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos* [versión PDF]. Recuperado de http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf
- Blanco, R. (2013). Presentación. En L. Pérez, A. Fernández, y S. Katz (Eds.), *Discapacidad en Latinoamérica: Voces y experiencias universitarias* (pp. 19-22). Buenos Aires: Edulp.
- Damm, X. M., Barría, C., Morales, D., y Riquelme, P. (2011). Educación Inclusiva: ¿Mito o realidad? *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 5(1), 125-143.
- De la Asunción, R. E., Mercado, G. E., y Zapata, J. C. (2011). Inclusión educativa: El reto pedagógico de hoy. *Escenarios*, 9(2), 77-87.
- Juliao, C. G. (2011). *El enfoque praxeológico*. Bogotá, D. C.: UNIMINUTO.
- Molina, R. (2013). Programa de apoyo a estudiantes con discapacidad de la Universidad del Rosario: IncluSer. En L. Pérez, A. Fernández y S. Katz (Eds.), *Discapacidad en Latinoamérica: Voces y experiencias universitarias* (pp. 231-236). Buenos Aires: Edulp.

- Osorno, M. L., y Vargas, D. R. (2013). Experiencia de inclusión de personas en situación de discapacidad en la Universidad Nacional de Colombia. En L. Pérez, A. Fernández y S. Katz (Eds.), *Discapacidad en Latinoamérica: Voces y experiencias universitarias* (pp. 201-208). Buenos Aires: Edulp.
- Pérez, L., Fernández, A., y Katz, S. (2013). *Discapacidad en Latinoamérica: Voces y experiencias universitarias*. Buenos Aires: Edulp.
- Ramírez, M., y Rendón, L. (2013). Exclusiones lingüísticas y culturales de las comunidades sordas para el ingreso a la educación superior. En L. Pérez, A. Fernández y S. Katz (Eds.), *Discapacidad en Latinoamérica: Voces y experiencias universitarias* (pp. 192-200). Buenos Aires: Edulp.
- Rodríguez, N., García, D. P., y Jutinico, M. del S. (2008). Inclusión de estudiantes sordos a la vida universitaria: una experiencia significativa en la Universidad Pedagógica Nacional. *Revista Colombiana de Educación*, 54, 170-195.
- Silva, S. C., y de Queiroz, E. (2013). A construção de identidades do aluno com deficiência no ensino superior: Desafios para as universidades brasileiras. En L. Pérez, A. Fernández y S. Katz (Eds.), *Discapacidad en Latinoamérica: Voces y experiencias universitarias* (pp. 123-129). Buenos Aires: Edulp.
- Oficina de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura –Unesco. (2009). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior - 2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo –Comunicado (8 de junio de 2009)–*. Recuperado de http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf
- Oficina de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura –Unesco. (1994a). *Declaración mundial de educación para todos y Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje: Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, Jomtien 1990*. Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF
- Oficina de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura –Unesco. (1994b). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las necesidades educativas especiales: Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas, Salamanca*. Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF
- Oficina de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura –Unesco. (2003). *Overcoming exclusion through inclusive approaches in education: A challenge & a vision (Conceptual paper)*. Recuperado de <http://www.unesco.org/education/inclusive>

GENEALOGÍA DE LA PALABRA *PIROBO*

Genealogy of the word pirobo

José Luis Gómez Cortés³¹

Resumen

La palabra *pirobo* es un término que se ha escuchado en diferentes ocasiones a partir de su aparición en la historia en Colombia. Esta palabra ha tenido diferentes significados y usos; en este estudio se mostrará, a través de un rastreo por la literatura y el cine colombiano, cómo ha variado su empleo y sentido. Desde la *teoría de la acción comunicativa* (Habermas, 1992) se dilucidará cómo este término puede entenderse según el contexto, considerando también las “pretensiones de validez” (Habermas, 1992).

Palabras clave: *Pirobo*, semántica, lingüística, teoría de la acción comunicativa, validez.

Abstract

The word *pirobo* is a term that has been heard on different occasions, this is due to the appearance it has had throughout history in Colombia. This word already mentioned has had different meanings or uses to say it, with this will show how through a screening of Colombian literature and cinema this word has varied its meaning and use which from the theory of communicative action is managed to carry I finish how this word can be understood in a context and taking it also from the pretension of validity.

Keywords: *Pirobo*, semantic, linguistic, theory of communicative action, validity.

³¹ Estudiante de Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana de la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. Correo electrónico: jgomezcorte@uniminuto.edu.co

Introducción

Colombia es un país de habla hispana; sin embargo, el español aquí hablado no ha sido siempre el mismo; este se encuentra en cambio constante y acoge frecuentemente nuevas palabras, las cuales adquieren amplios contextos de uso. Tal es el caso de la palabra *pirobo*, la cual surge en la ciudad de Medellín para calificar a un grupo determinado de individuos; no obstante, esta comienza a adquirir diferentes significados cuando su “uso” se despliega a diferentes contextos. En tal sentido, este término ha sufrido un cambio lingüístico y, a partir de este, un cambio semántico, ya que su significado ha variado desde su emergencia hasta los tiempos actuales.

En Colombia, el origen de las palabras conocidas como “groserías” se da en un contexto determinado, por lo cual este estudio parte de un análisis hermenéutico utilizando como instrumento la investigación bibliográfica. Para este fin, se recurre a la sociolingüística a través de autores como Carlos Iván García (1999); a la literatura, Andrés Caicedo (1995) y Fernando Vallejo (2001) y a la filosofía, Jürgen Habermas (1992), con el propósito de entender cómo se puede implementar un ambiente filosófico para explicar el papel que juega la palabra *pirobo*, con el fin de dar una respuesta a esta construcción en los ámbitos educativos, ya que este término ha permeado los contextos juveniles y es cada vez mayor su utilización en el diario vivir.

Metodología

Para desarrollar esta idea, se comenzará por definir lo que es el *cambio lingüístico* y el *cambio semántico*; se continuará explicando cómo la Real Academia Española (RAE) incorpora una palabra al diccionario; después de esto se aclarará cómo emerge el término *pirobo*, y, por último, se abordará la utilización de este en diferentes contextos, sobre los cuales se empleará la *teoría de la acción comunicativa* de Habermas (1992). Cabe aclarar que este rastreo se llevará a cabo desde el ámbito literario y cinematográfico, ya que no se cuenta con la experiencia del trabajo de campo.

- *Cambio lingüístico*: Se entiende por cambio lingüístico a los procesos de modificación y transformación de la lengua a través de diferentes mutaciones aisladas que se vuelven generales a lo largo del tiempo, afectando el sistema de la lengua diacrónicamente. Se encuentran diferentes tipos de cambio lingüístico; uno de ellos es el cambio semántico.
- *Cambio semántico*: La semántica es la rama de la lingüística que estudia el significado de las palabras. En tal sentido, el cambio semántico hace referencia a la modificación que sufre este significado a lo largo de la historia. Para identificar el

cambio semántico es pertinente estudiar la evolución del significado de las palabras, que, en ocasiones, lleva a la desaparición de la misma (mortandad léxica).

Ya entendiendo los significados de estos dos términos, se explicará cómo la Real Academia incluye una palabra en su diccionario, el cual cada año es renovando. La RAE no admite las palabras, solo las incorpora cuando se están usando de una manera continua; es decir, si usamos la palabra *marica* constantemente, se comienza a hacer un seguimiento para determinar “para qué se usa” y “de qué forma”, e indagar si es frecuente en otros países y qué significado se le da en ellos. Cabe aclarar que la RAE no considera si la palabra es “bonita” o “fea” para el público; solo la incorpora de una forma descriptiva porque se está usando.

Para entender cómo se ha dado el cambio semántico de la palabra *pirobo*, se hace necesario, en primera instancia, observar cómo emerge. Según García (1999), este término nace en la ciudad de Medellín para referirse a los niños y jóvenes que ejercían la prostitución sin travestir sus cuerpos:

“Pirobos” es el término más extendido con el que se reconocen, no sin reticencias, niños y jóvenes de sexo masculino, provenientes de la clase baja y en menor grado de la media, que tienen en la prostitución su fuente predominante o única de sobrevivencia económica y que se adscriben en su comportamiento comunicativo y en su indumentaria más o menos al patrón social masculino, por oposición a otros varones en la prostitución pero de apariencia femenina. (p. 217).

Así pues, García nos proporciona un primer significado de la palabra *pirobo*: un grupo de personas originario de la ciudad de Medellín, específicamente de las comunas, en donde se evidencia la pobreza y la falta de recursos, problemas socioeconómicos que llevan a estos individuos a ejercer la prostitución o la delincuencia común. El autor aclara que los *pirobos* se ubican en sitios específicos donde concurren personas adineradas o “traquetos”.

Teniendo claro el origen de la palabra, es posible pasar a observar cómo se ha resemantizado. De esta manera, Caicedo (1995) utiliza la palabra *pirobear*, acto o verbo que se desprende del término *pirobo*.

Ya eran las 8 cuando llegué al San Juan Berchmans, ni un alma en los alrededores, la puerta ya cerrada, tuve que tocar y tocar de la manera más triste hasta que el portero se asomó por la rejilla y yo le pedí el favor que me abriera y me dijo que no, entonces le supliqué que me abriera y seguía diciendo que no, primero que no podía, luego que no le daba la gana porque yo le caía gordo y que no me abría, entonces le dije que si me abría me dejaba pirobear, y él me abrió pero todavía

mirándome con odio, cuánto hace que tocaron, le pregunté yo pero no me contestó, yo apreté bien los libros contra mi pecho y me doblé, él primero me puso las manos en las nalgas y me las sobó un rato y luego con una sola mano me tocó por el medio hasta que yo me voltié y le dije ya está y él ni protestó siquiera y yo salí corriendo de allí, todavía pensaba alcanzar a responder lista. (p. 121).

En este sentido, la palabra *pirobo* pasó de ser el individuo que se prostituye (niño o joven), como lo muestra García, a significar el acto sexual que ocurre entre hombres mayores y niños o jóvenes en la ciudad de Medellín, para retribuir cualquier tipo de favor. Bajo este mismo contexto *pirobias* también es una forma de dar las gracias y de pagar, ya no con dinero sino ofreciendo placer sexual a los hombres mayores.

Además de este, la palabra *pirobo* sufre más cambios semánticos ya que se convierte en una forma de referirse a los homosexuales en general, en ocasiones de forma despectiva. Esto sucede en la década de los noventa, en la cual se hace visible el fenómeno del homosexualismo entre los jóvenes de Medellín, muchos de los cuales trabajaban como sicarios. A estos jóvenes se les comienza a llamar *pirobos*, vocablo de uso normal entre ellos, pero despectivo cuando provenía de personas foráneas al círculo social. Tal situación se puede evidenciar en el libro *La virgen de los sicarios*, del escritor Fernando Vallejo (2001), en cuya trama se relata el amor entre dos hombres, uno de los cuales es un joven sicario al que frecuentemente se refiere como *pirobo*.

Con el paso del tiempo, la palabra *pirobo* pasa de referirse al acto sexual y de ser un insulto y se comienza a utilizar como un halago o para designar a una persona “mala”. Esto se puede observar en la película *La vendedora de rosas*, del director Víctor Gaviria (1998). En esta cinta se muestra la realidad de las personas que viven en las comunas de Medellín y los diferentes problemas que enfrentan día a día. En ella, la palabra *pirobo* se usa de dos formas: la primera, para resaltar que se hizo bien una acción (“este pirobo supo hacer bien la vuelta”), halagando y engrandeciendo a otro ante los demás, lo que a la vez lo hace sentir orgulloso de ser un “buen pirobo”. La segunda, para resaltar la malicia (“vea ahí viene este pirobo enfierrado que acabó de dar de baja a un muñeco”); aquí, el “pirobo” es el que hace algo malo, siendo por lo general el que trabaja de sicario o ladrón. En el caso de *el Zarco*, uno de los personajes centrales de la película, confluyen ambos significados: es un “pirobo bueno”, por ser excelente gatillero y jibaro, y al mismo tiempo un “pirobo malo” por ser matón y ladrón.

Hasta el momento *pirobo* se ha entendido como el niño que se prostituye, como un calificativo para el homosexual, como un sicario “áspero” o como un “jibaro” malo; no obstante, los significados no se agotan allí. En una consulta en la web sobre el significado de la

palabra se encontró que el *pirobo* es un personaje de Medellín que tiene bastante dinero, es decir, es un sinónimo de *gomelo*, término que designa a la persona bien vestida, que exhibe objetos lujosos y peinados a la moda, la cual es mantenida por sus padres quienes son su fuente de ingresos; algunas veces tienen tendencias sexuales no definidas.

Sobre esta última característica del *gomelo*, García (1999) hace una aclaración: “En su calidad de prostituidos fijos, los pirobos se oponen a los “gomelos”, muchachos que hacen ratos sólo en ocasiones, ya sea como expresión de un ansia económica o de placer” (p. 217). En este sentido, se debe decir que el término *gomelo* también ha sufrido un cambio semántico, al punto de que, en un momento determinado, comienza a ser un correspondiente directo de *pirobo*.

Con todo esto vemos que la palabra *pirobo* ha sufrido diferentes cambios semánticos en Medellín, particularmente en el contexto de las comunas. Ahora bien, analizando la resematización del término en Bogotá, se debe aclarar que en esta ciudad *pirobo* tiene varios significados, dependiendo del contexto en que se diga o se exprese. No se tiene una referencia de cómo arribó esta palabra al dialecto bogotano, pero se podría suponer que una de las formas a través de las cuales se dio su incorporación fue con la literatura y las películas de Medellín. En Bogotá, la palabra *pirobo* se escucha en jóvenes y adultos, y se considerará como una grosería: “Este pirobo sí que me hizo quedar mal”. Sin embargo, es también utilizada de forma amigable, del mismo modo en que se le dice a alguien muy cercano “parcero” o “marica”: “¿Qué, pirobo?; ¿todo bien o qué?”. El término *pirobo* atraviesa las diferentes clases sociales, pero es más común que su uso como grosería se dé en los estratos bajos, y como señal de amistad, en los altos. En ocasiones, la diferencia entre un significado y otro se puede identificar dependiendo del grado de acentuación: si se acentúa fuertemente es negativo y si no, es positivo.

Después de tener ya está “genealogía” de la palabra *pirobo*, se debe indicar que, desde 2010, este término ya está incorporado en el *Diccionario de Americanismos* (Asociación de Academias de la Lengua Española, 2010), el cual le atribuye estos significados:

Pirobo:

1. m. Co: O. Hombre homosexual.

Ar. Mantenimiento de relaciones sexuales. Vulg.

Pirobo,-a.

1. m. y f. Co. p.u.; juv. Persona que se dedica a la prostitución. pop ^desp.

1. adj/sust. Co. Referido a persona, despreciable.

Esto muestra cómo algunos de los significados mencionados ya los registra el diccionario y cómo su significado e interpretación están en un constante cambio (variación

semántica), lo que nos lleva a tratar de entender esta palabra desde un punto de vista filosófico.

Ya entendiendo desde la lingüística cómo la palabra *pirobo* ha tenido una evolución, es pertinente ahora abordarla desde la perspectiva del pensamiento del filósofo Jürgen Habermas (2011) a través de su *teoría de la acción comunicativa*. Al respecto del filósofo, Vergara (2011) indica que...

(...) Propone analizar la racionalidad de la acción, la racionalización social y una crítica a la razón funcionalista, intentando explicar su concepción sobre el conocimiento del sujeto y sus dinámicas de interacción en la conformación de la sociedad a partir de una teoría comprensiva integradora de las dinámicas subjetivas a partir de la noción de “mundo de la vida”, y de la comunicación desde la noción de “sistemas”. (p. 4).

Así pues, desde la interpretación de Vergara (2011) es la interacción que se da entre sujetos la que permite que puedan mantener un lenguaje (verbal o no verbal) y ciertas formas de actuar; de igual manera, es necesario entender el mundo de la vida, desde la perspectiva interna del sujeto, que determina el punto de vista a través del cual los sujetos actúan en la sociedad.

Desde una aproximación a la *teoría de la acción comunicativa*, a partir del contexto actual, la palabra *pirobo* es un ejemplo de cómo el uso hace que las personas la entiendan y, asimismo, la asimilen; es decir que, si dos sujetos hablan de un “pirobo” como quien ejerce un acto de prostitución, se entiende que, automáticamente, los dos, desde su “mundo de la vida”, ya tienen un punto de vista y una argumentación para decirlo; en este sentido es que Habermas (1992) plantea las “pretensiones de validez”:

El concepto de entendimiento (Verständigung) remite a un acuerdo racionalmente motivado alcanzado entre los participantes, que se mide por pretensiones de validez susceptibles de crítica. Las pretensiones de validez (verdad preposicional, rectitud normativa y veracidad expresiva) caracterizan diversas categorías de un saber que se encarna en manifestaciones o emisiones simbólicas. (p. 110).

Cada una de las pretensiones de validez que plantea el autor hacen que la teoría de alguna forma se cumpla; es decir, la verdad preposicional no es absoluta, puesto que depende de la argumentación que se dé para que la otra persona comprenda y pueda reforzarla; pero se debe tener en cuenta la “rectitud”, ya que es el hablante el que asume cierto tipo de norma a la hora de opinar, que rigen la expresión o, quizás, la forma en que se dirige a su interlocutor; al hacerlo empieza a jugar un papel importante la “veracidad expresiva”, una parte fundamental a la hora de la interacción de los sujetos,

que implica decir verazmente lo que se piensa, puesto que mentir es dañar la comunicación y, automáticamente, se tendrían que buscar nuevos argumentos que, a su vez, se puedan contrarrestar para que la teoría de la acción comunicativa y las pretensiones de validez se hagan efectivas.

Conclusiones

Para concluir, se puede decir que la palabra *pirobo* ha tenido un amplio trayecto de resematización: ha sido un calificativo para referirse a un grupo determinado de personas, un halago, un insulto e, inclusive, una fórmula que expresa amistad. Claro está que, como se evidenció a lo largo de este ensayo, todo este proceso de cambio semántico siempre ha estado ligado al contexto en el que se ha usado la palabra. Se debe tener en cuenta, también, cómo la *teoría de la acción comunicativa* hace ver que las palabras se desarrollan a través del contexto en el que está el locutor y su interlocutor. Si se quisiera hacer un estudio más profundo sobre los cambios lingüísticos de este término y la pretensión de validez, sería interesante proponer un trabajo sociolingüístico de carácter etnográfico, para analizar cómo determinados grupos de personas le dan un significado particular a la palabra *pirobo*. Sin lugar a dudas, este es un trabajo pendiente por hacer.

Referencias bibliográficas

- Asociación de Academias de la Lengua Española (2010). *Diccionario de americanismos: Pirobo*. Recuperado en abril 15 de 2016, de <http://lema.rae.es/damer/?key=pirobo>
- Caicedo, A. (1995). *Angelitos empantanados*. Bogotá, D. C.: Norma.
- El colegio de México - Laboratorio de Estudios Fónicos –LEF. (2016). Causas del cambio lingüístico. Recuperado de <http://lef.colmex.mx/index.php/blog/109-causas>
- García, C. I. (1999). Los ‘pirobos’: Nómadas en el mercado del deseo. *Nómadas*, 10, 217-226.
- Gaviria, V. (Director) & Goggel, E. (Productor). (1998). *La vendedora de rosas* [Película]. Colombia, Producciones Filmamento.
- Habermas, J. (1992). *Teoría de la acción comunicativa* (M. J. Rendón, trad.). Madrid: Santillana (obra original *Theorie des kommunikativen Handelns*, 1981).
- Vallejo, F. (2001). *La virgen de los sicarios*. México, D. F.: Alfaguara.
- Vergara, L. (2011). Habermas y la teoría de la acción comunicativa. *Razón y palabra*, 75 [versión PDF]. Recuperado de http://www.razonypalabra.org.mx/N/N75/ultimas/38_Garrido_M75.pdf

ESTADO DE LA MOVILIDAD ACADÉMICA EN LA FORMACIÓN DE EDUCADORES EN INFANCIA DESDE EL MARCO DE LAS POLÍTICAS INTERNACIONALES, NACIONALES E INSTITUCIONALES VIGENTES EN INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR DEL CAPÍTULO CENTRO DE ASCOFADE BOGOTÁ Y LA PARTICIPACIÓN DE ACDEP-OMEP

State academic mobility in the training of educators in childhood from the framework of international, national and institutional policies in force in higher education institutions Chapter Ascofade Center - Bogotá and participation Acdep-OMEP

Ada Marcela González Riveros³²
Mónica Leonor Rodríguez Rivera³³
María Victoria Rodríguez Pérez³⁴

Resumen

La investigación que propone un grupo de diez universidades adscritas al Capítulo Centro de Ascofade - Bogotá, tiene como objetivo consolidar una estrategia de gestión académica interinstitucional que posibilite los procesos de movilidad académica en los programas de formación de educadores en Infancia desde el marco de las políticas internacionales, nacionales e institucionales vigentes. Este estudio se plantea desde una metodología cualitativa, orientada desde el enfoque hermenéutico con un alcance descriptivo. Como prospectiva en esta investigación, la Asociación Colombiana de Educación Preescolar y la Organización Mundial para la Educación Preescolar Acdep-OMEP, en alianza estratégica con las instituciones de educación superior, plantean promover una cátedra en Infancia a nivel latinoamericano, lo cual permitirá a estas últimas visibilizarse en otros contextos. Igualmente, la creación de la Red de Movilidad Académica Interinstitucional se plantea como otro de los propósitos para alcanzar en el estudio una vez se haya dado el proceso de su implementación.

Palabras clave: Globalización, internacionalización, movilidad académica, política educativa.

32 Magíster en Educación, docente-Investigadora, Corporación Universitaria Minuto de Dios –UNIMINUTO. Correo electrónico: amgonzalez@uniminuto.edu

33 Magíster en Educación, docente-Investigadora, Corporación Universitaria Minuto de Dios –UNIMINUTO. Correo electrónico: monica.rodriguez@uniminuto.edu

34 Magíster en Educación, docente-Investigadora, Corporación Universitaria Minuto de Dios –UNIMINUTO. Correo electrónico: maria.rodriquezp@uniminuto.edu

Abstract

The research proposed by a group of ten universities to Chapter Center ASCOFADE – Bogota, has as an objective consolidate a interinstitutional academic management strategy that make possible the processes of academic mobility in the educators training programs in Childhood from the framework of international, national and institutional policies in force. This study raises from a qualitative methodology, oriented from the hermeneutical approach, with a descriptive scope. As prospectively in this study, The Colombian Association of Early Childhood Education and World Organization for Early Childhood Education Acdep- OMEP strategic alliance with Institutions of Higher Education considers promote a professorship at the Latin American level Childhood, which will allow this project to IES be visible in other contexts, likewise, the creation of Inter-Academic Mobility Network is another purpose to achieve in the study once it has given the process of implementation of the proposed academic mobility.

Keywords: Globalization - internationalization – academic mobility - education policy.

Introducción

El contexto donde se desarrolla la investigación, *Estado de la movilidad académica en la formación de educadores en infancias desde el marco de las políticas internacionales, nacionales, e institucionales vigentes en Instituciones de Educación Superior del Capítulo Centro de la Asociación Colombiana de Facultades de Educación –ASCOFADE y la participación de la Asociación Colombiana de Educación Preescolar - Organización Mundial para la Educación Preescolar Acdep-OMEP*, se ubica en diez instituciones de educación superior (IES) con programas de Licenciatura afines con la formación de educadores en Infancia: Corporación Universitaria CENDA, Corporación Universitaria Iberoamericana, Corporación Universitaria Minuto de Dios –UNIMINUTO, Universidad INCCA de Colombia, Fundación Universitaria Los Libertadores, Fundación Universitaria Monserrate, Universidad El Bosque, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Universidad Libre y Universidad Santo Tomás. Las fuentes de financiación provienen de cada institución involucrada.

Esta investigación es iniciativa de un grupo de diez IES adscritas al Capítulo Centro - Bogotá, de Ascofade, interesadas en consolidar una estrategia de gestión académica interinstitucional que posibilite los procesos de movilidad académica entre las IES con programas de formación de educadores en Infancia desde el marco de las políticas internacionales, nacionales e institucionales vigentes. En esta alianza se cuenta con la participación de la alianza Acdep-OMEP, desde la cual se pretende plantear una cátedra en Infancia a nivel latinoamericano con el fin de facilitar la movilidad académica de estudiantes, docentes, investigadores y semilleros en convenios con universidades internacionales y nacionales.

Se ha considerado pertinente contar con un panorama a nivel internacional, nacional y local de estudios anteriores relacionados con el tema de investigación. En el orden señalado, se cuenta con Madarro (2011) quien en su investigación, *Redes de Movilidad*

Académica para la Cooperación e Integración Regional en Iberoamérica, evidencia la importancia de la experiencia.

En esta dirección, Salmi *et al.* (2014) realizan aportes relacionados con la demanda que en la actualidad están teniendo las universidades de procesos de movilidad académica. Igualmente, se considera relevante contar con un panorama de la movilidad académica en el contexto latinoamericano, donde Colombia y otros países como México, Chile y Perú han establecido una alianza para fortalecer los lazos de integración educativa mediante acciones de cooperación académica. En el contexto colombiano, el Ministerio de Educación Nacional, en el *Proyecto de Ley 112 de 2011*, en el título VI, que resalta la importancia de las relaciones del sistema de educación superior con el entorno, referencia en su capítulo 1 la relación con otras entidades e instituciones del sector educativo o que forman parte del sistema de educación superior o se articulan con él.

Para el marco teórico de esta investigación se contemplarán los conceptos de *globalidad*, *internacionalización*, *movilidad académica* y *política educativa*. Se cuenta con aportes teóricos de Max-Neff (2005), Días Sobrinho (2010), Tiana (2012) y Madarro (2011), entre otros. Este estudio obedece al paradigma cualitativo, orientado desde un enfoque *crítico-social*, a través de la metodología de la *investigación-participación*.

Se plantea como objetivo central consolidar una estrategia de gestión académica interinstitucional que posibilite los procesos de movilidad académica entre las instituciones de educación superior con programas de formación de educadores en infancia, asociadas al Capítulo Centro de Ascofade - Bogotá y con la participación de la alianza Acdep-OMEPE desde el marco de las políticas internacionales, nacionales e institucionales vigentes.

Como prospectiva en esta investigación, la alianza Acdep-OMEPE tiene el interés de promover una cátedra en Infancia a nivel Latinoamericano, lo cual llevará a cada una de las IES de este proyecto a visibilizarse en otros contextos.

Desarrollo del trabajo

Los avances de esta investigación dan cuenta del proceso de la alianza estratégica de doce entidades responsables de garantizar desde diversas actuaciones el desarrollo de la Infancia.

En este contexto, la Corporación Universitaria CENDA, la Corporación Universitaria Iberoamericana, la Corporación Universitaria Minuto de Dios –UNIMINUTO, la Fundación Universitaria Los Libertadores, la Universidad INCCA de Colombia, la Fundación Universitaria Monserrate, la Universidad El Bosque, la Universidad Distrital

Francisco José de Caldas, la Universidad Libre y la Universidad Santo Tomás, junto con la alianza Acdep-OMEPE se interesan en plantear un proyecto enmarcado en la línea de investigación de Movilidad Académica propuesta por la Asociación Colombiana de Facultades de Educación – ASCOFADE.

Este interés colectivo lleva a las IES a plantear una investigación titulada *Estado de la movilidad académica en la formación de educadores en Infancia desde el marco de las políticas internacionales, nacionales e institucionales vigentes en Instituciones de Educación Superior del Capítulo Centro de ASCOFADE - Bogotá y la participación de Acdep- OMEPE*.

Para tal fin, se precisó plantear el objetivo de consolidar una estrategia de gestión académica interinstitucional que posibilitara los procesos de movilidad académica entre las IES, con programas de formación de educadores en Infancia. Lo anterior, requirió que el equipo investigador se propusiera llevar a cabo una caracterización de los procesos de movilidad académica en las instituciones. Para lograr ese objetivo, es de igual importancia hacer el análisis de las estructuras curriculares, los procesos y las dinámicas de los programas de formación en Infancia con el fin de identificar las posibilidades de armonización e implementación de acciones conjuntas que favorezcan la movilidad académica entre las universidades participantes.

Desde el panorama enunciado, es evidente que el estudio favorecerá los procesos de formación y la calidad de la educación en los programas de pregrado y posgrado afines a las temáticas de *primera infancia*. Como lo expresa Madarro (2011):

En la actual sociedad del conocimiento y la innovación tecnológica existen, y se valoran cada vez más, las oportunidades para la realización de estudios y estancias académicas o de investigación en el exterior. Así mismo, se encuentra que las actividades de movilidad son desarrolladas tanto de forma independiente por los interesados directos, o como parte de estrategias de internacionalización de las propias instituciones, de los sistemas nacionales de educación superior y de otros actores, como por ejemplo organismos regionales. (p. 73).

El planteamiento anterior, evidencia que la movilidad académica representa una oportunidad para quienes acceden a realizar estudios en calidad de intercambio o para cursar asignaturas entre programas afines a nivel global y local. El reconocerse en otros espacios, culturas de conocimiento permite tanto a estudiantes como docentes, investigadores y demás involucrados en el proceso de movilidad académica cualificar su perfil profesional.

En esta misma dirección, Jamil Salmi *et al.* (2014) argumentan que la movilidad no es solamente privilegio de países industrializados o de ciertas IES de élite, sino que se

debe asumir como una exigencia que demanda la educación superior en aras de la formación de profesionales competentes para un mundo globalizado. Igualmente, se considera relevante contar con un panorama de la movilidad académica en el contexto latinoamericano donde varias universidades, apoyadas en las políticas gubernamentales, han establecido convenios de cooperación académica como estrategia para permear las sociedades del conocimiento en aras del avance y la mejora de la calidad de la educación en las regiones participantes.

Muestra de lo anterior es la Alianza del Pacífico, la cual es una iniciativa de integración regional entre México, Colombia, Chile y Perú. Está dirigida por el Grupo Técnico de Educación –GTE, que fortalece los lazos de integración educativa mediante acciones de cooperación, orientadas al mejoramiento de las competencias y capacidades de la población de los países miembros y su acceso a una educación de calidad, como herramientas esenciales para el desarrollo del capital humano y para dar impulso a la productividad y la competitividad de los países que participan en la Alianza.

En el contexto colombiano, el Ministerio de Educación Nacional en el *Proyecto de Ley 112 de 2011, Título VI, de las relaciones en el Sistema de Educación Superior y de este con el entorno*, señala en su Capítulo 1: "Relación con otras entidades e instituciones del sector educativo y con otras que forman parte del sistema de educación superior o se articulan con él". Desde este pronunciamiento, es evidente el llamado de la política a las IES para dinamizar la movilidad de estudiantes y profesores a partir de la consolidación de alianzas interinstitucionales que permita a los estudiantes seguir formándose sin perder la posibilidad de que le sean reconocidos los estudios realizados en las distintas IES.

La implementación de los créditos académicos en los planes de estudio de las IES ha permitido realizar una serie de acciones frente a la movilidad académica, una de las cuales es el Programa "Sígueme", que integra diez universidades colombianas (Universidad de Antioquia, Universidad Pontificia Bolivariana, Universidad Eafit, Universidad Externado de Colombia, Universidad Industrial de Santander, Pontificia Universidad Javeriana (Seccionales Bogotá y Cali), Universidad Nacional de Colombia y Universidad del Norte); este convenio, que se firmó en el año 2000, tiene como propósito general brindar nuevas experiencias formativas al estudiantado y afianzar los lazos interinstitucionales de las universidades participantes.

Para esta investigación es fundamental hacer un acercamiento a la comprensión de que las culturas del conocimiento hacen respecto a Globalización, Internacionalización, Movilidad Académica y Política Educativa, por ello, antes de abordar el concepto de movilidad académica es necesario partir del fenómeno de la globalización la cual marcó

y ha venido marcando de manera decisiva el futuro económico, político, social, cultural, tecnológico y educativo.

En ese sentido, Max-Neff (2005) plantea que las decisiones que tomamos –o dejamos de tomar– marcan una ruta de posibilidades ontológicas, que hacen que el mundo en el que se vive sea el resultado de esa ruta elegida, la cual genera cambios individuales y colectivos, gracias a la acumulación del conocimiento.

En las actuales políticas de internacionalización de la educación superior, la movilidad académica emerge como una estrategia importante para la formación educativa, ya que proporciona la adquisición de conocimientos y habilidades esenciales para que la persona pueda desarrollarse en el mundo global, interactuar en un mercado multicultural y contribuir con el desarrollo social (Vila & González, 2014, p. 2).

En este sentido, las IES encontrarán un espacio propicio para interactuar en el mercado intercultural que les permita acercarse a nuevas realidades del conocimiento y llegar a la co-construcción de saberes que respondan a los retos de un mundo globalizado, a partir de la formación de profesionales con una visión global de la realidad económica, social, cultural, financiera, tecnológica y política del mundo.

El estudio se llevará a cabo mediante la investigación cualitativa, al respecto de la cual Hernández y Cuesta (2009) afirman que en ella el conocimiento es concebido desde “(...) la experiencia vivida y, por tanto, como un fenómeno más subjetivo” (p. 67). Desde la perspectiva del autor, se puede entender que en esa “experiencia” los implicados tienen la responsabilidad de reflexionar, proponer y validar conocimiento para dar lugar a una postura crítica en la que las propuestas de cambio sean comunes, pero, a la vez, estén sujetas a las características de cada población o escenario.

En esta línea, Bisquerra (1989) expone el *enfoque cualitativo* desde diversos aspectos entre los cuales destaca al “investigador como instrumento de medida” (p. 85); es decir, es quien selecciona los instrumentos y técnicas más adecuados según las características de la población sin dejar de lado el objeto de la investigación orientada desde el enfoque hermenéutico, desde el cual se hace comprensión e interpretación de la situación estudiada. El alcance de esta investigación es descriptivo, por cuanto permite especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos y objetos (Hernández, Fernández-Collado, & Baptista, 2010).

Esta ruta metodológica responde al objetivo de consolidar una estrategia de gestión académica interinstitucional que posibilite los procesos de movilidad académica entre las Instituciones de Educación Superior con programas de formación de educadores en Infancia asociadas al Capítulo Centro de ASCOFADE - Bogotá y participación de la

alianza Acdep-OMEF, desde el marco de las políticas internacionales, nacionales e institucionales vigentes.

La investigación está siendo desarrollada en la actualidad y se espera que en el segundo semestre de 2016, el equipo de investigadores tenga planteada la propuesta que permitirá dinamizar el proceso de movilidad académica interinstitucional con el fin de implementarla en el primer semestre de 2017.

En el avance del estudio emergen planteamientos como: ¿cuál es la realidad de la movilidad académica en las IES?, ¿se aporta a la calidad de la formación de los futuros educadores en Infancia con la movilidad académica?, ¿están preparadas las IES para desarrollar la movilidad académica interinstitucional?, ¿con qué fin las IES establecen convenios con universidades extranjeras, antes de fortalecer la movilidad académica en el contexto nacional y local?, ¿qué factores están influyendo para que en las licenciaturas en Primera Infancia las experiencias de movilidad académica sean tan reducidas?; a estas y a otras preguntas se tratará de responder con el desarrollo del estudio.

Como bien se evidencia, esta investigación está en desarrollo, por ello, las conclusiones se darán a partir de los planteamientos que serán objeto de deliberación durante todo el proceso que se esté consolidando.

Referencias bibliográficas

- Alianza del Pacífico. (2015). *Plataforma de movilidad estudiantil y académica de la alianza del pacífico*. Recuperado de <https://alianzapacifico.net/plataforma-de-movilidad-estudiantil-y-academica/>
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa: Guía práctica*. Barcelona: CEAC.
- Días, S. J. (2010). *Dilemas da Educação Superior no mundo globalizado: Sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Hernández, F., y Cuesta, J. D. (2009). Métodos cuantitativos de investigación. En P. Colás, L. Buendía y F. Hernández (Eds.). *Competencias científicas para la realización de una tesis doctoral* (pp. 63-96). Barcelona: Davinci.
- Hernández, R., Fernández-Collado, C., y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5ª Ed.). México, D. F.: McGraw-Hill.
- Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior –Icetex. (2015). *Plataforma de movilidad estudiantil y académica de la alianza del pacífico*. Recuperado de <http://www.icetex.gov.co/dnnpro5/BECAS/Programasespeciales/PlataformaAlianzaPac%C3%ADfico.aspx>

- Ley 749 de 2002: Por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior en las modalidades de Formación Técnica. *Diario Oficial* No. 44.872 de julio 19 de 2002.
- Madarro, A. (2011). Redes de Movilidad Académica para la Cooperación e Integración Regional en Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 57, 71-107.
- Max-Neff, M. A. (2005). Del saber al comprender: Navegaciones y regresos. *Palimpsesto*, 5, 93-98.
- Ministerio de Educación Nacional –MEN (Colombia). (2011). Proyecto de Ley 112 de 2011: Por la cual se organiza el Sistema de Educación Superior y se regula la prestación del servicio público de la Educación Superior [versión PDF]. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-284552_archivo_pdf_articulado.pdf
- Salmi, J., Martínez, P., Nupia, C. M., Lucio-Arias, A., Lucio, J., Henrik, C., y Jaramillo, N. (2014). *Reflexiones para la política de internalización de la Educación Superior en Colombia*. Bogotá, D. C.: MEN - Observatorio Colombiano de Ciencia y Tecnología.
- Red Colombiana para la Internacionalización de la Educación Superior –RCI. (2006). *El papel de la Educación Superior colombiana ante la internacionalización*. Bogotá, D. C.: RCI.
- Tiana, F. A. (2012). La contribución de la movilidad académica a la construcción de un espacio iberoamericano de Educación Superior. *Lusófona de Educação*, 21(21), 53-68.
- Universidad Nacional de Colombia. (2000). Convenio para la movilidad estudiantil entre las universidades de Antioquia, Pontificia Bolivariana, Eafit, Externado de Colombia, Industrial de Santander, Pontificia Universidad Javeriana, Nacional de Colombia, del Norte, del Valle y el vicerrector de la Pontificia Universidad Javeriana - Seccional Cali [Versión PDF]. Recuperado de http://www.sae.unal.edu.co/download/pages/acuerdo_sigueme.pdf
- Vila, F. C., y González, M. O. (2014). La movilidad estudiantil y su dimensión intercultural como elemento basilar en el proceso de internacionalización de la educación superior. Ponencia presentada en el *IV Congreso Iberoamericano de Política y Administración de la Educación /VII Congreso Brasileiro de Política y Administración de la Educación*, Porto. Portugal. Recuperado de http://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT6/GT6_Comunicacao/CaterineVilaFagundes_GT6_integral.pdf

“EL RECREO”: AMBIENTES DE APRENDIZAJE BASADOS EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA MEMORIA COLECTIVA

“The playtime”: ambiances of learning based on memory building collective

Juan José Medrano Montero³⁵

Resumen

El recreo: esas experiencias no pensadas inicialmente como parte del proceso académico del estudiante, que moldean su carácter y prevalecen hasta su vida adulta resistiendo a la memorización desde la memoria, esas que a través del juego redescubren la otra escuela para pensar desde los docentes que somos y estudiantes que fuimos. Por eso es importante pensar *el recreo* con un enfoque epistemológico, por ser un ambiente que muchas veces pasa desapercibido históricamente por las racionalidades del cumplir solo un rol en la escuela y los discursos academicistas que tratan de encontrar soluciones a la problemática de la educación, olvidando o dejando de lado al que es el centro de todo, el estudiante, el docente, el sujeto histórico, aquel que construye la escuela no solo desde los logros sino desde la reafirmación de su propia identidad, sus rituales, su memoria y su propia voz.

Palabras clave: Recreo, experiencia, ambientes, memoria, ritual.

Abstract

The playtime, those experiences not initially designed as part of the academic process of the student molds his character and prevails until his adult life resisting memorization from memory, such that through play rediscovers the other school to think from teachers who are and students who we went. It is therefore important to think the playtime with an epistemological approach, being an ambience that often goes unnoticed historically rationalities meet only a role in school and academic discourse trying to find solutions to the problems of the education forgetting or leaving aside that is the center of everything, the student, the teacher, the historical subject, who built the school from not only the achievements but from the reaffirmation of their own identify, their rituals, their memory and his own voice.

Keywords: Playtime, experience, ambiances, memory, ritual.

³⁵ Licenciado en Ciencias Educativas, magíster en Educación Artística, docente de Artes de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Artística, Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO. Correo electrónico: jmedranomon@uniminuto.edu.co

Introducción

¿Qué sucedería si el recreo lo volviéramos materia escolar?, ¿qué desastre ocurriría?

A medida que fui reflexionando sobre este tema, fueron apareciendo más preguntas que respuestas y, al igual que el recreo, este fue tomando su propio rumbo, sus propias necesidades y, sobretodo, la de estar presente con mis vivencias como el estudiante que habitó la escuela, el maestro que retornó a la escuela y el observador que desde la distancia trata de hacer este ejercicio sobre el recreo.

Así como un artesano, el niño repite constantemente sus juegos hasta dominarlos; luego de errar varias veces va dando forma a su experticia, incluso modificando las reglas o reinventando el juego. ¿Qué sucede con esta práctica del sujeto en la escuela?, ¿en qué momento es dejada de lado perdiendo espacio por cuenta de las materias y el trabajo convencional de la clase?

Descripción

El ritual de un artesano en su taller consiste en repetir varias veces una acción hasta dominarla, entenderla e interiorizarla; así redescubre sus propios cuestionamientos que son nuevos elementos que reconstituyen su actividad. Para entender el ritual del recreo es necesario mencionar que, mientras algunos rituales de la escuela se naturalizaron en instrucciones, procedimientos, símbolos y signos que se incorporaron como rasgos de institucionalidad que dejaron de lado la voz del maestro y del estudiante, otros, como el recreo, fueron creando ambientes de aprendizaje basados en la exploración y el agrado por replicar desde el hacer lo vivenciado.

Los estudiantes construyen sus rituales en el recreo y estos se transforman luego en memoria, por lo que el docente tiene la labor de fortalecer esos rituales en las clases; para lograrlo, es necesario construir en conjunto experiencias pedagógicas que den pie al entendimiento sensorial de lo hecho en la escuela en cada momento.

Recuerdo emotivamente esos momentos porque me permiten reconocermelo como estudiante.

En el juego, en los bailes y en las fiestas, el hombre busca de forma desesperada, lo contrario de lo que puede encontrar: la posibilidad de volver a acceder a la fiesta perdida, un retorno a lo sagrado y a sus ritos. (Agamben, 2013, p. 101).

Ante lo mencionado por Giorgio Agamben sobre el rito en el juego y la sacralización, podríamos mencionar el encuentro de dos rituales en la escuela que luchan entre sí; el primero, que es un mecanismo foráneo en forma ritualizada por el maestro que vive condicionado por lo establecido en las normas de la institución, y, el segundo, el

otro ritual que vive para transgredir constantemente estas normas, resistiéndose durante treinta minutos, algunas veces ante la propia voluntad a fin de que, por unos minutos de más, dilatáramos su vida, desestructurando así lo normado en la escuela.

Parafraseando a Connerton (2003), si existe memoria social es probable que la encontremos en las ceremonias conmemorativas; para nuestro caso, ese otro ritual que se repite y establece una continuidad en la formación de la memoria es nuestro recreo.

Ante esto, cabría preguntarnos: ¿cuál es nuestro recreo actualmente?, ¿qué rituales tratan de romper ciertos paradigmas impuestos en esta etapa de nuestras vidas? En la escuela existen dos recreos: el recreo institucionalizado con sus normas y el recreo que construimos dándole forma y voluntad, y que permaneció resonando en nuestra memoria.

En este recreo están involucrados el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio, como pilares que ayudan al estudiante a hacer una catarsis y a aliviar su paso por los diversos modelos pedagógicos que lo fueron determinando categóricamente y neutralizando de toda forma de creatividad y sensibilidad en el aula; aquí se refuerza la relación entre arte y recreo como acto de mimesis que trata de construir una realidad que ayuda al sujeto a fundamentar su propio presente, el estudiante que asume un presente insatisfactorio en clase y se ve en la necesidad de crear uno propio en el que él pueda edificar, mover y dar forma a sus propios intereses.

¿Por qué aprender o tratar de entender “todo” estando en la misma postura corporal?, así como lo menciona Francesco Tonucci (2004) en su libro *La ciudad de los niños*, el aprendizaje debe darse en movimiento, tal como se mueven las partículas dentro de un átomo generando energía.

Esa memoria que ahora busca y encuentra elementos que se resisten a ser olvidados, esa que se niega a ser relegada por lo memorizado en clase, del mismo modo en que cuando la maestra mandaba a borrar la tarea escrita en el tablero, la acción de borrarla dejaba unas huellas, unas manchas de tiza en las manos y en la ropa con la que se aprovechaba para inventarse otro juego; esa era nuestra tarea real mientras borrábamos el tablero y se desvanecía lo innecesario de la clase, aquello que no deja huella.

Conclusiones

Recuerdo de la escuela sobre todo el recreo; podría hacer una charla extensa sobre los juegos, los espacios, los momentos, los objetos que intervenían en el recreo, no puedo hacer lo mismo con los momentos en los que memorizaba las tablas de multiplicar o hacía las tareas.

Tendríamos que pensar, desde nuestra función de docentes, la construcción de ambientes de aprendizaje basados en la sensorialidad del recreo y trasladar el recreo a las clases para convertirlas en ambientes que ayuden a reforzar la construcción de una memoria colectiva en la que esté presente el sujeto, elaborando su propia historia y formando parte de ella.

Referencias bibliográficas

- Agamben, G. (2013). *Profanaciones* (F. Costa y E. Castro, trads.). Buenos Aires: Adriana Hidalgo. (Obra original *Profanazioni*, 2005).
- Connerton, P. (2003). *How Societies Remember*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Jauretche, A. M. (1973). *Manual de zoncetas argentinas* (6ª Ed.). Buenos Aires: Corregidor.
- Secretaría de Educación del Distrito –SED. (2010). *Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial en el Distrito*. Bogotá, D. C.: SED.
- Secretaría de Educación del Distrito –SED. (2014). *Currículo para la excelencia académica y formación integral: Orientaciones generales*. Bogotá, D. C.: SED.
- Sennett, R. (2009). *El artesano* (M. A. Galmarini, Trad.). Barcelona: Anagrama. (Obra original *The Craftsman*, 2008).
- Tonucci, F. (2004). *La ciudad de los niños*. Barcelona: Graó.
- Zemelman, H. (2005). *Voluntad de Conocer: El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*. Barcelona: Anthropos.

PROCESOS METACOGNITIVOS EN NIÑOS DE TRES AÑOS DE EDAD³⁶

Metacognitive processes in three years old children

Ana Patricia León Urquijo³⁷
Dinelly Angulo Garcés³⁸

Resumen

Se presentan los resultados del estudio *Procesos metacognitivos en niños de tres años edad de un jardín infantil estatal de Osorno Chile*. El enfoque investigativo fue mixto (cualitativo-cuantitativo) con diseño metodológico longitudinal panel. Para la recolección de la información se adaptó el cuestionario a la *Escala de procesos metacognitivos*, de Jesús Muñoz Peinado (2004), y la *Escala para observar estrategias de resolución de problemas*, de María Consuelo Sáiz y José María Román (2011), instrumento que se aplicó al inicio y al final del año escolar (2013-2014); también se documentaron en video los procesos realizados por los niños durante todo el periodo académico, lo que contribuyó a la interpretación de los resultados. Se encontró que los niños de tres años realizan procesos metacognitivos como la toma de conciencia, la planificación explícita, la planificación en la acción y el control ejecutivo; los procesos que se les dificultan son los de evaluación y transferencia. En esta ponencia se presentan los resultados de los procesos de toma de conciencia, planificación explícita y planificación en la acción.

Palabras Clave: Conciencia, planificación, explícita, acción.

Abstract

The results of the study of metacognitive processes in children of 3 years' age of a state kindergarten in Osorno, Chile are presented. The research approach was mixed (qualitative - quantitative) with longitudinal study design panel. For data collection the questionnaires "Scale metacognitive processes" of Jesús Muñoz Peinado (2004) and "Scale to observe problem solving strategies" of María Consuelo Saíz and José María Román (2011) were adapted. They were applied at the beginning and at the end of the school year (2013 – 2014). It was also filmed the processes performed by children throughout the academic period which contributed to the interpretation of the results. It was found that children 3 years perform metacognitive processes as awareness, explicit planning, action planning and executive control. The processes that are difficult for them are the evaluation and transfer. In this talk the results of the processes of awareness, explicit planning and action planning are presented.

Key words: awareness, planning, explicit, action.

36 Investigación producto del proyecto Discursos y prácticas de los profesores de maternal (preescolar) y de primer año: un estudio comparativo entre Quebec-Chile-Colombia (2013-2015), liderado por PhD. Michèle Venet de la Universidad de Sherbrooke (Canadá).

37 Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación, docente-investigadora de la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO. Correos electrónicos: ana.leon@uniminuto.edu y apleonurquijo@hotmail.com

38 Magíster en Ciencias de la Educación, profesora del Jardín Infantil "Aladino", integrante de la Junta Nacional de Jardines Infantiles -Junji, Chile. Correo electrónico: dinelly.junji@gmail.com

Introducción

Diversos autores como E. Thorton (2000), M. Orozco y Y. Otálora (2003) afirman que el razonamiento en los niños comienza a los cinco meses y, a partir de allí, el aprendizaje es un proceso continuo durante toda la vida adquiriéndose en diversos contextos. Inicialmente se consideró la metacognición como el “(...) conocimiento de uno mismo respecto de los propios procesos cognitivos y sus productos o a cualquier cosa relacionada con ellos” (Flavell, 1976, p. 232³⁹); posteriormente, Mayor, Suengas y González (1995) definieron el conocimiento como:

Representaciones de la realidad que tiene un sujeto, almacenadas en la memoria a través de diferentes sistemas, códigos o formatos de representación y es adquirido, manipulado y utilizado para diferentes fines por el entero sistema cognitivo que incluye, además del subsistema de la memoria, otros subsistemas que procesan, transforman, combinan y construyen esas representaciones del conocimiento. (p. 13).

Es así como la metacognición sugiere permanente autoobservación de los procesos que interfieren en el aprendizaje, a fin de que se logre un estado de conciencia que aumente el esfuerzo y el ejercicio de habilidades de aprendizaje. “Aprender a aprender no se refiere al aprendizaje directo de contenidos sino al aprendizaje de habilidades con las cuales aprender contenidos” (Monereo, 2001, p. 31). La metacognición se refleja en los procesos de toma de conciencia, planificación explícita, planificación en la acción, control ejecutivo, evaluación y transferencia.

Se han realizados estudios sobre los procesos metacognitivos con niños de cinco años de edad (Muñoz, 2004), pero no en niños más pequeños, lo que sugiere una serie de interrogantes ¿los niños de tres años edad realizan procesos metacognitivos?; si lo hacen, ¿cómo se presentan?, ¿qué nivel alcanzan en esos procesos?

Se evidencia una necesidad, no menor, que compete a todo los niveles educativos: el desafío de facilitar a los niños las herramientas para ser autónomos, capaces de ser reflexivos con su aprendizaje, de supervisar, planificar y monitorear la tarea o la actividad encomendada. El propósito es que los niños sean agentes activos de su propio aprendizaje, capaces de dirigirlo, construyendo significativamente nuevos conocimientos.

Para dar respuesta a los interrogantes formulados en este estudio, el objetivo que se planteó fue describir los procesos metacognitivos (planificación, control y evaluación) que presentan los niños de tres años edad. A continuación se presenta la metodología, la discusión de los resultados y las conclusiones de los primeros tres procesos: toma de conciencia, planificación explícita y planificación en la acción.

39 Traducción del autor.

Metodología

Se tomó una muestra intencionada de veinticuatro niños de ambos sexos, que iniciaron el año escolar con dos años y seis meses de edad, y finalizaron con tres años y cuatro meses de edad aproximadamente, del nivel medio menor, de un Jardín Infantil Estatal de Osorno (Chile). Se pidió autorización a las directivas escolares y el asentimiento informado de los padres o acudientes para lograr la participación de los niños.

El enfoque investigativo fue mixto, de alcance descriptivo y diseño metodológico longitudinal panel. Este diseño permitió el análisis durante un año escolar (2013-2014) de la evolución del proceso metacognitivo con los mismos niños (Hernández, Fernández-Collado, & Baptista, 2010), en el aula de clases.

Como instrumento se organizó un cuestionario con siete ítems y treinta y cinco indicadores con los criterios *siempre*, *a veces*, *nunca*, tomando cuatro ítems del instrumento *Escala de Valoración de procesos metacognitivos* (Muñoz, 2004) –toma de conciencia, planificación explícita, control ejecutivo y evaluación–, y dos ítems de la *Escala para observar estrategias de resolución de problemas* (Sáiz & Román, 2011) –metacognición y transferencia–. La información fue recolectada por la profesora del nivel medio menor, quien aplicó el cuestionario al principio y a final del año escolar; además, registró fílmicamente el seguimiento continuo a los niños en los aspectos puntuales, sobre los momentos de elaboraciones y manifestaciones de los indicadores. Se procesaron los datos a través del programa estadístico *SPSS* versión 20.0 (IBM Corporation, 2011), arrojando resultados en forma de frecuencia que se interpretaron y analizaron con ayuda de los datos fílmicos. Se compararon los resultados del cuestionario aplicado en los dos momentos mediante medias aritméticas, con la prueba *T Student*; la probabilidad o significancia representada por $\alpha = 0,05$.

Análisis y discusión de los resultados

A continuación se presentan los resultados de los ítems *toma de conciencia*, *planificación explícita* y *planificación en la acción*. En el ítem de *toma de conciencia* los indicadores fueron: (a) “muestra interés por la tarea que debe realizar”, (b) “atiende a las explicaciones de la educadora sobre procedimientos adecuados a la resolución de actividades”, (c) “tiene conciencia de en qué consiste la tarea”, (d) “es consciente de los propios conocimientos para la realización de cada paso”, (e) “busca ayudas necesarias con la educadora”, (f) “busca ayudas necesarias con los padres”, (g) “busca ayudas necesarias en los materiales” y (h) “realiza pregunta relacionadas con la tarea en forma clara”. Los resultados de la prueba T, en el nivel de significancia de todos los indicadores, es

inferior $\alpha = 0,05$, ($0,00$ y $0,01 < 0,05$), lo que indica que hubo diferencias significativas entre las dos pruebas (inicial y final): menos de la mitad de los niños lograron *la toma de conciencia* al finalizar el año electivo, los cuales lo hicieron gracias a la motivación, ya que esta es la causa de que se aborde la tarea con interés y por la que se logra mantener una actividad cognitiva amplia (Ugartetxea, 2001), permitiendo la disposición a aprender, lo cual es importante para el éxito de aprendizajes significativos. La disposición con actitudes positivas permitió evidenciar que el aprendizaje se propicia en un ambiente social, porque allí interactúan los niños con sus pares y la profesora, compartiendo simpatías y sentimientos (León, 2006).

En el indicador (a) “muestra interés por la tarea que debe realizar”, los niños aumentaron su motivación, mostrando interés por las actividades a realizar, comparando la evaluación inicial y final, de tres pasó a trece niños que siempre muestran interés, de catorce pasó a diez casi siempre, en tanto, aquellos cuyo resultado es nunca, disminuyeron de siete a uno. Ugartetxea (2001) señala que la motivación es la causa que permite que el ser humano aborde tareas y mantenga la actividad cognitiva amplia, destinando recursos a un quehacer definido.

En el indicador (b) “atiende a las explicaciones de la profesora sobre procedimientos adecuados a la resolución de actividades”, lo hizo *siempre* uno de los niños; luego el número aumentó a trece; *a veces*, de dieciocho disminuyó a diez, y *nunca*, de cinco pasó a uno, observándose una mayor toma de conciencia, lo que contribuyó al desarrollo de la autonomía en su aprendizaje.

En el indicador (c) “tiene conciencia de en qué consiste la tarea”, *siempre*, de cuatro niños pasó a siete; *a veces*, de trece disminuyó a doce, y *nunca*, de diez a cinco. La mayoría de los niños, cumplidos los tres años de edad, se encontraban en el proceso de elaboración del pensamiento con respecto a este indicador. La toma de conciencia fue fundamental para comprender la metacognición; las representaciones que tienen los niños avanzaban hacia la conceptualización a través de la reflexión sobre los procedimientos o estrategias que utilizaban para lograr una tarea. Es así como la acción fue más reflexiva, siendo de esta forma la toma de conciencia un proceso que se reflejó a través de conceptualizaciones con grados diferentes de conciencia (Muñoz, 2004).

En el indicador (d) “es consciente de los propios conocimientos para la realización de cada paso”, *siempre*, de un niño aumentó a doce; *a veces*, de trece bajó a diez, y *nunca*, de diez bajó a dos. El procedimiento en un comienzo fue automático; con la ejercitación de las tareas fueron logrando diversos grados de conciencia. Las acciones de los niños que alcanzan objetivos, así sea a través de regulaciones automáticas, van

acompañadas de un cierto grado de conciencia (Piaget, 1974). Sin embargo, los niños pequeños muestran lagunas cuando se les pide que expliquen lo que han hecho; incluso describen de forma distorsionada lo que acaban de realizar o pueden contradecirse (Martí, 1995). Esto es comprensible porque se encuentran en el proceso de elaboración de nuevos conocimientos, que se caracteriza por logros momentáneos e intermitentes que se van instalando en la conciencia a través de las acciones sobre los objetos, pero que serán cada vez más asertivos según se logre la acomodación de los mismos.

En el indicador (e) “busca ayuda necesaria de la profesora”, la mitad de los niños solicitaban ayuda; *siempre* pasó de tres a catorce; *a veces*, de doce disminuyó a ocho, y *nunca*, de nueve bajo a dos. Los niños lograron una buena empatía con su profesora, lo cual benefició el ambiente escolar de forma positiva. Esto permitió un reconocimiento colectivo del vínculo afectivo cuando establecieron confianza con ella, resaltando el valor de la mediación que este tiene en su proceso cognitivo (Herrera, Sánchez, & Socarrás, 2012).

Las relaciones entre la educadora y los niños permitieron que se lograra un ambiente de aprendizaje apropiado, ya que el apego fue fundamental para que ellos reconocieran un clima de respeto y confianza (Venet, Correa, & Roberge, 2012), es así como se aprovecharon al máximo las instancias de confianza y se generaron aprendizajes entre ellos.

En el indicativo (f) “busca ayudas necesarias con los padres”, *siempre*, de dos niños aumentó a catorce; *a veces*, de trece disminuyó a siete, y *nunca*, de nueve bajo a tres. Las actividades conjuntas con padres fueron enriquecedoras; los niños en un principio fueron tímidos pero a medida que realizaron otras tareas con sus padres fueron buscando su apoyo para la presentación de los trabajos realizados conjuntamente; incluso recordaron después de varios meses esas temáticas haciendo referencia a que fueron realizadas con sus papás.

En el indicativo (g) “busca ayudas necesarias en los materiales”, *siempre*, pasó de uno a diez niños; *a veces*, de diez a once, y *nunca*, disminuyó de trece a tres. Los niños que presentaron más interés, motivación e iniciativa por realizar las tareas fueron precisamente los que buscaron apoyo en los materiales para lograr culminarlas con éxito; los demás niños los siguieron.

En el indicativo (h) “realiza preguntas relacionadas con la tarea en forma clara”, lo hacía *siempre* un niño, pero en la prueba final ya lo hacían diez; *a veces*, pasó de diez a once, y *nunca*, de trece bajó a tres. Entre los dos y tres años los niños tenían

una comprensión aceptable de las relaciones entre sus deseos, acciones y emociones, demostrando estados internos en relación con sus deseos y sentimientos (Martí, 1995), lo cual les permitió una representación importante en su evolución en el desarrollo del pensamiento lógico.

A los dos años y seis meses de edad, los niños no poseían un lenguaje claro y su vocabulario era limitado; cumplidos los tres años, mostraron un lenguaje expresivo, apareciendo la semántica de significado y significancia (palabra e imagen mental), demostrando así la relación entre el lenguaje y el pensamiento gracias a las interrelaciones con los otros; de esta forma evolucionó el lenguaje a través de expresiones, observándose una mayor fluidez verbal en las niñas.

En cuanto al ítem de *planificación explícita*, cuyos indicadores fueron (a) "es capaz de predecir o adelantar los pasos que se deben dar para resolver la tarea ante la pregunta del adulto", (b) "acciones autónomas sin planificación", (c) "acciones con planificación pero sin jerarquía de previsión", (d) "acciones con planificación usando el lenguaje adecuado", se encontró que hubo diferencia significativa entre la prueba inicial y la final, porque los resultados de la prueba T, en el nivel de significancia, fueron inferiores $\alpha = 0,05$ ($0,00 < 0,05$); un poco menos de la mitad de los niños lograron mejorar en estos indicadores, y más de la mitad lo hacían "a veces", lo que indica que se encontraban en la elaboración del pensamiento lógico.

Los niños aprendieron por descubrimiento; la educadora no les proporcionó el contenido totalmente sino que propició la experimentación para que lograran predecir o adelantarse a los pasos para resolver las tareas; es decir, pudieron hacerlo algunas veces por su propio esfuerzo en la búsqueda de soluciones encontradas por ellos mismos. De esta forma, pudieron interiorizar los aprendizajes y volver a utilizarlos en otras tareas similares; incluso, a trasladarlos a otros contextos (Muñoz, 2004). El lenguaje fue el mediador del proceso de progreso de autonomía de los niños.

No existió diferencia significativa entre las prueba inicial y la final en los indicadores *acciones sin meta* y *acciones dirigidas por el habla del adulto*, porque los resultados de la prueba T, en el nivel de significancia, fueron superiores $\alpha = 0,05$ ($0,364$ y $0,328 > 0,05$ respectivamente). En el primero, *acciones sin meta*, aunque de diez niños que *siempre* hacían acciones sin meta bajó a cuatro, de nueve, que *a veces* lo hacían, pasó a dieciséis; pero, con respecto a *nunca*, de cuatro que ejecutaban acciones sin metas disminuyó a cinco. Los cambios fueron leves, lo que indica que los niños de tres años de edad siguen metas, pero, antes de esa edad, cuando se realizó la prueba inicial (dos años y seis meses de edad) ya ejecutaban algunas acciones con metas.

En el segundo indicador “acciones dirigidas por el habla del adulto”, hubo pocos cambios, ya que la mayoría de los niños en la prueba inicial seguían instrucciones: *siempre* pasó de catorce a quince niños; a veces, de ocho a siete, y dos niños *nunca* lo hicieron, lo que indica que en las realizaciones de las tareas más de la mitad de ellos seguían instrucciones de la educadora y otros estaban en proceso de elaboración, porque algunas veces lo hacían y otras no. Algunos niños de tres años de edad realizaban acciones autónomas sin jerarquía de previsión, planificaban, pero no siempre antes de la acción, porque solían hacerlo también durante la ejecución de la tarea de acuerdo con las circunstancias y contextos (Muñoz, 2004), pero son procesos que se inician en edad temprana y que van elaborándose a través de las experiencias nuevas y repetidas que reafirman el dominio de aprendizajes que serán la base de otros nuevos.

En el ítem de la *planificación en la acción*, en los tres indicadores (a) “necesita de la acción para adaptarse a las exigencias de la tarea y avanza sin ayuda”, (b) “necesita de la acción para adaptarse a las exigencias de la tarea y avanza con ayuda” (c), y “necesita del ensayo y error, pero avanza”, los resultados de la prueba T, en el nivel de significancia, fue inferior $\alpha = 0,05$, ($0,00 < 0,05$), lo que indica que existieron diferencias significativas entre la prueba inicial y la final de aplicación del cuestionario. En este ítem los niños tuvieron un mayor progreso con respecto a los demás indicadores, puesto que finalizado el año escolar *siempre* lograron planificar diez y siete de ellos en los dos primeros indicadores y en el último, diez.

Es aquí donde el aprendizaje por descubrimiento a través del ensayo y error tuvo gran importancia a la hora de repetir acciones que permitieron a los niños seguir pasos, que descubrieron cuando repetían las acciones que los llevaron a resolver una situación o a terminar una tarea con éxito. A los que planificaron sus acciones no les gustó que les cambiaran sus pasos, porque se sentían cómodos, pues lograron realizar la actividad por ellos mismos. Es en este punto cuando el “aprender haciendo” tomó importancia para valorar sus tareas, con el fin de evaluarlas y reflexionar sobre ellas. Progresivamente les permitió emitir juicios, sobre sus propios procesos de conocimiento (Monereo, 1991).

Al finalizar las experiencias sobre las tareas se propiciaba un espacio para la reflexión y la autoevaluación de estas; así, los niños fueron emitiendo juicios sobre sus acciones, lo que les ayudó a utilizar las experiencias vividas en otros contextos e ir creando otras propias de la inteligencia del ser humano en la búsqueda de alternativas para lograr sus metas.

Conclusiones

Los instrumentos utilizados en este estudio reflejaron, en lo que respecta a las comparaciones entre las pruebas iniciales y finales con la ayuda de las notas de campo, que lo más habitual que los niños hacían cuando desarrollaban una tarea era pedir ayuda a sus pares o a la profesora dependiendo de la actividad. Las estrategias que más utilizaron fueron la imitación a sus compañeros en diversas situaciones, interactuaron y se ayudaron entre ellos.

Con la *Escala de valoración de procesos metacognitivos*, de Jesús Muñoz Peinado (2004), se analizaron las estrategias en el aprendizaje utilizadas por los niños a partir de las cuales se evidencia que estos lograron reconocer los elementos de la tarea o actividad, identificando aspectos específicos para la resolución de problemas, siendo más asertivos en las tareas relacionadas con la vida práctica.

Los niños que poseían mayor amplitud en lenguaje expresivo seguían instrucciones de mayor complejidad, demostraban autonomía, fueron más seguros de sí mismos, se motivaban fácilmente cuando se abordaba un nuevo tema y, además, planificaban, controlaban y se autoevaluaban en el proceso de ejecución de las tareas, demostrando el inicio de la adquisición de las habilidades metacognitivas.

Así como el pensamiento evoluciona de lo particular a lo general en los niños, las tareas en el aula las desarrollaban de la misma manera; avanzaban de lo concreto a lo abstracto; a medida que el tiempo transcurría, aquello dio certeza de la importancia de la acción sobre los objetos en la toma de conciencia.

Algunos niños que presentaban interés, motivación e iniciativa por realizar las tareas fueron los que buscaron apoyo en los materiales para lograr realizarlas o alcanzar la propia meta que se propusieron; el resto de los compañeros, al ver la acción de sus pares, optaban por imitarlos. Algunos de ellos recordaban contenidos vistos más de cinco meses antes y fueron capaces de expresarlo verbalmente. En el trabajo en equipo, los niños demostraron organización, comunicación en la entrega de instrucciones a los compañeros y los más aventajados guiaban al grupo hacia el término de la actividad, transmitiéndoles el interés por la tarea.

Los aprendizajes perduraron en los niños cuando trabajaron al lado de una persona significativa para ellos; aquellos que expusieron con la mamá o con el papá recuerdan lo aprendido tanto como sus compañeros, debido a que no solo realizan el anclaje del contenido o la tarea, sino que también, se sumó el acompañamiento de la familia en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Se observó que los niños transferían las actividades de la vida práctica con mayor rapidez y facilidad, debido a que estas provienen de sus hogares; vale decir, de un contexto cercano; por lo tanto, existe un mayor repertorio en cuanto a las estrategias que se deben utilizar y a transferir, al igual que un mayor grado de reflexión. Que los niños logaran enfrentarse a un nuevo problema fue una tarea intelectual que los invitó a reflexionar; para ello, a medida que avanzaban, necesariamente iban desarrollando la capacidad de pensar valorando sus propios procesos de aprendizaje. Algunos niños inventaron nuevas estrategias para solucionar las tareas, lo que dio como resultado niños más conscientes de sus habilidades y con un mejor desarrollo cognitivo.

Referencias bibliográficas

- Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. En L. B. Resnick (Ed.), *The nature of intelligence* (pp. 231-236). Hillsdale (NJ): Erlbaum.
- Hernández, R., Fernández-Collado, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5ª Ed.). México, D. F.: McGraw-Hill.
- Herrera, F. E., Sánchez, M., y Socarras, M. (2012). Las relaciones dialógicas alumno-profesor fortalecen los procesos cognitivos y metacognitivos. En *Pensamientos múltiples, ciudadanía y cultura –Serie Pedagogía Latinoamericana*, Vol. 5– (pp. 65-75). Santiago de Cali: Redipe.
- IBM Corporation. (2010). *Guía breve de IBM SPSS statistics 19* [versión PDF]. Recuperado de http://pendientedemigracion.ucm.es/info/socivmyt/paginas/D_departamento/materiales/analisis_datosyMultivariable/SPSS19/IBM-SPSS_guia_breve.pdf
- León, A. P. (2006). Conceptualización del desarrollo según Piaget y Vygostki. *Revista Docencia Universitaria*, 7, 129-139.
- Martí, E. (1995). *Metacognición: Entre la fascinación y el desencanto*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Mayor, J., Suengas, J., y González, J. (1995). *Estrategias metacognitivas*. Madrid: Síntesis.
- Monereo, C. (Coord.). (1991). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje: Formación de profesorado y aplicación a la escuela* (6ª Ed). Barcelona: Graó.
- Monereo, C. (Coord.). (2001). *Ser estratégico y autónomo aprendiendo* (Unidades de enseñanza estratégica para la ESO). Barcelona: Graó.
- Muñoz, J. (2004). *Enseñanza-aprendizaje de estrategias metacognitivas en niños de educación infantil*. Burgos: Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad de Burgos.
- Piaget, J. (1974). *The child and Reality*. Londres: Muller.

- Sáiz, M., y Román, S. (2011). *Entrenamiento metacognitivo y estrategias de resolución de problemas en niños de 5 a 7 años*. *International Journal of Psychological Research*, 4(2), 9-19.
- Ugartetxea, J. (2001). Motivación y metacognición, más que una relación. *Relieve*, 7(2), 51-71. Recuperado de <https://ojs.uv.es/index.php/RELIEVE/article/view/4442/4192>
- Venet, M., Correa, E., & Roberge, M. (2012). Teaching to teach in children's ZPD and learning about this process. En Secretaría Técnica VII CIDUI (Ed.), *Revista del Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació (CIDUI)* [versión PDF]. Recuperado de <http://www.cidui.org/revistacidui/index.php/cidui/article/view/25/16>

LA INCLUSIÓN DEL INGLÉS EN LA ENSEÑANZA DE CONTENIDOS EN OTRAS ASIGNATURAS

The inclusion of English in teaching content in other subjects

Jeisson Alonso Rodríguez Bonces⁴⁰

Resumen

Esta ponencia tiene como finalidad motivar a la reflexión sobre las características y las consideraciones que se deben tener en cuenta para implementar el aprendizaje y la enseñanza de lengua a través de contenido –*Content and Language Integrated Learning* (CLIL)– en un contexto tan diverso como el colombiano. Inicialmente se presentan las generalidades de una educación innovadora y cambiante en un mundo globalizado que exige docentes que incorporen metodologías apropiadas a las necesidades e intereses de los estudiantes. Seguidamente se define el aprendizaje y la enseñanza de lengua a través de contenido y sus implicaciones, para así abordar sus dimensiones de manera crítica. Finalmente se ofrece una visión más amplia con respecto a la inclusión de CLIL en el contexto colombiano. En general, a lo largo de la ponencia se reflexionará acerca de las implicaciones del uso de CLIL, específicamente sobre sus dimensiones y su influencia en Colombia.

Palabras clave: CLIL, cooperativismo, enseñanza.

Abstract

The presentation seeks to encourage reflection on the characteristics and considerations when implementing “Content and Language Integrated Learning” (CLIL) in a diverse context such as the Colombian one. Initially, the general aspects of an innovative and changing education in a globalized world are presented by stating the need to innovate. Secondly, Content and Language Integrated Learning (CLIL) is defined along its implication by critically addressing CLIL dimensions. Lastly, the presentation offers a broad view about the inclusion of CLIL in the Colombian context. In general, the presentation presents the implications about the use of CLIL, specifically its dimensions and influence in Colombia.

Keywords: CLIL, Cooperativism, Teaching.

⁴⁰ Master of Arts in Applied Linguistics to the teaching of English as a Foreign Language, magíster en Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera (ELE), docente de la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO y de la Universidad Escuela Colombiana de Carreras Industriales –ECCI. Correo electrónico: jeisson.rodriguez@uniminuto.edu

Introducción

Los profesores de idiomas han utilizado muchos métodos y enfoques que han dejado su huella en el campo de la enseñanza en esta área. La progresión histórica de la enseñanza de lenguas extranjeras y cada uno de sus métodos y enfoques han tenido lugar en un marco en el que el término *innovación* es fundamental. Además, el mundo ha cambiado radicalmente; la globalización exige constantemente y el idioma inglés ha llegado a dominar la manera en que las nuevas ideas, los métodos y los enfoques de enseñanza han crecido, también como reacción a los paradigmas dominantes de periodos anteriores. Debido a esto, ahora parece extraño que muchos educadores ignoren o desprecien el significado de ser innovadores en su práctica docente, que consiste en ser proactivos, creativos y dinámicos.

Entonces, y en respuesta directa a estos cambios, muchos profesores en Colombia deben adaptarse, y lo están haciendo, a metodologías para mejorar sus prácticas de enseñanza, de tal manera que motiven y comprometan a los estudiantes a usar el idioma inglés con el fin de aprender, practicar y enriquecer el contenido propio de su área de conocimiento. En este sentido, el *Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras* (AICLE) –en inglés *Content and Language Integrated Learning* (CLIL)– es un enfoque fundamental para enseñar contenido a través del inglés.

Hacia una definición de CLIL

Aunque CLIL se ha utilizado en Europa y en los Estados Unidos bajo la denominación de “Instrucción Basada en Contenido” (*Content Based Instruction* –CBI), en Colombia representa un nuevo cambio de paradigma en el campo de la enseñanza de idiomas, ya que implica la innovación en los métodos y los enfoques. El acrónimo CLIL se definió originalmente en 1994 en la Universidad de Jyväskylä en Finlandia. Según Marsh (2002), los métodos educativos a través de los cuales las materias se imparten por medio de una lengua extranjera con un objetivo centrado en dos aspectos, el aprendizaje de los contenidos y el aprendizaje simultáneo de una lengua extranjera, muestran claramente cómo CLIL no solo implica la enseñanza de contenidos a través del inglés, sino que remarca la importancia del lenguaje en la enseñanza de contenidos. Es decir, los educadores tienen que prestar mucha atención al hecho de que los estudiantes estén aprendiendo el contenido a través de un lenguaje que exige un conocimiento previo del mismo, y haber tenido experiencia en otros ámbitos en el uso del idioma. Como resultado de ello, es recomendable que los educadores planeen lecciones de contenido que incluyan un objetivo del uso claro del idioma.

Si se tiene en cuenta el doble enfoque, o el objetivo centrado en dos aspectos, como se indicó en el párrafo anterior, el término CLIC, de acuerdo con Ball (2006), se convierte en una noción genérica que se puede definir también como el aprendizaje a través de cualquier idioma que no sea la lengua materna del estudiante. En consecuencia, la comunidad educativa tiene que ser consciente de que el uso de una lengua extranjera en la enseñanza de contenidos incurre en el aprendizaje de idiomas, ya que las estructuras, el vocabulario y la pragmática, entre otras características lingüísticas, están implícitos en el tema que se enseña. CLIL implica la enseñanza de la lengua extranjera, mientras que los estudiantes aprenden el objeto de su materia.

Marsh (2003) añade que CLIC también incluye pensar en la manera como se procederá o se desarrollará la clase cuando este se implemente de manera efectiva. Por ejemplo, cuando los estudiantes aprenden una materia, Historia, Geografía o Ciencias, por medio de un idioma extranjero, la lengua extranjera actúa como un vehículo para el aprendizaje; por lo tanto, los educadores deben planear no solo integrar el contenido y el lenguaje, sino también los procedimientos, o el *paso a paso* que se debe seguir en clase, indicando cómo el contenido se abordará de una manera tal que sea significativo para cada estudiante, sin importar su nivel de competencia en el idioma. Así pues, y como resultado, CLIC es también un método de enseñanza.

Content and language integrated learning (CLIL) refers to any dual-focused educational context in which an additional language, thus not usually the first language of the learners involved, is used as a medium in the teaching and learning of non-language content. It is dual-focused because whereas attention may be predominantly on either subject-specific content or language, both are always accommodated. (Marsh, 2003, párr. 1).

CLIL se centra en un *currículo interdisciplinar*, o en una *planificación curricular transversal*. En este sentido, los educadores enseñan inglés como *English as a Medium of Instruction* (EMI), *Language Across the Curriculum* (LAC), *Content Based Instruction* (CBI), *Content Based Language Teaching* (CBLT), *English for Specific Purposes* (ESP) o cualquier otra forma que implique educación bilingüe.

El inglés resulta ser la lengua dominante en nuestra sociedad, por lo tanto es una necesidad. *El lenguaje y el contenido integrados en el aprendizaje* surgen con el fin de preparar a los futuros profesionales para hacer frente a este mundo cambiante. Esta situación da al aprendizaje de una lengua extranjera la importancia que nunca había tenido antes en el plan de estudios de cualquier facultad o programa académico, ya que ofrece

innumerables ventajas si queremos estar mano a mano con las nuevas tendencias que nos muestra el mundo en que vivimos hoy.

En resumen, cuando se utiliza CLIL, tanto al lenguaje como al contenido se les concede, al mismo tiempo, la importancia necesaria, pues los dos son esenciales en el proceso de aprendizaje. El lenguaje se utiliza como una herramienta para aprender los contenidos de la materia y los contenidos se utilizan como un medio significativo para aprender y utilizar el lenguaje de forma comunicativa.

Consideraciones al implementar CLIL

Muchos estudiosos y expertos afirman que para que CLIL pueda ser implementado eficazmente hay una serie de condiciones que se deben cumplir. Rodríguez (2011) indica que hay cuatro áreas en las que los investigadores, los educadores y cualquier otra persona involucrada en el campo necesitan trabajar con el fin de que CLIL pueda adaptarse a nuestro contexto educativo: "1) Enfoque de aprendizaje de idiomas; 2) La formación y capacitación de los docentes; 3) Desarrollo de Materiales; 4) Competencia cultural e intercultural" (p. 85).

La formación y la capacitación de los docentes es el aspecto más relevante en este proceso. Los profesores de contenido (*subject teachers*) deben estar debidamente capacitados en el idioma objeto, mientras que los profesores de idiomas que deban enseñar contenidos necesitan ser capacitados en la asignatura central. Se puede decir que CLIL promueve la cooperación real entre los profesores de las diferentes áreas o departamentos, así como la enseñanza colaborativa (*collaborative learning*).

Conclusiones

Hay muchas consideraciones a la hora de implementar CLIL; por ejemplo, el dominio del idioma, el conocimiento de la materia, la comunicación intercultural, la formación del profesorado y las políticas de educación de acuerdo con cada institución, entre otras. Los profesores de Inglés tienen que trabajar en estrecha colaboración con los profesores de las asignaturas para garantizar que el desarrollo del idioma sea el adecuado, es decir, que el contenido y el idioma estén siendo integrados efectivamente. Esta ponencia es una invitación a reflexionar sobre lo que se necesita para poner en práctica métodos de enseñanza para que los estudiantes y los profesores mejoren su rendimiento académico, generen pensamiento crítico y haya colaboración mutua a través de diferentes interacciones en el aula.

Como el inglés se convierte en un complemento esencial para cualquier programa curricular, a este idioma debe dársele una posición transcendental en la formación académica de los estudiantes, y CLIC encapsula perfectamente este punto de vista utilitario del idioma.

Referencias bibliográficas

- Ayala, J., & Álvarez, J. (2005). A Perspective of the implications of the Common European Framework implementation in the Colombian Socio-Cultural Context. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 7, 7-26.
- Ball, P. (2006). *Defining CLIL parameters*. Recuperado de <http://www.onestopenglish.com/clil/methodology/articles/article-defining-clil-parameters/550513.article>
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Dalton-Puffer, C. (2007). *Discourse in Content and Language Integrated Learning (CLIL) Classrooms*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Darn, S. (2006). *CLIL Content and Language Integrated Learning*. Recuperado de http://www.stevedarn.com/?Writings:Publications:CLIL%3A_Content_and_Language_Integrated_Learning
- Marsh, D. (2002). *Content and Language Integrated Learning: The European Dimension Actions, Trends and Foresight Potential*. Recuperado de <http://europa.eu.int/comm/education/languages/index/html> (página desactivada).
- Marsh, D. (2003). The relevance and potential of content and language integrated learning (CLIL) for achieving MT+2 in Europe. *ELC Information Bulletin* 9. Recuperado de <http://userpage.fu-berlin.de/elc/bulletin/9/en/marsh.html>
- Marsh, D., Maljers, A., & Artiala, A. K. (2001). *Profiling European CLIL Classrooms: Languages opens doors*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Rodríguez, M. (2011). CLIL: Colombia Leading into Content and Language Learning. *Ikala: Revista de Lenguaje y Cultura*, 16(28), 79-89.
- Sousa, D. A. (2006). *How the Brain Learns*. Thousand Oaks (CA): Corwin A Sage Publishing Company.

EL LENGUAJE ES ACCIÓN: UNA METODOLOGÍA PARA EL ANÁLISIS AUDIOVISUAL EN EL AULA

The language is action: a methodology for the analysis audiovisual in the classroom

Diana María Lozano Prat⁴¹
Martha Isabel Martínez⁴²

Resumen

Esta ponencia presenta los elementos teórico-metodológicos de una propuesta de interpretación y análisis del texto audiovisual en los escenarios escolares, a la luz de una experiencia de trabajo con los estudiantes de la especialización en procesos lectoescriturales de UNIMINUTO, que tuvo por objetivo generar espacios educativos para la comprensión de los lenguajes cotidianos, marcados innegablemente por el influjo de la imagen en movimiento. Se trabajó como marco de referencia la película *Héroe* (2002) desde cuatro dimensiones: lingüística, pragmática, semántico-comunicativa y textual, para establecer un encuadre analítico capaz de dar cuenta de la relación profunda entre lenguaje, pensamiento y acción.

Palabras claves: Texto audiovisual, cinematografía, comunicación, comprensión de textos.

Abstract

This paper presents the theoretical and methodological elements of a proposal for interpretation and analysis of the audiovisual text in school settings in the light of experience working with students majoring in Processes Reading and written at UNIMINUTO and with the aim of generating educational spaces understanding of everyday language, undeniably marked by the influence of the moving image. As a framework of reference, a film called Hero (2002) was worked from four dimensions: linguistic, pragmatic, semantic - communicative and textual to establish an analytical framework able to account for the profound relationship between language, thought and action.

Key words: Audiovisual text, cinematography, communication, comprehension.

41 Magíster en Comunicación-Educación, docente en la Especialización en Procesos Lectoescriturales, Corporación Universitaria Minuto de Dios -UNIMINUTO. Correo electrónico: dianalozano2@gmail.com

42 Magíster en educación con énfasis en Lectoescritura y Matemáticas. Correo electrónico: tatai15co@gmail.com

Introducción

El lenguaje ha sido el objeto de estudio central de diversas disciplinas desde finales del siglo XX, a la luz de la aparición de novedosas teorías que le han llevado a convertirse en el principal foco de atención, tanto de las ciencias sociales y humanas como de múltiples visiones desde posturas intelectuales que van desde la filosofía, la lingüística, hasta los dominios de las ciencias puras y sus preocupaciones por los fenómenos físicos, psicológicos y neurológicos asociados a la capacidad de producir procesos de significación. En esta perspectiva, el estudio del lenguaje ha sido un protagonista esencial en el escenario académico del siglo pasado, y en el presente se ha convertido en un faro orientador para la comprensión de los fenómenos culturales que emergen con el desarrollo de las tecnologías digitales, las realidades mediáticas y la aparición de nuevas culturas y simbologías propias de los escenarios ciberculturales e hipermodernos.

En este sentido, el entendimiento profundo de las dimensiones del lenguaje y de cuestiones centrales, como el poder del signo, la significación y la existencia de enfoques sumamente valiosos como el textual y el semántico-comunicativo en la interpretación de los fenómenos lingüísticos y su carácter pragmático y comunicacional en las sociedades contemporáneas, se convierte en una necesidad que implica explorar profundamente y con rigurosidad las construcciones simbólicas más fuertes y poderosas de las culturas actuales. Se trata del análisis de las tecnologías de la palabra que iluminan los horizontes presentes y que, en casos como el cine, permiten contemplar en forma contundente el valor del signo como entidad, cuya potencia significativa está más allá de ser un proceso meramente técnico para convertirse en la materialización más fuerte del espíritu.

Esta propuesta de discusión y exposición conceptual, a la luz del texto de la película *Héroe*, del director Zhang Yimou (2002), se ocupa de abordar estas dimensiones y preocupaciones, de modo que permita comprender los elementos centrales de su estructura audiovisual pero, también, en virtud de su técnica de realización y la intrincada historia que relata, encontrar los elementos y herramientas para entender la potencia del lenguaje y ese valor del signo que hoy, más que nunca, es protagonista en unas culturas en las que la forma de representar el mundo termina por ser la manera justa para habitarlo y donde la idea de Heidegger (2000) se realiza en toda su plenitud, pues en estos tiempos, más que nunca: “El lenguaje es la casa del ser” (p. 1).

Adicionalmente, la presente propuesta, realizada con estudiantes de la Especialización en Procesos Lectoescriturales de la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, se ocupa de ofrecer un camino interpretativo frente a las necesidades propias de una cultura en la que la imagen ocupa un lugar cada vez más central y las *iconosferas* (Gubern, 2012),

videosferas (Baudrillard, 1990) y nuevos caminos de la imagen, como la *imagen exceso*, la *imagen multiplejidad* y la *imagen distancia* (Lipovetsky & Serroy, 2009), demandan una mirada profunda, que desentrañe sus elementos y comprenda en lo profundo que, como lenguaje, evidencia una conexión necesaria con un sistema de pensamiento, una forma de representar la realidad y una manera de materializar los grandes sistemas y las lógicas que rigen una contemporaneidad atravesada por los ritmos de la aceleración del tiempo, la profusión de voces y, sobre todo, las paradojas propias de una sociedad heredera de la llamada por Octavio Paz (1999) tradición de la crítica y la ironía.

A continuación, se presentarán las dimensiones metodológicas y teóricas de la propuesta trabajada en el contexto de la Especialización a la luz de un texto audiovisual que permite identificar diferentes niveles interpretativos y profundizar en la manera en que es posible tejer múltiples posibilidades comunicativas en el marco de una apuesta cinematográfica. Se trata de la película china *Héroe*, de Zhang Yimou, la cual sirve como punto de partida para el abordaje del conjunto de elementos propios de un lenguaje en el que, como lo advirtiera Deleuze (1983), el movimiento y el tiempo connotan, en lo profundo, dimensiones que superan el nivel físico y tradicional, para ubicarse en esa experiencia vital y de pensamiento y acción que solo es posible cuando el signo evidencia toda su capacidad comunicativa y de significación; esto es, cuando lo que se mueve es aquello que se agita en lo más profundo del ser y que se convierte en aquello que se pone en pantalla.

Dimensiones teórico-metodológicas para el análisis audiovisual en el caso de la película Héroe (2002)

En el desarrollo de este proceso, se partió de una problemática fundamental que radicó en la necesidad actual de establecer rutas y posibilidades para la lectura y el análisis de los textos que circulan en la cultura y en la vida cotidiana, y que son justamente aquellos que protagonizan las formas de leer y procesar información de los niños, las niñas y los jóvenes en nuestras aulas escolares. Es así como, en la exploración de las tecnologías contemporáneas y de los consumos culturales efectuada en los estudiantes de la Especialización sobre el importante insumo de sus experiencias, se determinó el valor fundamental del cine, y de las producciones audiovisuales en general, en los hábitos y las prácticas en los contextos escolares, pues, si bien Internet forma parte de la vida diaria de los educandos, en términos de consumo mediático, la televisión con sus formatos tradicionales ha sido reemplazada por nuevas exploraciones multipantalla en las que la visión cinematográfica tiene mucho que ver, como es el caso de las series en sistemas de *streaming* como Netflix, cuya influencia del cine como lenguaje es innegable en sus

seriados, del mismo modo que sucede hoy con diversos productos audiovisuales, incluso en la televisión tradicional.

De este modo, al plantearse el problema a través de la pregunta ¿cómo desarrollar procesos analíticos a la luz de la noción de significación en relación con los textos audiovisuales y cinematográficos?, surgieron una serie de objetivos que se convirtieron en las metas esenciales para el desarrollo de la propuesta y, en concordancia con una visión del lenguaje en cuanto práctica cotidiana y forma de estructuración del espíritu y del pensamiento de las sociedades como tecnología de la palabra (Ong, 2009), fueron los tres puntos de referencia para establecer el análisis particular de una pieza audiovisual en la que fuese posible observar el conjunto de herramientas necesarias para poder pensar en una lectura comprensiva del cine, pero fundamentalmente en un análisis profundo de lo que se teje en los entresijos de su composición como signo. Dichos objetivos, a la luz de la idea central de generar espacios educativos para la comprensión de los lenguajes cotidianos, marcados innegablemente por el influjo de la imagen en movimiento, fueron los siguientes:

- Comprender las dimensiones lingüísticas, semántico-comunicativas, pragmáticas y textuales en un discurso audiovisual o cinematográfico.
- Identificar el poder del signo y su relación con la sociedad, la cultura y el pensamiento a través del enfoque semántico-comunicativo en la producción audiovisual.
- Explicar la potencia del lenguaje en todas sus dimensiones y posibilidades comunicativas en textos audiovisuales o cinematográficos.

Ahora bien, para el desarrollo de la experiencia se planteó, en principio, la búsqueda de una pieza audiovisual que permitiese llevar a cabo el proceso desde una perspectiva en la que fuera posible combinar tanto la potencia de la composición audiovisual como un impacto comercial y una agilidad narrativa destacable. Es así como se seleccionó la película *Héroe* (Zhang Yimou, 2002), como referente central. En un segundo momento, se definieron los cuatro ejes de trabajo para el respectivo planteamiento de la propuesta analítica –que se recogen en esta ponencia– y se procedió a realizar, en conjunto con el grupo de trabajo, el proceso de análisis de cada momento y elemento del texto, descubriéndose la forma en que el discurso audiovisual logra sintetizar y expresar cada una de las dimensiones tratadas con el poder significativo de la imagen en movimiento. A continuación, se recogen los elementos centrales de cada dimensión y se realiza una presentación general del filme tratado y del fragmento usado para el desarrollo de la experiencia.

La película *Héroe*

Héroe es una película china de 2002, candidata al premio Óscar a mejor película extranjera; fue dirigida por Zhang Yimou, uno de los directores más celebres de este país oriental y cuyas películas han sido reconocidas tanto por la potencia de su fotografía, como por los reconocimientos internacionales (posee dos BAFTA, dos Globos de Oro y varias nominaciones al Óscar) y por su compromiso con la forma de pensar de los chinos y la idea de la mujer como una figura fuerte y decidida, imagen que se encuentra en todo su cine.

Héroe cuenta la historia de *Sin nombre*, un asesino que llega al palacio del emperador Qin para reclamar el honor, la autoridad y el poder que le fue prometido públicamente a quien matara a los criminales más buscados del reino y cuyas habilidades eran legendarias. Así, de acuerdo con esta ley, mientras *Sin nombre* logra acercarse a diez pasos del emperador, comienza a contarle la historia de sus combates a través de las tres leyendas, narrándose cada historia en un color distinto: blanco y negro para el primer combate, y rojo para el enfrentamiento con los grandes asesinos *Espada Rota* y *Nieve*. Sin embargo, el emperador logra percatarse de que sus historias son extrañas, aunque coherentes, y decide narrar el relato desde su visión de los criminales como seres de honor. Así, se cuenta nuevamente la historia desde la visión del emperador, con los colores azul y verde, para cerrar con el texto real, narrado en blanco y negro, y en el que se revela la naturaleza heroica de *Sin Nombre*, su verdadero plan al acercarse al emperador y el potente concepto que sostiene la película: la idea de “nuestra tierra”, que representa la unificación de China.

El fragmento, seleccionado para esta experiencia, corresponde al momento contado en color rojo, en la primera parte de la película, que trata del valor de la escritura y del lenguaje, y de la dificultad para encontrar la vigésima forma de escribir la palabra *espada* a través de ideogramas. El filme constituye también una radiografía política de la situación de China antes de su unificación como imperio y una mirada estética a la caligrafía como un arte milenario y un legado en el que el lenguaje evidencia su capacidad como acción comunicativa. En dicho relato, *Sin Nombre* se encuentra con los dos grandes asesinos del imperio, *Nieve* y *Espada Rota*, quienes le demuestran sus habilidades tanto en la escritura como en el combate.

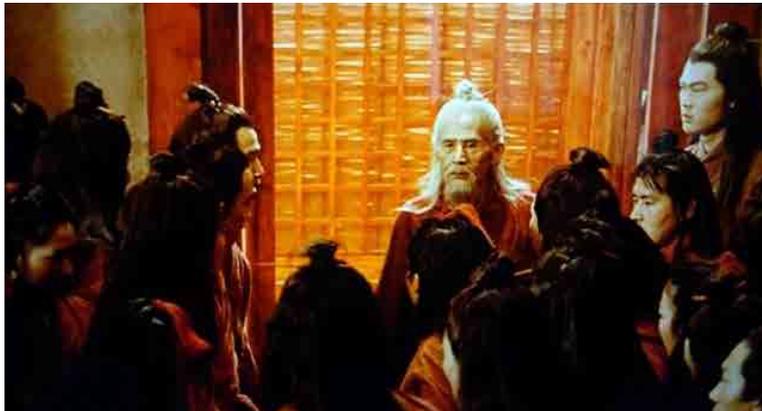
La dimensión lingüística: el poder del signo

Para empezar el proceso analítico en el escenario audiovisual, el primer momento que se tendrá en cuenta es el que tiene que ver con el discurso cinematográfico como un escenario signico y simbólico. Una película ejemplifica en forma contundente el proceso de significación desde la perspectiva de una relación dinámica entre la estructura

y procesos como la sociedad y la cultura, tal como lo explica con total claridad Luis Ángel Baena (1989) y que, al aplicarlo en lo audiovisual, permite la identificación de diferentes niveles de análisis –desde la sintaxis audiovisual y la semiótica de las imágenes hasta los textos de múltiple nivel en ejercicio fílmico– y de la potencialidad del lenguaje desde el carácter dinámico de la imagen y su multiplicidad.

Este es el caso de la escena en la que el maestro se para ante sus estudiantes y, en medio de la caída de flechas, les habla acerca del poder de la palabra y de la capacidad de la escritura, que ilustra perfectamente la fortaleza que tiene el signo como valor cultural y epistémico de los pueblos (figura 8). Su diálogo y la valentía con la que toma asiento para seguir escribiendo demuestran el poder de la palabra y el valor cultural que tiene la misma (figura 9). Un signo, presentado de este modo, no es solamente una construcción lingüística, sino que obedece a cuestiones y valores sociales propios de lo que se configuraría, en términos de Baena, como la significación.

FIGURA 8. Escena de la película *Héroe* (a)



Nota: el maestro conmina a sus estudiantes a continuar en su labor de escritura, no obstante el ataque del que son víctimas. Fuente: fotograma de la película *Héroe*, Z. Yimou (Dir. y Prod.), 2002, Miramax.

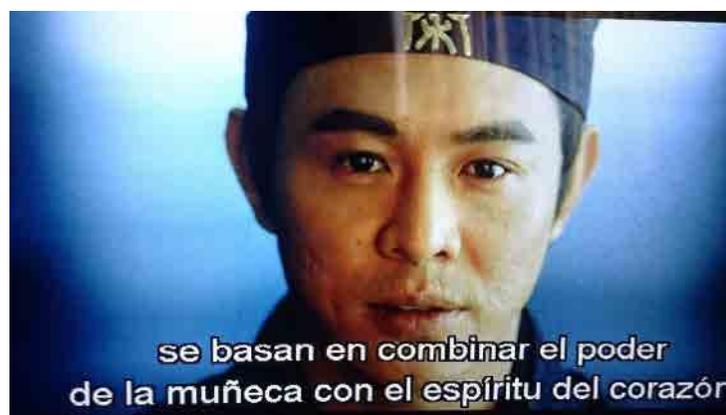
FIGURA 9. Escena de la película *Héroe* (b)



Nota: el maestro continúa su labor de caligrafía a pesar del ataque. Fuente: fotograma de la película *Héroe*, Z. Yimou (Dir. y Prod.), 2002, Miramax.

Otra escena que ejemplifica esta relación, es aquella en la que el asesino le explica al emperador la conexión entre la destreza en la escritura del pergamino y la habilidad con la espada, uniéndolas por un nexo directo con el corazón (figuras 10 y 11). En esta medida, el valor de los signos se revela no solo como un proceso fisiológico o netamente cultural, sino también como una posibilidad de comprensión de las subjetividades de los hablantes y una puerta de acceso sin igual a sus estructuras psíquicas más profundas; una forma muy interesante de ponernos en diálogo con la psicolingüística y preocupaciones tan actuales como las de la *acción comunicativa* habermasiana –que se da por la subjetividad– y el sujeto que se devela en los escenarios digitales.

FIGURA 10. Sin Nombre habla con el emperador



Fuente: fotograma de la película Héroe, Z. Yimou (Dir. y Prod.), 2002, Miramax.

FIGURA 11. Caligrafía de la palabra espada



Fuente: fotograma de la película Héroe, Z. Yimou (Dir. y Prod.), 2002, Miramax.

La dimensión pragmática: el valor del acto de habla

Un segundo momento que se debe tratar en el espacio de interpretación de la imagen es el que tiene que ver con su dimensión pragmática; esto es, la forma en que lo audiovisual tiene la potencialidad de *performar* sentidos, ideas y representaciones sociales. Así, en el texto de una película es posible no solamente identificar los actos de habla que señalan Austin (1955) y Searle (1994), sino también encontrar un fuerte énfasis en la *performatividad*, en perspectivas como las trabajadas por Derrida (1989) y Butler (2007) y que justamente se centran en la fuerza del lenguaje para crear ideas y hacer posible que las mismas se conviertan en acciones culturales y formas de pensar y actuar en las situaciones cotidianas (figura 12).

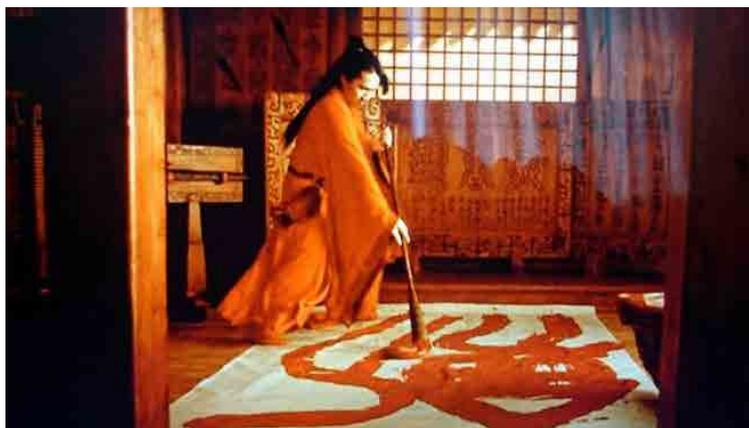
En la película, esto se expresa en que la combinación entre el combate y la construcción del pergamino con la palabra *espada* permite observar la forma en la cual esta se integra con la destreza, y la construcción de un signo no solo denota la fortaleza del escritor, sino que lo reviste de un espíritu creativo, pues este no solamente es letra muerta, sino una acción. El lenguaje, visto desde esta composición brillantemente lograda, permite que sea posible comprender que una palabra no es letra muerta, sino una acción que opera sobre la existencia. De hecho, el final de este momento de combate, cuando *Espada Rota* termina el pergamino y le señala a *Sin Nombre* que lo ha logrado gracias al fragor de su técnica al enfrentar al ejército de Qin, revela que justamente el ser hace cosas con palabras y que ello, al día de hoy, tiene un peso central en el acto *performativo* (figura 13).

FIGURA 12. Sin Nombre y Nieve luchan contra el ejército del Emperador



Fuente: fotograma de la película Héroe, Z. Yimou (Dir. y Prod.), 2002, Miramax.

FIGURA 13. Espada Rota dibuja el ideograma de la palabra espada



Fuente: fotograma de la película Héroe, Z. Yimou (Dir. y Prod.), 2002, Miramax.

La dimensión semántico-comunicativa: imágenes y política

En un tercer momento, se precisa pensar en el espacio de la imagen como un escenario comunicativo en el que el sentido es un eje central, así como el valor de la imagen como escenario de acción comunicativa. En esta perspectiva, ideas como la de Habermas (1987) y miradas al lenguaje y la comunicación como las que efectúa Castells (2010) se convierten en faros orientadores para la comprensión de este tipo de lenguajes, en los que no se excluye la relación con una comprensión sociocultural y política del mundo, que permiten entender que el campo de lo semántico-comunicativo también está intrínsecamente relacionado con dimensiones políticas y sociales que toman cuerpo con el discurso de la imagen.

Este es el caso de la conversación entre el asesino y el emperador, en el momento en que debaten sobre una lengua o varias y la complejidad del signo espada, que permite evidenciar la importancia de la significación y de la comunicación en una comunidad de habla (figuras 14 y 15).

FIGURA 14. Sin Nombre dialoga con el emperador Quin



Fuente: fotograma de la película Héroe, Z. Yimou (Dir. y Prod.), 2002, Miramax.

FIGURA 15. Quin explica su proyecto



Fuente: fotograma de la película Héroe, Z. Yimou (Dir. y Prod.), 2002, Miramax.

De este modo, el uso de uno o múltiples símbolos en el nivel escrito de la lengua, lo cual constituye el trasfondo de esta conversación, no solamente revela una dimensión sintáctica de la palabra, sino que pone el debate sobre la potencia semántico-comunicativa del lenguaje, pues la significación y su vigor hace que incluso el debate adquiera un complejo matiz político. De este modo, el lenguaje no se puede desligar del enfoque semántico-comunicativo, sino que este, en sí mismo, le permite ostentar al signo todo su poder y potencial.

La dimensión textual: coherencia e interacción

El último abordaje analítico en el marco de esta propuesta es el que se refiere a la dimensión textual y al entendimiento de lo audiovisual como un texto en el que no solamente se ponen en juego una gran cantidad de estructuras discursivas, sino, en lo profundo, cuestiones como ser obras abiertas, polifónicas y con la complejidad propia de una coherencia significativa. Esto se entiende a la hora de establecer una relación directa con perspectivas como la de la existencia de la polifonía en el escenario lingüístico (Bajtín, 1986) y el carácter abierto de las obras (Eco, 1992), lo que, en el caso de lo cinematográfico, permite a la películas generar un escenario de heteroglosia y de interactividad sumamente interesante en el nivel de ese impacto y relación con el espectador frente a la imagen en movimiento.

La observación del fragmento completo permite determinar la capacidad a nivel narrativo de la escena, la forma en que se urde el plan para que el asesino ingrese con los dos combatientes y el papel del lenguaje discutido como trasfondo para verle en toda su dimensión. Se trata de una composición narrativa en la que cada elemento visual y sonoro juega un papel muy contundente, así como poderosos son los planos de una fotografía excepcional y la combinación de lenguajes y montajes que nos revela la complejidad de los procesos de significación en tiempos como los actuales (figura 16, 17 y 18).

FIGURA 16. Escena de la película que evidencia la composición narrativa obrada por la imagen (a)



Fuente: fotograma de la película Héroe, Z. Yimou (Dir. y Prod.), 2002, Miramax.

FIGURA 17. Escena de la película que evidencia la composición narrativa obrada por la imagen (b)



Fuente: fotograma de la película Héroe, Z. Yimou (Dir. y Prod.), 2002, Miramax.

FIGURA 18. Escena de la película que evidencia la composición narrativa obrada por la imagen (c)



Fuente: fotograma de la película Héroe, Z. Yimou (Dir. y Prod.), 2002, Miramax.

Del mismo modo, la habilidad narrativa de *Sin Nombre* y las intervenciones del emperador hacen posible comprender, también, la potencia dialógica e interactiva del lenguaje, lo que permite, en concordancia con la visión de Bajtin (1986) y Eco (1992), dotar al lenguaje de la importante capacidad de ser el foco de la interacción y la participación del lector; una dinámica que es justamente la que se pone como trasfondo en los usos contemporáneos del lenguaje en el universo de las redes.

Conclusiones

El lenguaje audiovisual ofrece un interesante escenario interpretativo y crítico que es preciso vincular a los espacios educativos en tiempos de nuevos ecosistemas comunicativos (Martín-Barbero, 1999) y ecologías de medios (Scolari, 2015) en las que juega un papel esencial la cultura de la imagen y la exploración de sus componentes como signos representativos de los procesos sociales y culturales. Esto implica la necesidad imperante de la consolidación de un proceso de alfabetización audiovisual y mediática (Aguaded, 2014) en la que se vinculen espacios como el estudio del signo, las mutaciones, las alteraciones y las resignificaciones que los procesos audiovisuales ofrecen y la capacidad significativa que poseen en contextos como el cine, el video y la televisión, así como los escenarios multipantallas.

Concretamente a nivel del lenguaje, este escenario ofrece un interesante campo de exploración y de comprensión conceptual en relación con los elementos y los dispositivos que generan una renovada potencia sobre el signo y su significación como alternativa en una época en la que se siente, cada vez con más fuerza, el peso de la denominada dictadura del significante (Baudrillard, 2009). Es así como los procesos de interpretación requieren de una lectura crítica en la que se interpreten múltiples dimensiones y potencialidades, y se revisen aspectos de la imagen como su naturaleza sígnica, su potencialidad pragmática, su componente semántico-comunicativo y su naturaleza textual, así como toda la riqueza que existe en un texto de múltiples niveles interpretativos y que se erige como referente de esas textualidades que se tejen en los universos multipantalla contemporáneos.

En cuanto a la dimensión lingüística, una lectura desde este punto de vista implica la discriminación y la comprensión de la significación como proceso fundamental en relación con una serie de aspectos socioculturales que son los que dan base a las relaciones entre el signo y su significado y que, en el caso de la comprensión de lo audiovisual, pasa tanto por una interpretación de aspectos vitales como el sonido, la composición fotográfica, los valores de plano, los movimientos de cámara y el montaje, como por el descubrimiento de las relaciones sociales, los valores culturales y los grandes símbolos que se encuentran inmersos en el relato audiovisual.

En lo pragmático, es central comprender al lenguaje audiovisual como una acción que termina por evidenciar el poder *performativo* de la imagen. Los fotogramas, más que obedecer únicamente a una lógica de encadenamiento narrativa, se convierten en poderosos dadores de conocimiento y transmisores de valores y saberes, que es preciso desentrañar y comprender, en cuanto que terminan por convertirse, por efecto de la

discursividad, en prácticas sociales, formas de hablar y representar el mundo y, lo más importante, en maneras de estar en la realidad y de asumirla. Las pantallas, en un mundo como el actual, *performan* modos de conocimiento, representaciones sociales y maneras de actuar en los entornos de la cotidianidad.

A nivel de lo semántico-comunicativo, es central el entendimiento del valor que posee como acción y mediación comunicativa lo audiovisual. Esto se explica en virtud de su funcionalidad cultural y la capacidad de consolidar significados y símbolos en el escenario social y la potencialidad de síntesis que tiene la imagen como recurso para la comunicación. En esta medida, en el escenario audiovisual, el sentido requiere ser reconstruido y potenciado como eje esencial para la interpretación y, en la actualidad, eje para la producción. Si es el significado el que se encuentra en crisis, la apuesta es por su reivindicación en el plano de la imagen y por plantear una cultura en la que más que pensar en el impacto del significante –el cómo se ve en pantalla–, hay que detenerse en el sentido profundo de lo que se dice a través de la imagen en movimiento. Por último, en el valor de lo audiovisual, en cuanto texto, está la mayor potencialidad y el vínculo con los escenarios contemporáneos y el papel preponderante de cuestiones como la interactividad y la apertura, características de las sociedades digitales y de las ciudadanías inteligentes y creativas. Como sucede en el caso de algunos filmes –y anteriormente en el poder mismo del discurso literario y para ciertos casos, en la novela–, es preciso potenciar discursos en los que quepa la polifonía, la diversidad y la capacidad de renovar la comunicación como espacio en el que el lenguaje siempre tiene algo que decir.

Referencias bibliográficas

- Aguaded, J. I. (2014). Desde la infoxicación al derecho a la comunicación (Editorial). *Comunicar*, 42(21), 7-8. Recuperado de <http://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=42&articulo=42-2014-30>
- Austin, J. (1955). *Cómo hacer cosas con palabras* [versión PDF]. Recuperado de http://revistaliterariakatharsis.org/Como_hacer_cosas_con_palabras.pdf
- Baena, L. Á. (1989). El lenguaje y la significación. *Lenguaje*, 17, 11.
- Bajtin, M. (1986). *Estética de la creación verbal*. México, D. F.: Siglo XXI.
- Baudrillard, J. (1990). *Videoculturas de fin de siglo*. Madrid: Cátedra.
- Baudrillard, J. (2009). *La sociedad del consumo: sus mitos, sus estructuras*. México, D. F.: Siglo XXI.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Paidós.
- Castells, M. (2009). *Comunicación y poder*. Madrid: Alianza.

- Deleuze, G. (1983). *Imagen-tiempo: Estudios sobre cine 2*. Barcelona: Paidós Comunicación.
- Derrida, J. (1989). *La escritura y la diferencia*. Barcelona: Anthropos.
- Eco, U. (1992). *Obra abierta*. Buenos Aires: Planeta.
- Fuentes, C. (2004). *Valiente Mundo Nuevo*. Madrid: Mondadori.
- Gubern, R. (2012). *Cultura audiovisual*. Madrid: Catedra.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.
- Heidegger, M. (1992). *Arte y poesía*. México, D. F.: FCE.
- Heidegger, M. (2000). *Carta sobre el humanismo* (H. Cortés y A. Leyte, trads.). (Obra original *Brief über den Humanismus*, 1947) [versión PDF]. Recuperado de <https://www.ucm.es/data/cont/docs/241-2015-06-16-Carta%20sobre%20el%20humanismo.pdf>
- Lipovetsky, G., y Serroy, J. (2009). *La pantalla global: Cultura mediática y cine en la era hipermoderna*. Barcelona: Anagrama.
- Martin-Barbero, J. (1999). La educación en el ecosistema comunicativo. *Comunicar*, 13, 13-21.
- Ong, W. (1984). *Oralidad y escritura: Tecnologías de la palabra*. México, D. F.: FCE.
- Paz, O. (1999). *Los hijos del limo*. Bogotá, D. C.: Oveja Negra.
- Scolari, C. (2015). *Ecología de los medios*. Barcelona: Paidós.
- Searle, J. (1994). *Actos de habla*. Buenos Aires: Planeta.
- Yimou, Z. (Dirección & Producción). (2002). *Hero* [Película]. China: Miramax.

EL DEPORTE COMO HERRAMIENTA DE MEJORA DE LA CALIDAD DE VIDA DE PERSONAS CON AUTISMO EN UN AMBIENTE DE INCLUSIÓN

Sport as a tool for improving the quality of life of people with autism in an inclusive environment

Íngrid Vanessa Ramírez García⁴³

Daniela del Carmen Negrete Rojas⁴⁴

Paola Andrea Rubiano⁴⁵

Resumen

El autismo es un síndrome conocido por afectar los procesos sociales, emocionales, motrices y el lenguaje de las personas que lo presentan. Hoy en día se ve la importancia de buscar herramientas para la mejora de la calidad de vida de la población que lo padece. El deporte, aparte de ser una herramienta de diversión o con fines competitivos, también permite mejorar la calidad de vida y generar un ambiente de inclusión en el cual las personas con este síndrome se sientan parte de la sociedad. El objetivo de esta investigación es presentar cómo, por medio del deporte, se puede contribuir a la mejora de la calidad de vida de las personas con autismo, a través de una investigación cuantitativa de revisión sistemática en las diferentes bases de datos y repositorios de universidades. Después de consultar un total de cincuenta documentos, entre artículos, tesis y capítulos de libros, se encontró la concepción del deporte como una herramienta para mejorar los procesos sociales, motrices, cognitivos y de lenguaje de las personas con autismo.

Palabras clave: Autismo, deporte, calidad de vida e inclusión.

Abstract

Autism is a syndrome known to affect social, emotional, motor processes and language of the people who have, today still the importance of search tools for improving the quality of life of this population is. Sport apart from being a tool for fun or for competitive purposes, is also a tool which improves the quality of life and create an inclusive environment in which part of society feel. The aim of this research is presented as through sport can contribute to improving the quality of life of people with autism through a quantitative research of systematic review in the different databases and repositories of universities, a total of 50 documents including articles, thesis and book chapters, articles on sport as a tool was found to improve social, motor, cognitive and language of people with autism processes.

Key Words. Autism, Sport, Quality of life, inclusion.

43 Estudiantes de Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deportes, Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO. Correo electrónico: dnegrete@uniminuto.edu.co

44 Estudiantes de Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deportes, Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO. Correo electrónico: vanergk@hotmail.com

45 Estudiantes de Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deportes, Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO. Correo electrónico: prubiano@uniminuto.edu

Introducción

Esta investigación nace a partir de la necesidad de evidenciar las necesidades que presentan las personas autistas, llevándonos a plantear el objetivo de mejorar su calidad de vida por medio del deporte. La idea parte del Semillero de Investigación “Deportes e Inclusión”, de la Corporación Universitaria Minuto de Dios –UNIMINUTO, en la línea de investigación *educación e innovación social*, en el que se propuso al deporte como un instrumento de mejora en los procesos motores y sociales de las personas autistas, partiendo del hecho de que todo individuo tiene derecho a la práctica deportiva sin ningún tipo de exclusión por razón de su posición socio-económica, genero, condición social o discapacidad.

En esta búsqueda de una solución a las insuficiencias en atención para esta población, se hizo evidente la poca importancia que se le da al desarrollo del deporte aplicado, ya que es un tema que cuenta con limitadas publicaciones. De ahí la importancia de abordar el tema con el fin de contribuir en estos procesos, tanto en la vida cotidiana del autista como en el ámbito deportivo, generando un ambiente de inclusión que aporte a su vida una mejor calidad; por otro lado, se pretende dar a conocer estas herramientas en diferentes campos como estrategias que le permitan desenvolverse en una sociedad determinada.

Crespo (2001) define el autismo como:

Una de las alteraciones más graves del desarrollo durante la primera infancia que constituye uno de los problemas más serios desde el punto de vista personal, familiar y social. Aunque, para muchos es aquel trastorno o discapacidad de nacimiento que afecta la interacción social, la cognición, la parte motriz y el lenguaje del niño con el mundo que lo rodea, solo es una forma de vida que se puede llevar y tratar por medio de herramientas que permitan mejorar su calidad de vida. (p. 177).

La calidad de vida se define como: “las condiciones deseadas por una persona en relación con ocho necesidades: bienestar emocional, relaciones interpersonales, bienestar material, desarrollo personal, bienestar físico, autodeterminación, inclusión social y derechos” (Schalock, 1990, como se citó en Crespo, 2001, p. 177). Asimismo se ve reflejada la importancia de buscar soluciones que ayuden a mejorar la calidad de vida de una persona con autismo ya que no existen las suficientes herramientas e investigaciones para este tipo de población (Villalba & Bores, 2015, p. 201).

El autista, aparte de presentar problemas cognitivos, sociales y de lenguaje, muestra deficiencias en su área motriz –motricidad fina y gruesa–; de ahí la necesidad de mejorar en este aspecto, tema que poco se ha abarcado.

Todos los sujetos que presentan rasgos autistas tienen una enorme necesidad de practicar y desarrollar sus capacidades motoras de manera regular y el deterioro de las mismas es consecuencia de su discapacidad en establecer mecanismos propios para desarrollarlas por medio de juegos, educación psicomotriz o actividad física (Molina, 2006, como se citó en Villalba & Bores, 2015, p. 201).

Con este punto de partida se busca promover esa estimulación temprana –lo cual puede y debe hacerse– incluyendo en las actividades físicas elementos que permitan el mejoramiento de aquellas habilidades, en las cuales cualquier persona que padezca autismo pueda participar y, asimismo, generando conciencia sobre el deporte como una herramienta de inclusión.

Metodología

La metodología de esta investigación es una revisión sistemática, con enfoque cuantitativo, en la cual se plantearon los siguientes criterios de inclusión: espectro de búsqueda de 2005 a 2015, temática *autismo y mejoramiento de calidad de vida en personas con autismo*. Se realizó una búsqueda de información en artículos y tesis, basada en las palabras clave revisando su pertinencia con respecto al tema de investigación.

Para la búsqueda de información se tuvieron presentes las siguientes fases: La primera consistió en un rastreo a través de palabras clave, formando frases compuestas como: “autismo y deporte”, “autismo y calidad de vida”, “inclusión y deporte”, “políticas de inclusión en deportes para personas con autismo”, etc. La segunda fase fue una búsqueda manual y virtual en bases de datos como, *Dialnet*, *Redalyc*, *Proquest*, *Scielo*, *Ebscohost*, *Psicodoc*, *Google académico*, *Sportdicus*, tanto como en los repositorios de la Corporación Universitaria Minuto de Dios –UNIMINUTO, la Corporación Universitaria Cenda y la Universidad Pedagógica Nacional. En la tercera fase se realizó el registro de la información por medio de una matriz de rejillas divididas, en la que se clasificó por código del artículo, base de datos, título del artículo o repositorio, autores, URL, año y país donde fue publicada. Luego, en otra rejilla, se registraron los criterios de inclusión: título, objetivo general del artículo y conclusiones. Según cumpliera o no con los criterios de *año*, *temática* y *mejora de calidad de vida*, se marcaba en la columna “observación”: aprobado (A) o no aprobado (NA), según los criterios del tutor. Por último, se recopila la información dando comienzo al desarrollo de la investigación.

Autismo

El autismo comprende un conjunto diverso de alteraciones, motivo por el cual no es posible plantear un concepto único, general y compartido que permita describir y comprender los síntomas que presenta cada persona que lo padece, ya que se manifiesta de diferentes maneras (Belinchón & Riviére, 1982). Durante esta investigación se parte de la idea de que el autismo aparece antes de los tres años de edad, se presenta por una alteración en el sistema nervioso central, causando mayormente un déficit en la interacción social y el interés por el mundo exterior.

De acuerdo con el tipo de autismo, la parte física cognitiva, emocional y social de la persona que presente los síntomas tendrá una menor o mayor afectación. Los tipos de autismo se han clasificado en:

- *Trastorno de Asperger*: Es el déficit de la capacidad de interacción social, siendo la forma más leve del autismo; en este caso, no se evidencian retrasos cognitivos ni del habla.
- *Trastorno del espectro autista*: Se presentan problemas en el desarrollo comunicativo, en aspectos como el lenguaje y la socialización.
- *Trastorno desintegrativo infantil*: se desarrolla entre los dos y los diez años de edad, sin presentar síntomas previos cuando se van perdiendo las habilidades comunicativas y de interacción social adquiridas primeramente y se evidencia un trastorno generalizado del desarrollo no especificado, presentándose síntomas característicos de los demás tipos de síndrome de autismo. No obstante, este trastorno no encaja en ninguna de las clasificaciones anteriores, ya que en él no se presentan todos los síntomas descritos.

La calidad de vida

La medición de la calidad de vida en personas con Trastorno del Espectro del Autismo (TEA) es un proceso complejo, no solo por la falta de instrumentos estandarizados específicos, ya que la mayoría han sido diseñados para personas con discapacidad intelectual (Schalock & Keith, 1993; Cummins, 1993; Schalock, 1990; Felce & Perry, 1995), sino también por las dificultades de interacción social, comunicación y flexibilidad cognitiva de las personas con TEA, que afectan diversas dimensiones de la calidad de vida: relaciones interpersonales, desarrollo personal, inclusión social, etc. (Plimley, 2007, como se citó en Cuesta, Grau, & Fernández).

Al buscar la optimización de las condiciones de calidad de vida de las personas con autismo, se contribuye a su adaptación al entorno y a su bienestar, ya que estas se ven enormemente afectadas por el escaso desarrollo e implementación de las herramientas que permitan un ámbito personal y social adecuado. Para evaluar los diferentes aspectos que abarca la calidad de vida para una persona con TEA, se deben considerar tres actores importantes: la persona con TEA, los profesionales que los asisten, y sus familias. No solo se debe pensar en la interacción social sino que se deben tener en cuenta los demás aspectos que influyen en esta calidad de vida: lo social, lo cultural y el desenvolvimiento personal, laboral y emocional.

Se busca que una persona con TEA sea independiente, capaz de llevar una vida en la que pueda desarrollar sus habilidades y competencias, y que se sienta incluido en la vida cotidiana y habitual del resto de la sociedad. “Es necesario desarrollar modelos integrales de calidad, tanto en el marco de las organizaciones como en todos los ámbitos –familia, trabajo, escuela y comunidad–, y optimizar los procesos a fin de mejorar también los resultados personales” (Gardner & Bradley, 2009, como se citó en Cuesta, Grau, & Fernández, 2013, p. 163).

Partiendo de esta idea, los profesionales encargados deben trabajar de acuerdo con cada una de las necesidades que implica ese mejoramiento de la calidad de vida y del bienestar de la persona autista, abarcando así cada ámbito en el cual ella se desempeña, no solo físico o social sino también en los que respecta a sus relaciones familiares, laborales y personales.

La inclusión a través del deporte

Por medio de la inclusión deportiva se busca favorecer y beneficiar en su integridad a las personas con discapacidad, a fin de mejorar aquellas competencias personales y sociales que les permitan sentirse en un ambiente de inclusión, participación e igualdad en la sociedad.

La discapacidad abarca aquellas limitaciones y deficiencias físicas, intelectuales o mentales que afectan ese funcionamiento normal de la persona, presentándose una desigualdad con respecto al desempeño de los demás y dificultades en su cotidianidad, viéndose perjudicada la participación y vivencia activas, el desarrollo y el bienestar que toda persona merece y busca.

La ley 582 de 2000 sobre Deporte para Personas con Discapacidad, en el Artículo 1. Dice que el deporte está asociado a personas con limitaciones físicas, mentales o sensoriales y está compuesto por actividades que tienen como finalidad contribuir con

el deporte a la normalización integral de personas que sufren limitación física, sensorial y/o mental, para promover y desarrollar programas y actividades de naturaleza deportiva para las personas con limitaciones físicas, mentales o sensoriales, con fines competitivos, educativos, terapéuticos o recreativos .

En relación con la práctica de actividades físicas, Ruiz (como se citó en Arráez, 2011), indica que la práctica de actividades físicas, deportivas y recreativas en contextos educativos, deportivos, recreativos o terapéuticos “ofrece ocasiones múltiples en las que muchas de estas situaciones pueden encontrar vías de solución, o contribuir junto con otras acciones a reconducir una situación que se vuelve injusta con el paso del tiempo” (p. 2).

Sobre las “actividades físicas adaptadas” la International Federation of Adapted Physical Activity –IFAPA, (como se citó en Arráez, 2011) indica que esta definición permite incluir la Educación Física, la recreación, el deporte, la danza, la condición física y la rehabilitación realizada con y por personas con discapacidad (DePauw & Doll-Tepper, 1989). Se ha convertido en un conocimiento interdisciplinar que para la profesora Claudine Sherrill (1993), persigue algunos objetivos:

- (a) identificar y solucionar los problemas de competencia motriz a lo largo del ciclo vital.
- b) Abogar por un acceso igualitario a la salud, a estilos de vida saludables, ocio, Educación Física y deporte de las personas con discapacidad.
- c) Favorecer la inclusión de estas personas en la vida habitual, lo que incluye la participación de los niños y niñas en la Educación Física escolar (p. 2).

El deporte y la actividad física en la calidad de vida del autista

La actividad física y los deportes son hábitos que se deben fomentar e inducir en ellos a las personas con autismo desde temprana edad, pues constituyen medios terapéuticos y de bienestar que ayudan a su mejoramiento integral – motriz, cognitivo y social–.

El ejercicio físico tiene una fuerte influencia en factores que no se habían considerado anteriormente (...) estados emocionales como ansiedad y depresión, disminución del estrés, mejoras de las capacidades intelectuales y cognitivas, apoyados en cambios funcionales a partir de la práctica de actividad física y deporte. (Ramírez, Vinaccia, & Ramón, 2004. p. 73).

Al respecto de la actividad física regular, Pimenta, Zuchetto, Bastos y Corredeira (2014), agregan:

Los beneficios de la actividad física regular (...) confirman la importancia de los ejercicios para mantener y promover la salud general y el bienestar. Sin embargo, la participación en actividades físicas es, por lo general, un reto para estas personas

con autismo, debido a los menores niveles de desarrollo motor, baja motivación, dificultad en la planificación y la generalización, así como la dificultad de las actividades de autocontrol. (p. 3).

A través de la natación, por ejemplo, se busca mejorar y ejercitar el aspecto neuromuscular de la persona con autismo; no obstante sea un deporte individual, se pretende generar una interacción colectiva por el hecho de “compartir” el agua con más personas:

Trabajar con programas adaptados de natación y de actividades acuáticas puede proporcionar, para el joven que participa más plenamente, la mejoría en su participación y la interacción social, el desarrollo del lenguaje y la conducta adaptativa. Sumado a esto una temperatura constante, la flotabilidad, la densidad relativa, la presión y la resistencia al agua parecen proporcionar la moderación en el nivel de excitación y la ansiedad de los niños con autismo, así como la reducción de las conductas repetitivas y no funcionales, estereotipias gestuales y autoestimulación. (Pimienta *et al.*, 2014, p. 3).

En esta línea, sobre la práctica del atletismo, la doctora Martha Martín de Blas (2014) argumenta que este es una disciplina deportiva de las más importantes en la cual se trabajan las habilidades motrices básicas, en las que las personas con autismo presentan una muy notable deficiencia. Las ventajas que conlleva el atletismo para las personas con autismo es la mejora en las capacidades básicas locomotoras, manipulativas y de estabilidad, socialización con los demás participantes, mejora en la capacidad pulmonar y muscular, y en su ámbito emocional.

Por otro lado, los deportes colectivos como el fútbol y el baloncesto ayudan en gran medida a adquirir resistencia cardiovascular y estimulan las hormonas del crecimiento y el desarrollo muscular, brindándole a la persona con autismo un mejor estado de salud, y, aún más que en los deportes individuales, permite una mayor comunicación, interacción social, autocontrol y la autonomía.

Resultados

Durante la búsqueda se encontró un total de cincuenta referencias, de las cuales siete son tesis, dos son capítulos de libros y cuarenta y una, artículos referentes al tema de investigación. Para la aprobación de estas treinta investigaciones utilizadas se usó una matriz en la que las rejillas llevaban los criterios de inclusión, como código, título, objetivo general, y se verificó si cumplían con criterio de mejoramiento de calidad de vida para personas con autismo. De la información recolectada se aprobó un total de treinta documentos, de los cuales veintitrés son artículos científicos y ocho son tesis; de estos se analizaron quince para la realización de este artículo.

Dentro de la búsqueda se encontró que los países que más han publicado sobre el tema de investigación son: España con un 56 %; en segundo lugar Colombia, con un 14 % y Brasil, en tercer lugar, con el 10 %; otros países, como Venezuela y Argentina, con un un 4 %, y Perú y Ecuador con un 2 % (tabla 1).

TABLA 1. Países en los cuales se encontraron publicaciones

Países	Cantidad	Porcentaje
España	28	56 %
Colombia	7	14 %
Brasil	5	10 %
No especifica	3	6 %
Argentina	2	4 %
Venezuela	2	4 %
Perú	1	2 %
Cuba	1	2 %
Ecuador	1	2 %
Total	50	100 %

Fuente: adaptación de las autoras.

Los años en los cuales se han publicado más investigaciones sobre el tema son 2014, con un 17 %; 2011, con el 12 %, y 2015, con el 15 % (tabla 2).

TABLA 2. Años utilizados para la búsqueda y cantidad de publicaciones

Años	Cantidad	Porcentaje
2014	8	16 %
2011	6	12 %
2015	5	10 %
2009	4	8 %
2006	4	8 %
2013	3	6 %
2012	3	6 %
2007	3	6 %
2010	2	4 %
2005	2	4 %
NR	10	20 %
Total	50	100 %

Fuente: adaptación de las autoras.

Para realizar la búsqueda se utilizaron diferentes bases de datos y repositorios de universidades; se encontró mayor información en las bases de datos de *Dialnet*, con un 26 %, y *Scielo*, con el 20 %; los repositorios de las diferentes universidades representaron el 20 %, y se encontraron algunos documentos en *Google académico* con un 6 %.

Las metodologías utilizadas fueron: cualitativas (63 %) y cuantitativas (36 %); los tipos de metodología aplicados a las investigaciones fueron: el 27 %, bibliográfico-narrativo; 23 %, descriptivo; 17 % descriptivo-argumentativo y cuasi-experimental; cualitativo-etnográfico el 10 %, y Experimental el 7 % (tabla 3).

TABLA 3. Metodologías investigativas

Metodología	Cantidad	Porcentaje
Bibliografía-narrativo	8	26 %
Descriptivo	7	23 %
Descriptivo-argumentativo	5	16 %
Cuasiexperimental	5	16 %
Cualitativo-etnográfico	3	10 %
Experimental	2	6 %
Total	30	100 %

Fuente: adaptación de las autoras.

El tipo de población sobre la cual se han realizados más investigaciones son: niños y jóvenes con un 37 %, seguido de adultos con un 10 % y mayores de 18 años; los estudios realizados por países representan un 3 % (tabla 4).

TABLA 4. Población en la cual se realizaron las propuestas

Población	Cantidad	Porcentaje
No Registra - General	14	46 %
Niños y Jóvenes	11	36 %
Adultos	3	10 %
Mayores de 18	1	3 %
Países	1	10 %
Total	30	100 %

Fuente: adaptación de las autoras.

Se aplicaron diferentes tipos de actividades como deportes, cuestionarios, test, valoraciones y actividades dentro de la clase de educación física (tabla 5).

TABLA 5. Actividades utilizadas como propuestas en las investigaciones

Tipo de actividad	Cantidad	Porcentaje
Deporte	11	36 %
No Registra	6	20 %
Valoración	5	16 %
Cuestionario	3	10 %
Educación Física	3	10 %
Test	2	6 %
Total	30	100 %

Fuente: adaptación de las autoras.

Se analizaron los diferentes instrumentos según fueran los más aplicados para dichos estudios: el 24 % fue revisión bibliográfica; análisis, 17 %; aplicación de test y entrevistas, 14 %; diseño de programas 11 %; cuestionarios, 6 %, y test motores, estudios a través de observación, encuestas y valoraciones, un 3 % (tabla 6).

TABLA 6. Instrumentos usados en las investigaciones

Instrumentos	Cantidad	Porcentaje
Revisión bibliográfica	9	25 %
Análisis	6	17 %
Test (escalas)	5	14 %
Entrevistas	5	14 %
Diseño del programa	4	11 %
Cuestionarios	2	5 %
Test Motora	1	2 %
Observación	1	2 %
Encuestas	1	2 %
Valoración	1	2 %
Total	35	100 %

Fuente: adaptación de las autoras.

Se encontró que se utilizaron diferentes tipos de deportes como herramienta de mejora de los procesos sociales, motores, emocionales y cognitivos de las personas con TEA. El deporte más utilizado fue la natación con un 10 %, equinoterapia, 6 %; ciclismo, 4%; deportes adaptados en los que se recurrió a clases de educación física, actividades físicas y deportes colectivos e individuales, 13 % (tabla 7).

TABLA 7. Deportes utilizados como propuesta en las investigaciones

Deportes	Cantidad
Natación	10 %
Equinoterapia	6 %
Ciclismo	4 %
Deportes Adaptados	13 %

Fuente: adaptación de las autoras.

A continuación se presentan algunas de las conclusiones de los estudios realizados por los diferentes autores:

El artículo “Programa psicopedagógico en el medio acuático para personas con autismo: experiencia práctica” (Castilla, 2007) concluye:

Tras la aplicación de este programa los resultados fueron bastante notorios, pero al parar durante largo periodo de tiempo (verano, Navidades u otras circunstancias), el grupo de investigación volvía a encontrarse más inquieto y, en algunos casos, más agresivos. Por todo ello, como conclusión general, tras la aplicación de este programa a una población variada, podríamos concretar con la afirmación de que produjo una mejora en la calidad de vida de estas personas durante el periodo de aplicación (p. 151).

En el artículo “Hidroterapia y actividad acuática adaptada para parálisis cerebral, autismo, síndrome de Down” (Villagra, 2007) se propuso la aplicación de un test el cual permita evaluar la actividad deportiva como la terapia para los aspectos en los cuales se ve afectada la calidad de vida de la persona autista.

En el artículo “Qualidade de vida e autismo” (Elias, 2006), por medio de la aplicación de escalas se pretende evaluar la calidad de vida de un grupo de niños autistas utilizando como instrumentos la *Escala de rasgos de autista ATA6*, *Vineland 8 Escala de conducta adaptativa* y la *Escala de QV AUQEIA*.

El artículo “La integración de niños con autismo a las clases de educación física convencionales” (Biasatti, 2007) a través de una serie de entrevistas y observaciones, propone la integración del niño autista por medio de la clase de educación física, dejando previamente en claro muchos de los problemas referentes al autismo y dando a conocer esta problemática que se presenta en los colegios convencionales.

La tesis, *El deporte como medio de socialización del alumnado con síndrome de Asperger*, propone un programa con el que, a través de la observación de cinco deportes, de los cuales tres son individuales y dos en conjunto –natación, atletismo, deportes de raqueta, fútbol y baloncesto–, se dieron a conocer las ventajas e inconvenientes presentados

durante la práctica de cada uno ellos, para proponer actividades que sean adecuadas al mejoramiento de la calidad de vida de las personas con autismo (Martín, 2014).

El artículo “Coopedaleno: una actividad física en bicicleta para niños y niñas con trastornos del espectro autista” (Villalba & Bores, 2015) propone la aplicación de un programa en bicicleta en busca de mejorar la motricidad y la habilidad social de los niños con autismo. El programa se llevó a través de la observación directa, monitoreado a través del diligenciamiento diario de una serie de fichas.

En el artículo “Trabajo en el medio acuático en el proceso de enseñanza del niño autista” se da cuenta de la realización de una revisión sistemática, a través de los textos de diferentes autores que apoyan la tesis de que las ventajas de la natación en la mejora de la calidad de vida de jóvenes autismo (Baena, Castilla, & Lopez, 2010).

El artículo “Programa psicopedagógico en el medio acuático para personas con autismo: experiencia práctica” (Castilla, 2007) habla de la implementación de un programa psicopedagógico en el medio acuático; este programa se aplicó de forma grupal e individual. El programa grupal, que tuvo una duración de seis meses, se aplicó a ocho adultos con autismo, y el individual, a una mujer adulta durante dieciocho meses, tres veces por semana con una duración de una hora por sesión.

El artículo “Efectos de un programa de equitación adaptada y terapéutica en un grupo de niños con trastorno del espectro autista” (García, López, Rubio, Guerrero, & García-Peña, 2014) explica el desarrollo de un programa de equitación con fines terapéuticos que se aplicó a un grupo de dieciséis sujetos de siete a catorce años, con un grupo experimental y un grupo de control, se utilizó como instrumento el sistema de medición de la conducta infantil (BASC), y un cuestionario de calidad de vida. El programa se realizó en veinticuatro sesiones de cuarenta y cinco minutos cada una.

Analizando los resultados encontrados en el artículo “Actividad física en bicicleta para niños y niñas con trastornos del espectro autista”, hemos verificado la idea de que realizar actividad física con perfil lúdico “(...) conlleva un impacto positivo en la salud mental y física, reduce los trastornos comportamentales, proporciona el desarrollo de la socialización, está en el foco de interés de los niños, niñas y adolescentes e incrementa la satisfacción en la vida familiar” (Potvin, Sanider, Prelock, Kehayia, & Wood-Ocuphinee 2013, como se citó Abarca *et al*, 2013; a su vez, como se citó en Villalba & Bores, 2015, p. 202).

“Trabajo en el medio acuático en el proceso de enseñanza del niño autista” artículo de Baena, Castilla y López, (2010), se concluye que:

En el caso de sujetos autistas se benefician igualmente de la exposición a las propiedades físicas del agua, su aplicación y efectos en el ámbito de la terapia acuática: hipogravidez, presión hidrostática, termorregulación, equilibrio muscular, resistencia hidrodinámica y relación velocidad-intensidad; de la exposición a las fuerzas que actúan sobre el cuerpo sumergido: flotación, resistencias, gravedad y propulsión así como su aplicación en las posibles actividades a realizar. (pp. 30-31).

El artículo “Compreendendo os significados das emoções e sentimentos em indivíduos autistas no ambiente aquático” (Amorin, 2013) concluye que, a través de los resultados de la investigación que se expone en el texto, se ve la importancia de la actividad física para los niños con autismo, ya que el trabajo realizado de una manera lúdica les proporcionó no solo un ambiente agradable, sino la promoción de la integración; es de destacar la importancia de la interacción entre el agua y el desarrollo de la práctica bio-psicomotor de individuos autistas, más allá de la influencia de la función lúdica en el nivel emocional.

El artículo “Síndrome de Down y autismo en el medio acuático” concluye que:

Podemos decir que se ha recorrido un largo camino y que la práctica de las actividades acuáticas adaptadas es accesible a la gran mayoría de las personas con discapacidad y a todas aquellas que tienen algún tipo de minusvalía. Lo más importante es concienciarse del poder que tiene el agua para todos nosotros y, especialmente, de la utilidad que posee para la motricidad, la integración y, lo más importante, el disfrute de estas personas (Viera *et al.*, 2004, p. 9).

En el artículo “Efectos de la natación para jóvenes con trastorno del espectro autista” Pimenta, *et al.* (2014) afirman que “(...) en conclusión, la investigación ha demostrado que los estudiantes con TEA pueden participar en un programa de actividades acuáticas, presentando resultados positivos con respecto a la evolución de las habilidades acuáticas y una mejor aplicación de las actividades propuestas”. (p. 16).

En el artículo “Equinoterapia en niños con autismo: revisión sistemática” (Martínez, 2015) se concluye que:

Se evidenciaron mejorías en: atención, motivación social, comunicación social, atención, tolerancia, comunicación receptiva, escucha, seguimiento de instrucciones. Se presentó disminución en: sintomatología global del autista, distracción. Lo anterior describe las mejoras en las habilidades sociales y en las habilidades del lenguaje preverbal. (p. 56).

“Actividades para desarrollar habilidades sociales en escolares autistas desde la equinoterapia”, es el artículo de Jiménez, Gómez y Figueredo (2014) en el que indican que:

La equinoterapia es un marco propicio, donde los escolares tienen una mejor disposición a obedecer y una tendencia a mejorar el autocontrol, aumento de la capacidad de relajación y una ligera mejoría de las relaciones sociales, estimulando la afectividad, atención y lenguaje y permitiendo el juego realista espontáneo. (Jiménez, Gómez, & Figueredo, 2014, p. 29).

En el artículo “El deporte como medio de socialización del alumnado con síndrome de Asperger” (Arráez *et al.*, 1993, como se citó en Martín, 2014), sobre las personas con autismo, se concluye que:

Las actividades físico deportivas permiten a estos sujetos canalizar mejor sus instintos, encontrar su personalidad y saber superar con más facilidad las dificultades de relación con su entorno, con sus padres, hermanos y amigos, donde gracias al deporte, ellos se consideran importantes y capaces de hacer lo mismo que los demás. (p. 15).

El autismo es un síndrome clínico del cual no se conoce aún cura; en busca de contribuir a la mejora de la calidad de vida de las personas que lo padecen, se pretende mostrar herramientas que ayuden a mejorar sus procesos sociales, motores y emocionales. En este ámbito, la práctica deportiva ha sido fundamental en el desarrollo de la persona autista, ayudando a la mejora en los procesos sociales y personales, lo cual ha sido de vital importancia en la optimización de su calidad de vida como una herramienta terapéutica no solo para ella, sino para cualquier persona en situación de discapacidad.

Conclusiones

Durante la investigación varios autores apoyan la tesis de que el deporte es una herramienta de mejora en los procesos sociales, motores y emocionales de las personas autistas; pero, a su vez, los resultados muestran una mejoría en otros aspectos como el autocontrol, la reducción en las conductas agresivas y el logro de un mayor estado de relajación en su entorno.

Algunos de estos autores utilizaron diferentes instrumentos para analizar las mejoras que produce el deporte en el autista. La mayor parte de estos estudios fueron revisiones sistemáticas, en las cuales a través de la literatura llegaron a la conclusión de que el deporte ayuda a mejorar la calidad de vida de las personas autistas; en otros casos, se utilizaron encuestas, diarios de campo y métodos de observación.

El deporte, en general, fue utilizado como una herramienta de mejora en la calidad de vida de personas autistas; pero, las disciplinas más adecuadas para trabajar con esta

población fueron la natación, la equitación, el ciclismo y los deportes adaptados, tanto colectivos como individuales, y varias actividades propuestas dentro de la clase de educación física, presentándose esa mejora en aspectos psicomotores y sociales, evidentes en conductas como la autodeterminación, la espontaneidad y la interrelación a la hora de implementar situaciones de juego reales.

Es de vital importancia la práctica deportiva desde temprana edad con el fin de obtener un mejor desarrollo en las personas con autismo, como también implementar programas deportivos terapéuticos los cuales le permitan a la persona autista mejorar su calidad de vida.

Referencias bibliográficas

- Amorin, D., Araujo, L., Costa, E. A., Venceslau, P., y Silvestre, C. M. (2013). Compreendendo os significados das emoções e sentimentos em indivíduos autistas no ambiente aquático. *Conscientiae Saúe*, 12(1), 122-127.
- Arráez, J. (2011). *El deporte adaptado: Historia, práctica y beneficios* [versión PDF]. Recuperado de <http://www.munideporte.com/imagenes/documentacion/ficheros/20110519094205Iniciacion%20al%20deporte%20adaptado.pdf>
- Baena, P. Á, Castilla, N., y López, G. (2010). Trabajo en el medio acuático en el proceso de enseñanza del niño autista. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 101, 25-31.
- Belichón, M., y Rivière, Á. (1982): Lenguaje y autismo. En A. Juárez (Ed.). *Los trastornos de la comunicación en el niño* (pp. 63-86). Madrid: CEPE.
- Biasatti, M. F. (2007). La integración de niños con autismo a las clases de Educación Física convencionales. *Educación Física y Deportes, Revista Digital*, Año12 (110). Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd110/la-integracion-de-ninos-con-autismo-en-las-clases-de-educacion-fisica.htm>
- Martín, M. (2014). *El deporte como medio de socialización del alumnado con síndrome de Asperger* (Trabajo de grado). Universidad de Valladolid, España.
- Castilla, N. (2007). Programa psicopedagógico en el medio acuático para personas con autismo: Experiencia práctica. *Campo Abierto*, 26(2), 139-153.
- Crespo, M. (2001). *Autismo y Educación*. Ponencia presentada en el III Congreso "La Atención a la Diversidad en el Sistema Educativo". Instituto Universitario de la Investigación en la Comunidad –INICO. Facultad de Psicología, Universidad de Salamanca.
- Cuesta, J. L., Grau, C., y Fenández, M. (2013). Calidad de vida: Evaluación y trastornos de espectro del autismo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 63, 161-179.

- Elías, A. V., y Assumpção, F. B. (2006). Qualidade de vida e autismo. *Arquivos de Neuro-Psiquiatria*, 64(2a), 295-299.
- García, A., López, M., Rubio, J. C., Guerrero, E., y García-Peña, I. M. (2014). Efectos de un programa de equitación adaptada y terapéutica en un grupo de niños con trastorno del espectro autista. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 12(32) 107-128.
- Jiménez, R. Y., Gómez, Á. L., y Figueredo, L. L. (2014). Actividades para desarrollar habilidades sociales en escolares autistas desde la equinoterapia. *Revista Arrancada*, 14(25), 21-30.
- Ley 582 de 2000: Por medio de la cual se define el deporte asociado de personas con limitaciones físicas, mentales o sensoriales, se reforma la Ley 181 de 1995 y el Decreto 1228 de 1995, y se dictan otras disposiciones. *Diario Oficial* No. 44.040 del 12 de junio de 2000.
- Martínez, C. F. (2015). *Equinoterapia en niños con autismo: Revisión sistemática* (Trabajo de posgrado para optar al título de Especialista en Pediatría). Escuela de Medicina y Ciencias de la Salud, Universidad del Rosario, Bogotá. D. C., Colombia.
- Molina, A. L. (2006). *Autismo: La actividad física y el deporte como camino de esperanza*. Recuperado de http://www.portalfitness.com/2283_autismo-la-actividad-fisica-y-el-deporte-como-camino-de-esperanza.aspx
- Pimenta, R. A., Zuchetto, A. T., Bastos, T., y Corredeira, R. (2014). Efectos de la natación para jóvenes con trastorno del espectro autista. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 16(64), 789-806 [versión PDF]. Recuperado de <http://cdeporte.rediris.es/revista/inpress/artefectos764.pdf>
- Plimley, L. A. (Diciembre, 2007). A review of quality of life issues and people with autism spectrum disorder. *British Journal of Learning Disabilities*, 35(4), 205-213.
- Ramírez, W., Vinaccia, S., y Ramón, G. R. (2004). El impacto de la actividad física y el deporte sobre la salud, la cognición, la socialización y el rendimiento académico: Una revisión teórica. *Revista de Estudios Sociales*, 18, 67-75.
- Schallock, R. (1990). *Quality of life: Perspectives and issues*. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED323698.pdf>
- Schallock, R., Gardner, J. F., & Bradley, V. J. (2009). *Quality of life for People with Intellectual and other Developmental Disabilities*. Washington, D. C.: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.
- Viera, R., Fernández, M., Caballero, Medina, I. L., Quintana, L., López, M., y López, S. (2004). *Síndrome de Down y autismo en el medio acuático*. Recuperado de <https://www.yumpu.com/es/document/view/14778415/sindrome-de-down-y-autismo-en-el-medio-acuatico-accafile>

- Villagra, H. (2007). *Hidroterapia y actividad acuática adaptada: Parálisis cerebral, autismo, síndrome de Down. Actividades acuáticas adaptadas para personas con discapacidad* [versión PDF]. Recuperado de http://www.munideporte.com/imagenes/documentacion/ficheros/20070829155807Ponencia_Hector_Ariel_2.pdf
- Villalba, I. M., y Bores, N. J. (2015). Coopedaleando: Una actividad física en bicicleta para niños y niñas con trastornos del espectro autista. *E-balonmano.com: Revista de Ciencias del Deporte*, 11(2), 201-202.

LA PRAXEOLOGÍA COMO ELEMENTO FUNDAMENTAL EN EL QUEHACER DOCENTE: LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL

Praxeology as a fundamental element in the teaching work: Bachelor's Degree in Child Education

Luz Esperanza Bustos Sierra⁴⁶
Martha Cecilia Molina Penagos⁴⁷
María Consuelo Ulloa⁴⁸
Omar Agudelo López⁴⁹

Resumen

La *pedagogía praxeológica*, por medio de un proceso de formación integral, posibilita al ser humano una reflexión permanente que integra el saber hacer y el saber ser en los diferentes contextos, entendidos como los diversos ambientes de aprendizaje, generando un impacto social positivo que se ve reflejado en una mejor calidad de vida tanto de las personas como de las comunidades.

Palabras clave: Pedagogía Praxeológica, pedagogía social, ambientes de aprendizaje, historia de vida.

Abstract

The Praxeological Education, through a comprehensive training process, enables human beings to a permanent reflection that integrates the know-how and the know-to-be in different contexts, which are understood as different learning environments, generating a positive social impact which is reflected in a better quality of life for people as well as communities.

Key words: Praxeological Pedagogy, Social Pedagogy, Learning Environments, Life History.

46 Doctoranda en Educación, Currículo, Profesorado e Instituciones Educativas; directora de la Licenciatura de Pedagogía Infantil, Corporación Universitaria Minuto de Dios –UNIMINUTO. Correo electrónico: lbustos@uniminuto.edu

47 Magíster en Neuropsicología y Educación, magíster en Desarrollo Educativo Social, docente de Licenciatura en Pedagogía Infantil, Corporación Universitaria Minuto de Dios –UNIMINUTO. Correo electrónico: mmolina@uniminuto.edu

48 Especialista en Computación para la Docencia, especialista en *Lúdica y Recreación*, docente de Licenciatura en Pedagogía Infantil, Corporación Universitaria Minuto de Dios –UNIMINUTO. Correo electrónico: mulloadesot@uniminuto.edu.co

49 Magíster en Educación con énfasis en Gestión y Evaluación Educativa, docente de Licenciatura en Pedagogía Infantil, Corporación Universitaria Minuto de Dios –UNIMINUTO. Correo electrónico: oagudelo@uniminuto.edu

Introducción

La presente ponencia permite la reflexión sobre la *pedagogía praxeológica* que, como modelo pedagógico con fases muy específicas, precisa de ser utilizado en virtud de la responsabilidad de las instituciones en la formación de educadores que estén a la altura de los retos de una educación transformadora.

De esta manera, se inicia con un reconocimiento de la noción de “ambientes de aprendizaje”, considerados una pieza clave para generar aprendizajes significativos, a partir de la premisa de que la educación propicia modificaciones metacognitivas que permiten al ser humano mejorar su calidad de vida perfeccionando las funciones superiores del pensamiento; para finalizar, se dará un testimonio de cómo la *pedagogía praxeológica* permite la transformación de la vida desde lo académico dando paso a la posibilidad de un cambio social.

Pedagogía praxeológica

La pedagogía praxeológica, retomada desde *la pedagogía social*, es una forma de educación íntimamente relacionada con las ciencias humanas, proyectada hacia el mejoramiento del individuo en su condición de ser humano a partir de su propia reflexión. En este sentido, la praxeología, cuyo objeto principal, como lo plantea Juliao (2011), es la “(...) elaboración, experimentación y validación de modelos de acción que sean útiles para la gestión de la praxis” (p. 35), sugiere la aplicación de un proceso articulado en cuatro fases o momentos, así:

- *Fase de exploración y de análisis/síntesis (ver)*: Responde a la pregunta de ¿qué sucede? Es una etapa cognitiva.
- *Fase de reacción, de comprender (juzgar)*: Responde a la pregunta ¿qué puede hacerse? Etapa paradigmática.
- *Fase de la acción (actuar)*: Responde a la pregunta ¿qué hacemos en concreto? Es una etapa programática.
- *Fase de la reflexión en la acción (devolución creativa)*: Responde a la pregunta ¿qué aprendemos de lo que hacemos? Es una etapa eminentemente prospectiva.

En este sentido y retomando a Juliao (2011)

Tratar de definir la Praxeología hace parte del juego mediante el cual, en los intercambios con los profanos, los praxeólogos se reconocen. Si alguien que se presente como praxeólogo nos da una respuesta clara y directa a la cuestión “¿qué es eso de Praxeología?”, éste no es un verdadero praxeólogo. Un verdadero praxeólogo sabe que la definición que él podría dar a un novato no podrá jamás ser comprendida

directamente, de un solo golpe, ni enteramente. Haría falta el contexto práctico, operacional, que da cuerpo y sentido a las palabras y que no se transmite sino mediante la experiencia: “*Ven, práctica y comprenderás*”. (p. 21).

Entonces, la praxeología, como *filosofía de vida*, invita a la transformación del ser humano desde su individualidad en interacciones necesarias con sus congéneres, con el colectivo y en los diversos contextos de los cuales forma parte; es decir, la práctica induce a comprender y a despertar el interés hacia una perfección tal que, efectivamente, permita al individuo la transformación, el crecimiento hacia su objetivo de vida para alcanzar así su “mayoría de edad”, tal como lo afirma Kant, pensador de la razón práctica, quien afirma que la educación no puede ir separada del deseo de progreso (como se citó en Juliao, 2011), lo cual supone un volver permanente sobre lo que se hace, sobre lo que se lleva a cabo, sobre lo que se pone en marcha profesionalmente y, para el caso educativo, sobre las acciones que deben ser reflexionadas y mejoradas; esto es lo que llama Schön (1992) “un profesional reflexivo”.

Ahora bien, la apertura de una pedagogía praxeológica, orientada, como lo menciona Juliao (2011), hacia “(...) la validez de la experiencia y la práctica cuando se trata de ‘*aprender haciendo*’ ” (p. 16), y su relación con la Educación en el marco en su dinámica del *ver, juzgar, actuar y devolución creativa*, permite una aplicación directa, una intervención de impacto y la construcción de un discurso de sinergias, justamente resultado de la aplicación del modelo. Cuando se habla de una “educación crítica y transformadora” nos referimos precisamente a la pedagogía praxeológica, en la que se hace posible un discurso coherente con la práctica, generando mejores condiciones de vida y permitiendo la emancipación de las personas y, por consiguiente, de los contextos en los que se movilizan.

En este orden de cosas, la pedagogía praxeológica invita a dialogar, a construir un discurso, a revisar los diferentes espacios académico-administrativos, para que el modelo como tal los permee como proceso de mejoramiento, de ayuda en la formación, en la igualdad y lejos de la discriminación, permitiendo una educación de calidad desde y para alcanzar la “mayoría de edad” en la academia.

Ambientes de aprendizaje

Teniendo en cuenta los postulados de la pedagogía praxeológica, en el propósito de propiciar un desarrollo favorable y un aprendizaje significativo, se requiere de un entorno acogedor y saludable permeado, como lo plantea Aguilar (2008), por un “(...) conjunto de condiciones

o circunstancias de una institución educativa, orientada a favorecer el logro de los fines de la educación” que es precisamente lo que se denomina como “ambientes de aprendizaje”.

Es por esto que los ambientes de Aprendizaje son espacios o condiciones para enriquecer el saber hacer y el saber ser, pues una de las características fundamentales de estos es promover la independencia y la libertad despertando destrezas y habilidades propias del niño o del adulto; por tanto, no implican solo el entorno sino las interacciones generadas en las múltiples actividades como también en los diferentes escenarios educativos y sociales como el barrio, los amigos, la familia y la escuela. Hay que resaltar que el aprendizaje no se presenta solo de forma individual, sino también a través de la interacción en los grupos a los que se pertenece.

Por otro lado, la forma de comunicación en este sistema educativo es emocional en cuanto que las relaciones dan paso a la inserción del mundo afectivo de todos los implicados (niños, maestros, familias), lo que se puede dar por medio del juego, entendido como el momento de permitir la escucha y la exploración, cuando la creatividad es un ingrediente importante que se manifiesta en las bromas, las risas, las músicas, elementos que permean también cada uno de los momentos de la vida cotidiana.

Por tanto, se pretende enfatizar en la importancia que reviste afianzar los conocimientos previos que tienen los niños y las niñas sobre los valores y la igualdad, a partir de los cuales se les inculcará que todos y cada uno de los seres humanos tienen las mismas posibilidades y los mismos derechos para que todos vivamos en un mundo en paz.

La realidad de la praxeología: huellas y memoria

Pensar en los cambios por los que hemos pasado, tanto en lo personal como en lo profesional, la iniciación como estudiantes en la Corporación Universitaria Minuto de Dios –UNIMINUTO, el recorrido que ha sido de aprendizajes, crecimientos y cambios, nos hace conscientes de que ello que nos han permitido fortalecer nuestro ser en esta infatigable búsqueda, en la cual han aportado las personas con las cuales hemos compartido y de las cuales hemos obtenido enseñanzas valiosas que nos han ayudado a llegar hasta donde actualmente nos encontramos.

Nuestro crecimiento intelectual ha conllevado transformaciones en nuestras vidas personales, que consideramos forman parte de nuestra integralidad como seres humanos. Cabe destacar que como estudiantes, somos portadores de dichas transformaciones. Los encuentros en las aulas de clase nos han permitido vivir la pedagogía praxeológica en sí;

los contenidos impartidos y las prácticas nos han llevado a crecer y ese crecimiento es manifiesto, por lo cual creemos que nuestra labor como docentes es realmente importante y fortalece los procesos de aprendizaje de nuestros educandos.

En medio de las situaciones fluctuantes y de los cambios que se han venido dando en la Universidad, los cimientos creados desde el inicio de nuestras carreras hasta la labor que hemos emprendido como docentes en UNIMINUTO han fortalecido nuestras personalidades, arraigadas a nuestra formación y vocación docente; es así como, en medio de tales cambios, seguiremos pensando que nuestro norte se encuentra en construir pensamientos innovadores y contextos de cambio a través de nuestros estudiantes.

Vincularnos a esta experiencia como docentes-investigadores es un paso más que hemos dado en beneficio propio y de la labor docente, experiencia interesante que permiten nuestro crecimiento como maestros holísticos, ofreciendo un aporte al objetivo de nuestro fundador, el padre García-Herreros, cuando anunciaba que había la necesidad de hacer pasar, a las personas, de condiciones menos favorables a condiciones más favorables a partir del estudio y la indagación; es así como la *pedagogía praxeológica*, en una dinámica cíclica, se convierte en nuestro quehacer y en nuestra *filosofía de vida*.

Referencias bibliográficas

- Aguilar, E., Corredor, M. V., Ewert, C., Fiallo, J., Porras, H., y Suárez, J. (2008). *Aula virtual: Una alternativa en educación superior*. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander.
- Caride, J. A. (2005). *Las fronteras de la pedagogía social: Perspectivas científica e histórica*. Barcelona: Gedisa.
- Flórez, R., y Tobón, A. (2011). *Investigación educativa y pedagógica*. Bogotá, D. C.: McGraw-Hill.
- Juliao, C. G. (2011). *El enfoque praxeológico*. Bogotá, D. C., Corporación Universitaria Minuto de Dios –UNIMINUTO.
- Ribas, P. (2006). Introducción. En I. Kant, *Crítica de la razón pura* (pp. 10-18). México, D. F.: Taurus.
- Schön, A. D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.

TALLER CINE FORO “TAMBIÉN LA LLUVIA”: AMÉRICA LATINA, COLONIALIDAD Y EDUCACIÓN

Cinema Forum “Also the rain”: Latin America, coloniality and education

–Semillero de Narrativas Cantadas “Pedagogías decolonial e intercultural”–

Diana Carolina Reyes⁵⁰

Patricia Esmeralda Peralta⁵¹

Introducción: el cine como espacio pedagógico

El cine y las piezas audiovisuales, más allá de ser uno de los medios de consumo más potentes del presente, es un recurso de exposición de información de gran envergadura y, más aún, de las culturas, teniendo en cuenta que posibilita hacer explícito al unísono un abordaje estético y un discurso sobre los distintos contextos. Sumado a ello, desde el Semillero se cree que las piezas cinematográficas se potencian al realizar sobre ellas ejercicios analíticos y de reflexión.

El cine ha sido siempre eminentemente temático, diversificando sus contenidos hasta el límite, en éste se han tratado todos los temas; el cine brinda la posibilidad de ser utilizado en las aulas de dos maneras fundamentales: como instrumento técnico de trabajo, y como sustento conceptual, ideológico y cultural. (Sánchez, s. f., párr. 1).

Estos aspectos son insumo de discusión transdisciplinar en el ámbito pedagógico.

El cine como escenario pedagógico permitiría optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje, ya que desde su naturaleza narrativa condensa, en corto tiempo, un sinnúmero de propuestas diversas y de información, brindando posibilidades de comprensión

50 Socióloga, magíster en Estudios Culturales, docente del Departamento de Pedagogía, Facultad de Educación, Corporación Universitaria Minuto de Dios –UNIMINUTO. Correo electrónico: diana.reyes@uniminuto.edu

51 Estudiante de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Educación Artística, Corporación Universitaria Minuto de Dios –UNIMINUTO. Correo electrónico: pperaltaben@uniminuto.edu.co

debido no solo a la combinación de estímulos visuales y sonoros, sino a las estructuras mentales de las diferentes generaciones que emergen en la actual cultura *mass*-mediática. La producción cinematográfica retoma aportes de distintas disciplinas, pero se ha convertido también, especialmente, en un poderoso recurso para el aprendizaje y des-aprendizaje de la historia, siendo esta una disciplina de corte transversal en la episteme del mundo. El cine ha abordado la ruptura de dilemas pedagógicos como la interdisciplinariedad, resignificando el diálogo entre saberes, pero no solo desde el contenido del material fílmico sino desde su esencia misma, siendo uno de los testimonios más claros del diálogo entre el arte y la ciencia.

Es posible decir que la escuela y, en ocasiones, los espacios universitarios, presentan desconexiones con la realidad. Resulta importante considerar y reafirmar la existencia del poder social que tienen esas dos realidades históricas (escuela y universidad) en términos de la capacidad y la posibilidad bien sea de reproducir la cultura como de cambiarla. En ese sentido, el Semillero propone abrir un espacio de crítica frente a los retos de la pedagogía de cara a la realidad latinoamericana, problematizando a América Latina como producto de las relaciones de colonialidad. Nos proponemos así proyectar la película *También la lluvia* (Bollaín, 2010) como pieza dinamizadora de diálogo e introspección sobre la huella que dejan procesos como la colonización en la Latinoamérica de hoy. A partir del cine foro, se planteará una reflexión sobre la responsabilidad de la escuela en la conciencia y transformación de nuestras realidades sociales y la posibilidad de intervención desde el quehacer pedagógico.

La película seleccionada, *También la lluvia*, es un vehículo pedagógico debido a su argumento que, de algún modo, resulta cercano a las realidades y las problemáticas de Colombia. Se busca generar cuestionamientos sobre la historia y el modo en que esta define nuestro presente, pero también sobre la necesidad y la posibilidad de transformación de las realidades latinoamericanas y colombianas. El cine foro permite un ejercicio reflexivo en las prácticas pedagógicas, incluidas las de los espacios universitarios, que se abren como lugares de producción de conocimiento inquietantes para los estudiantes convocados, en esta ocasión, alrededor del séptimo arte, específicamente, del cine latinoamericano.

A continuación se presentarán las preguntas producto del análisis y la reflexión (que se encuentra en el último aparte de este documento) realizado previamente por el Semillero:

- ¿Qué relación existe entre el pasado y el presente de América Latina?
- ¿Cuál es el lugar de los indígenas en esa relación pasado-presente?

- ¿Qué es la raza? ¿Cómo define usted el concepto de *raza*?
- ¿Qué percepciones tenemos los colombianos u otros latinoamericanos de los bolivianos y de los pueblos indígenas? ¿Por qué tendremos tales percepciones?
- ¿Cuál es el papel de la educación y de la escuela en la construcción de esas percepciones?
- ¿Qué trascendencia tiene el reconocimiento de prácticas reales y exitosas de resistencia de las comunidades indígenas en América Latina?
- ¿Qué rutas, en relación con las pedagogías, podemos pensar para deconstruir esas percepciones, comprender esas problemáticas y relaciones de poder, y defender los recursos naturales?
- ¿Cómo la práctica pedagógica puede llegar a generar una resignificación de la memoria y del relato de la historia latinoamericana como ejercicio de empoderamiento?
- ¿Cómo, desde su actual o futuro ejercicio pedagógico, puede usted generar espacios de reflexión alrededor del relato (o relatos) como el ofrecido por la película pero en el escenario colombiano?
- ¿Cómo podemos acercar la Universidad a la realidad colombiana y latinoamericana?

Análisis de la película

A continuación, en la tabla 8, se presenta la ficha técnica de la película *También la Lluvia* de la directora Icíar Bollaín (2010).

TABLA 8. Ficha técnica de la película *También la Lluvia*

Título original	También la Lluvia
Dirección	Icíar Bollaín
País	Francia, España, México
Año	2010
Duración	103 min
Género	Morena Films
Reparto	Gael García Bernal, Luis Tosar, Najwa Nimri, Emma Suárez, Karra Elejalde, Raúl Arévalo, Carlos Santos, Dani Currás, Juan Carlos Aduviri
Productora	Morena Films
Guion	Paul Laverty

Fuente: adaptación de las autoras.

Sinopsis de la película

Bolivia, específicamente Cochabamba, sirve como escenario para el rodaje de una ambiciosa película. Sebastián, el realizador y Costa su productor, pretenden plasmar en el rodaje parte de los acontecimientos históricos alrededor de "El descubrimiento" de América Latina; paralelamente a la realización de la película, Cochabamba vive un álgido conflicto que pone en riesgo algo más que el rodaje de la película y la vida misma de los actores.

Se realizó un ejercicio reflexivo sobre la película en relación con algunos temas en torno a los cuáles trabaja el semillero.

Para quienes conciben la historia como una competencia, el atraso y la miseria de América Latina no son otra cosa que el resultado de su fracaso. Perdimos; otros ganaron. Pero ocurre que quienes ganaron, ganaron gracias a que nosotros perdimos: la historia del subdesarrollo de América Latina integra, como se ha dicho, la historia del desarrollo del capitalismo mundial. Nuestra derrota estuvo siempre implícita en la victoria ajena; nuestra riqueza ha generado siempre nuestra pobreza para alimentar la prosperidad de otros: los imperios y sus caporales nativos. En la alquimia colonial y neocolonial, el oro se transfigura en chatarra, y los alimentos se convirtieron en veneno. (Galeano, 2004, p. 16).

El mayor problema del *fracaso* en América Latina, como lo plantea Galeano, tiene que ver con las relaciones que la región ha tenido que establecer con los centros de poder en la geopolítica, configurada en el marco de la Modernidad y del capitalismo, a partir de lo cual han surgido tanto problemáticas como luchas. Resulta muy importante reconocer y visibilizar también estas últimas como procesos de resistencias que, en general, han sido llevadas a cabo por las minorías latinoamericanas.

Tal cuestión es expuesta en *También la Lluvia*, pues, gracias a la apuesta de la narrativa de la película, se hace un paralelo entre la actualidad y la época colonial, que permite observar algunos cambios pero también la continuidad del proceso de expropiación-explotación durante la historia, al que se denomina "colonialidad", y a través de la cual, entre otros aspectos, se han naturalizado las prácticas de las que los mismos latinoamericanos son los protagonistas, dominados por los países victoriosos provenientes de la cultura occidental (principalmente Europa occidental y Estados Unidos) cuyos brazos y vertientes actuales resultan ser, en muchas ocasiones, las grandes multinacionales. Como lo muestra la película, fue la multinacional "Bechtel Corporation", que forma parte del conglomerado de capital extranjero norteamericano, la que intentó privatizar

el agua en Cochabamba, Bolivia (conflicto en el que están inmersos al mismo tiempo que se quiere rodar la película sobre la colonización en América).

Ahora bien, ¿cuál es la postura que en general toman los latinoamericanos frente a estas realidades? Es justamente el símil de los personajes de “Costa” y de “Sebastián”, quienes representan al “productor” y al “director” del argumental: indiferentes a la realidad indígena Boliviana, en ocasiones a favor de los indígenas, pero en todo caso también sus explotadores, pues estos actúan como extras en el rodaje ficcional, en tanto que por tal trabajo les pagan realmente poco. Ello converge con las políticas y a la burocracia del Gobierno boliviano frente al recurso del agua.

América Latina ha sido una región cuya realidad se ha configurado a partir de relaciones desarrolladas en el marco de la colonialidad y del capitalismo; la región se ha constituido históricamente como un lugar subordinado y periférico a los centros que controlan el capital, el mercado y las formas de trabajo (Quijano, 2000). En el modelo capitalista, los recursos naturales y humanos de unos países resultan ser necesariamente aprovechados y explotados por otros. Como se resalta en la película, dicha explotación de recursos se despliega tanto en la pretensión del control y privatización del agua, y las políticas públicas que lo permiten, como en la subcontratación de mano de obra barata, lo cual se expresa incluso en el ámbito cinematográfico (en la producción de “la película dentro de la película”); en esto se evidencia una marcada subvaloración de ciertos pueblos y culturas, que en el caso de los indígenas son exotizados y concebidos como servidumbre a disposición de la explotación humana ilimitada. Esta pieza muestra, y no como coincidencia, que indígenas (y seguramente para otros casos, los afrodescendientes) y sus territorios son objeto de explotación y control. Tal subvaloración es herencia de la idea de *raza*, construida en el marco de la colonialidad, según la cual básicamente se asimila al indígena como un ente perteneciente a la naturaleza, por tanto, siempre proclive a ser explotado, lo cual es totalmente funcional en el marco del actual capitalismo.

Existen ideas hegemónicas de que la pobreza de América Latina se le debe a sí misma, lo cual oculta e invisibiliza esas dinámicas coloniales y del capitalismo que, además, entran en pugna y, sobre todo, generan desconocimiento de las cosmovisiones de los pueblos que comprenden los significados y las posibilidades en torno al recurso hídrico. Dicho cuestionamiento histórico, abordado por el filme, forma parte de las bases de la pedagogía en clave decolonial; una pedagogía que se demanda congruente con los modelos libertarios y su ejercicio de contextualización y remembranza de la historia no contada, o de la deconstrucción histórica e identitaria de Latinoamérica, que se aleja, a todas luces, de la escuela tradicional.

Particularmente en cuanto a la privatización del agua, hay un elemento importante del cual habla Boaventura de Sousa Santos que en palabras de Quijano (2012) se trata de una crisis inevitable en el sistema capitalista, esto es, el fin de los recursos naturales. Esa crisis no representa solo un problema para este sistema sino que constituye, tal cual, la amenaza de la continuidad de la vida en el planeta. Esa es la comprensión que, en general y desde hace mucho tiempo, los indígenas pero también los campesinos y parte de la sociedad civil tienen respecto al agua.

La película visibiliza las luchas antiguas y nuevas articuladas alrededor del recurso hídrico; así, las frases mostradas en la película tienen un sentido real para ciertos movimientos sociales: “El agua es vida”, “¡El agua es nuestra, carajo!”. Resulta interesante, entonces, que esta película visibiliza no solo algunos ejes problemáticos sino también los procesos de resistencia de los pueblos indígenas, en este caso de Bolivia, que apuestan por el “bien vivir”, entendido este como una forma de vida, de producción y de existencia, distinta a la lógica capitalista (Quijano, 2012). Resulta de sumo valor reconocer, también, los esfuerzos y los procesos desarrollados en la región, como ocurrió efectivamente en la llamada “Guerra por el agua” liderada por los indígenas en Cochabamba. La película es, a todas luces, recomendada para generar debate.

Referencias bibliográficas

- Bollaín, I. (Directora), y Gordon, J. (Productor). (2010). *También la lluvia* [Película]. España: Morena Films.
- Galeano, E. (2004). *Las venas abiertas de América Latina* [versión PDF]. Recuperado de http://www.mintrabajo.gob.bo/Upload/Lecturas/BIBLIO/Biblio_21.pdf
- Quijano, A. (2012). Bien vivir: Entre el “desarrollo” y la des/colonialidad del poder. *Viento Sur*, 122, 46-56.
- Sánchez, (S. f.). *Los grandes temas en el cine*. Recuperado de <http://www.uhu.es/cine.educacion/cineyeducacion/grandestemas1.htm>

PROPUESTA PEDAGÓGICA “ME CUENTAN, ME CUENTO..., MI CUENTO”

Proposal pedagogy “They tell me, I tell myself... my tale”

Zobeida Ibargüen Córdoba⁵³

Diana Patricia Riaño García⁵⁴

Jissed Rodríguez Velásquez⁵⁵

Sandra Emilia Sierra Z.⁵⁶

Lina Patricia Vargas S.⁵⁷

Resumen

Con esta propuesta pedagógica se pretende consolidar el reconocimiento, la aceptación y la integración de la *diversidad*, desde el aula escolar, cambiando metodologías pedagógicas y llevando a la práctica nuevas estrategias que permitan generar cambios positivos; pero, sobre todo, posibilitar la participación de niños y niñas desde su vivir, sentir y pensar. Es así que se ha pensado en la literatura infantil como herramienta fundamental en los procesos de aprendizaje de los infantes que, más allá de aportar fantasía, imaginación, creación y nuevas maneras de pensar, se puede utilizar para hacer visible el enfoque diferencial, a partir del cual tengan la capacidad de reconocer, aceptar y convivir con diversos seres humanos completamente diferentes, que aportan a la construcción, socialización y crecimiento individual.

Palabras clave: Diversidad, derechos, deberes, literatura, reconocimiento.

Abstract

With this pedagogical proposal seeks to consolidate the recognition, acceptance and integration of diversity, from the classroom, changing teaching methods, putting into practice new strategies that will generate positive changes, but mostly allow the participation of children, from live, feel and think. Thus, it has been thinking about children's literature as a fundamental tool in the learning process of children that beyond providing fantasy, imagination, creation and new ways of thinking, can be used to make visible the differential approach, where children have the ability to recognize, accept and live with dramatically different human beings who contribute to the construction, socialization and individual growth.

Keywords: Diversity, Rights, Duties, Literature, Recognition.

53 Licenciada Educación Preescolar, docente de Transición, Secretaría de Educación del Distrito. Correo electrónico: zoibarc@yahoo.es

54 Licenciada en Educación Preescolar, magíster en Educación, docente de Jardín, Secretaría de Educación del Distrito. Correo electrónico: dianapatriciariano@gmail.com

55 Licenciada en Educación Infantil, especialista en Derecho de Familia, docente, Secretaría Educación del Distrito. Correo electrónico: jissedrv@hotmail.com

56 Docente Secretaría Educación del Distrito. Correo electrónico: sandrasierra8727@hotmail.com

57 Docente Secretaría Educación del Distrito. Correo electrónico: lipavasa@gmail.com

Introducción

En esta propuesta se pretende abordar la posibilidad de brindar a los niños, las niñas y las familias de la comunidad educativa Nueva Delhi, experiencias significativas mediante la literatura infantil, que permitan un reconocimiento de su entorno social, de la diversidad, de otras maneras de pensar, y de la conveniencia de aceptar la heterogeneidad en el contexto en el que se desenvuelven, aplicando herramientas que aporten el enfoque diferencial en la atención a la primera infancia.

Como inicio, se plantea la siguiente pregunta: ¿cómo, a través de piezas literarias (cuentos), generamos escenarios y estrategias pedagógicas que permitan el reconocimiento de la diferencia en el contexto escolar, mediante el enfoque diferencial?

Cabe entonces mencionar, desde la Comisión Intersectorial Poblacional del Distrito Capital, que los *Lineamientos distritales para la aplicación del enfoque diferencial* (Salinas, Palacios, Gallego, & Rincón, 2013), justifican este enfoque en la medida en que:

(...) Permite comprender la compleja realidad social y realizar acciones que contribuyan a eliminar todas las formas de discriminación y segregación social, como su nombre lo indica este enfoque reconoce la diferencia como punto de partida para implementar políticas públicas orientadas a la garantía de los derechos de la población en oposición a aquellas que pretenden homogeneizar en función de un modelo de desarrollo imperante. (p. 19).

Teniendo en cuenta lo anterior, es necesario vincular a la familia como apoyo fundamental en el desarrollo de las actividades, con el fin de trascender en la acción pedagógica que busca fortalecer pautas de crianza y relaciones interpersonales e intrapersonales que contribuyan en el desarrollo integral de niños y niñas.

Es relevante, y de carácter pedagógico, que como maestras de primera infancia se lleven a la práctica este tipo de acuerdos, no solo por garantizar una educación pertinente, sino como la oportunidad de brindarles mejores vivencias a nivel social a los niños y las niñas.

Justificación

Las maestras de la Institución Educativa Colegio Nueva Delhi consideran que la educación para la primera infancia implica un proceso continuo y permanente de interacciones y relaciones sociales, oportunas y pertinentes, que posibiliten a los niños y a las niñas potenciar sus capacidades y desarrollar competencias para la vida. Además, es necesario buscar permanentemente en el quehacer docente metodologías, estrategias o herramientas que nos permitan vislumbrar otras formas de que la educación sea diferente, novedosa y pertinente para el desarrollo integral de los infantes, más aún cuando

se trata de actuar en situaciones complejas, en aceptar la diferencia y en comprender emociones, que suelen alterar un día normal en el aula, pero que, además, requieren hacer un *stop* y buscar las mejores estrategias que aporta el enfoque diferencial.

En este sentido, se considera importante resaltar, desde el aula, que los niños y las niñas deben ser reconocidos integralmente, sin importar el contexto sociocultural en el que crecen, como seres inclusivos, equitativos y solidarios, reconociendo la diversidad cultural, social y sus necesidades educativas, y aportando desde la intención educativa ambientes sanos, seguros y únicos que garanticen no solo sus derechos sino su formación.

De acuerdo con lo anterior, la literatura puede servir como una oportunidad para comprender situaciones que los niños y las niñas expresan a través de comportamientos, con sus pares, docentes y hasta con ellos mismos, reflejando vivencias que traen de su contexto familiar y social, que inevitablemente expresan. Es esta práctica, entonces, la que logra introducir en el aula la posibilidad de que los niños y las niñas se puedan expresar con total tranquilidad haciendo explícitas sus dificultades de comportamiento, pero también que puedan reflexionar sobre las nuevas oportunidades que nacen a partir de la narración de una historia que tenga relación con lo que acaba de suceder en el salón de clase.

Desde el documento *Lineamiento pedagógico y curricular para la Educación Inicial* en el que se afirma la literatura como uno de los pilares, sobre ella se indica:

Cabría hablar, entonces, de la literatura como el arte de jugar con el lenguaje –no solo con el lenguaje verbal, ni exclusivamente con el lenguaje escrito, sino con múltiples lenguajes– para imprimir las huellas de experiencia humana, elaborarla y hacerla comprensible a otras personas. Esa voluntad estética que nos impulsa a crear, recrear y expresar nuestras emociones, nuestros sueños y nuestras preguntas, para contarnos “noticias secretas del fondo de nosotros mismos”. (Fandiño *et al.*, 2010, p. 55).

Con base en lo anterior, se elige trabajar desde la literatura infantil, especialmente desde una de sus piezas fundamentales como es el cuento, ya que este nos permite conocer historias recreadas de manera fantástica y vivenciar situaciones de comportamiento, estilos de vida, modos de actuar y pensar, diversidad y capacidad de reflexión, entre otras, pero, sobre todo, representa la oportunidad de que niños y niñas se puedan identificar con las emociones, situaciones o protagonistas de la narración, permitiendo que puedan afrontar sus miedos, temores, actos y estilos de vida, pero que, a su vez, tengan la capacidad de analizar y elegir la forma más pertinente de desenvolverse en cualquier ámbito.

Diagnóstico o caracterización de la comunidad educativa Colegio Nueva Delhi

De acuerdo con lo anterior es importante mencionar parte de la caracterización de nuestra institución, para que visibilizar un poco más la población con la cual se trabaja y se quiere poner en marcha esta propuesta.

La Institución Educativa Distrital Colegio Nueva Delhi se encuentra ubicada en el barrio Nueva Delhi, en la diagonal 60B sur 14A-33 este, localizado en la parte alta de la localidad 4 de San Cristóbal. El PEI de la institución tiene como lema “el conocimiento y la convivencia democrática para la autonomía y la transformación” (Colegio Nueva Delhi, s. f.) y el modelo pedagógico propuesto es el *sociocrítico*. La institución reconoce a la educación inicial como uno de los procesos más importantes, ya que, a través de esta, los niños y las niñas se desarrollan integralmente, logrando diferentes habilidades y estrategias que harán de ellos seres humanos con capacidades para hacer frente a una sociedad; es así como se evidencia el interés por desarrollar un trabajo pedagógico que brinde a los estudiantes nuevas y mejores oportunidades de aprendizaje.

La población que habita a los alrededores de la institución y las familias de los niños y las niñas de educación inicial pertenecen a los estratos cero, uno y dos; sus ingresos económicos son menores al mínimo legal, desempeñándose en oficios como vendedores ambulantes, aseadores, mensajeros y vigilantes, entre otros, reconociéndose así que gran parte de los padres y madres tienen un nivel educativo bajo, con primaria sin terminar; un pequeño grupo de familias son bachilleres y una mínima cantidad, técnicos o tecnólogos.

Además de ello, se identifican padres y madres muy jóvenes, predominando las familias monoparentales en las que la madre es cabeza de hogar, familias reconstituidas con padrastros o madrastras y un pequeño grupo de familias nucleares. Además de ello, se reconoce que gran parte de las familias viven en arriendo o en casas familiares con parentela extensa, situación por la cual se evidencia que los principales cuidadores de los niños y las niñas son los abuelos o familiares cercanos, como tías o primos.

Dentro de las concepciones que tienen las familias acerca de lo que es ser niño o niña, se reconoce que es una edad muy bonita y trascendente para el futuro, que nunca se olvida, en la que se aprende a ser personas de bien; es una etapa para divertirse, jugar, aprender y aprovechar cada momento, en la que se aprenden nuevos conocimientos, se experimentan cosas y se aprende a compartir con los otros para ser alguien en la vida. Junto con ello se identificó una distinción frente a *ser niño* o *ser niña*, reconociéndose el imaginario de que “una niña muy educada es muy bonita”.

Dentro de las principales características evidenciadas en de la zona aledaña a la Institución, se encuentra que hay pocos cupos para los niños y las niñas en los jardines, existe el maltrato infantil y la violencia intrafamiliar, se presenta dificultad en el acceso a opciones de estudio, recreo y deportivas para la población en condición de discapacidad y el resto de la población en general, se dan situaciones de trabajo Infantil y explotación laboral, expendio y consumo de sustancias psicoactivas, malnutrición, violencia escolar, falta de oportunidades laborales, pandillas, índices significativos de conducta suicida, embarazo en adolescentes, bajo grado de escolaridad, desplazamiento, insuficiente compromiso comunitario, hacinamiento, desconocimiento del ejercicio de los derechos humanos e insuficientes programas para personas mayores.

Los padres de familia plantean que entre los aprendizajes que sus hijos deben adquirir en el preescolar están: respetar, obedecer, compartir con los otros, ser responsables, leer, escribir y sumar; aprender cosas “básicas” como las vocales, los números, los colores, las formas; empezar a aprenderse el abecedario y adquirir conocimientos básicos de inglés; aprender también a dibujar, a contar, a utilizar el renglón, y hacerse a “la mayor cantidad de conocimientos posibles”, además de ser hábiles, independientes y conocer la importancia de ir al colegio.

Esta descripción corresponde a un proceso de caracterización de la población que se llevó a cabo en el mes de mayo de 2015, con la colaboración de las familias.

Con el fin de desarrollar la propuesta, se planteó como objetivo general “construir nuevas estrategias a partir de la literatura infantil, desde el componente del enfoque diferencial, con el fin de generar un reconocimiento de la diversidad en el contexto escolar y social”.

Teniendo en cuenta lo anterior, se trazaron los siguientes objetivos específicos:

- Identificar y reconocer *la diferencia* a partir de la socialización de cuentos infantiles.
- Involucrar a la familia permitiendo la transformación de situaciones de inequidad y subordinación.
- Generar escenarios pedagógicos que permitan analizar y comprender, condiciones de vida, formas de ser, pensar y actuar de los niños y las niñas.
- Efectuar encuentros que permitan con niños y niñas que por sus diversos comportamientos requieran de una atención diferenciada.
- Construir una cartilla en la que se relacionen los cuentos que se trabajarán en la propuesta.

De acuerdo con los objetivos propuestos, se planeó una serie de actividades en las que se llevan a cabo acciones con los niños y las niñas de la primera infancia de la institución, con sus familias y con los directivos de la misma. A continuación, se mencionan algunas de ellas:

Objetivo específico 1: Identificar y reconocer la diferencia a partir de la socialización de cuentos infantiles

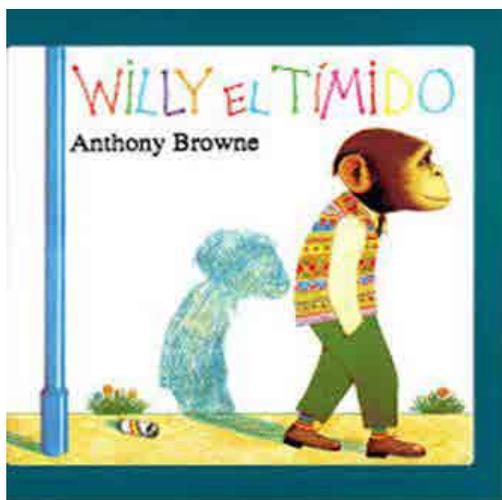
- *Categorías por trabajar:* Género y orientaciones sexuales e identidades de género.
- *Cuentos:* *Willi El Tímido* de Anthony Browne (2014).
- *Tema:* Es la historia de un monito muy tímido, que no habla y le tiene miedo a los monos más grandes; sin embargo, él quiere solucionar esta dificultad.
- Entonces, por correspondencia, recibe unos consejos prácticos, los cuales empieza a ejecutar dando como resultado un final muy interesante (figura 19).

Objetivo específico 2: Involucrar a la familia permitiendo la transformación de situaciones de inequidad y subordinación

- *Categorías por trabajar:* Etario, elaboro el muñeco o muñeca de mi hijo e hija.

Objetivo: Diseñar muñecos y muñecas que se identifiquen con las características propias de los niños y las niñas.

FIGURA 19. Imagen del cuento *Willi el tímido*



Fuente: tomado de Bowle, A. (2014). FCE.

- Descripción: Las familias serán encargadas de diseñar un muñeco o muñeca partiendo de la lectura del cuento *La pequeña niña grande* (Uri, 1999), utilizando diversos materiales, que permitan reconocer e identificar a sus hijos e hijas en la construcción del muñeco o la muñeca, para luego realizar una galería institucional donde las familias podrán exponer sus trabajos y abordar aspectos diferenciadores (figuras 20 y 21).

FIGURA 20. Actividad con familias: elaboración de siluetas que representan a los niños y las niñas de la primera infancia



Fuente: fotografía de Diana Patricia Riaño García (2015).

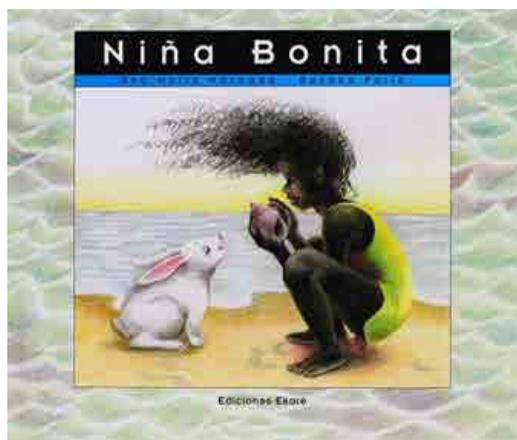
FIGURA 21. Galería en la que se exponen las siluetas que representan a los niños y las niñas de la primera infancia



Fuente: fotografía de Diana Patricia Riaño García (2015).

Objetivo específico 3: Generar escenarios pedagógicos que permitan analizar y comprender las condiciones de vida y las formas de ser, pensar y actuar de los niños y las niñas

- *Categorías por trabajar:* Ética, cuentos.
- *Cuento:* *Niña Bonita* de Ana María Machado (2007).
- *Tema:* El cuento narra la historia de una niña bien bonita cuyos ojos eran negros, como su cabello rizado, y su piel oscura. Un conejo pensaba que era la niña más linda que había visto en su vida; él quería tener una hija así, de modo que inicia un diálogo con ella en el que le pregunta: ¿cuál es el secreto para ser tan negrita? La niña le iba inventando respuestas que el conejo iba probando, hasta que un día encontró la respuesta verdadera y decidió casarse con una coneja negra (figura 22).

FIGURA 22. Imagen del cuento *Niña bonita*

Fuente: Machado, A. M. (2007). Ekaré.

Objetivo específico 4: Efectuar encuentros que permitan atender a niños y niñas que por sus diversos comportamientos requieren de una atención diferenciada

- *Categorías por trabajar:* Reconocimiento y redistribución, discapacidad, cuentos, me acepto y acepto a los demás.
- *Objetivo:* Expresar el afecto a través de la socialización con los pares.
- *Descripción:* Se socializará el cuento *Invitación a la Fiesta del Gran Gorila* (Baena, 2007); luego, se ambientará un espacio para que los niños y las niñas puedan estar cómodos, permitiendo un encuentro más cercano con el grupo, fomentando un *compartir*; además, se hará entrega de un detalle que con anterioridad han elaborado los niños y las niñas, que puede ser un dibujo, un mensaje o una carta, entre otros.

Objetivo específico 5: Construcción de una cartilla en la que se relacionen los cuentos que se trabajaron en la propuesta

Las maestras de la primera infancia de la institución educativa, elaboraron una cartilla en la que se plasman todas aquellas intenciones pedagógicas descritas anteriormente: *Me cuentan, me cuento...Mi cuento*. Esta es una propuesta pedagógica para la transformación y el fortalecimiento del enfoque diferencial en la Institución Educativa Nueva Delhi” (figura 23).

FIGURA 23. Carátula de la cartilla elaborada por las maestras del equipo de la primera infancia de la Institución Educativa Nueva Delhi



Fuente: fotografía de Diana Patricia Riaño García (2015).

Para finalizar, esta ponencia se propone realizar la lectura del poema “Muñeca Negra”, de Mary Grueso Romero, maestra, poeta y escritora, nacida en Guapí-Cauca, Colombia, en 1947, quien actualmente se dedica a la escritura de cuentos infantiles ilustrados sobre niños negros.

Conclusiones

De acuerdo con lo anterior, es necesario resaltar la importancia de ser niño o niña, a fin de que cada uno reconozca y acepte sus características físicas y emocionales, sintiéndose feliz de ser como es, de sus capacidades individuales, de la participación que tiene en la sociedad, para entender que todos están en igualdad de condiciones, que

pueden actuar en cualquier ámbito, participar sin temor, logrando así el desarrollo de la autoestima y el autorreconocimiento.

En este sentido, la familia juega un rol muy importante en el desarrollo de los niños y las niñas, ya que es en ella donde nacen y se forman las bases iniciales con que cada uno de ellos empiezan su proceso de socialización; entonces, desde allí el reconocimiento, la aceptación y la identificación juegan un papel relevante, que padres, madres y cuidadores asumirán como parte de la educación que deben poner en práctica al interactuar con sus hijos e hijas, permitiéndoles una libertad de pensamiento tal que les permita desarrollarse como seres humanos con derechos y respetuosos de la diversidad.

El acercamiento a la literatura mediante la narración y la creación de historias y cuentos que hablen de situaciones, personajes y espacios con los que los niños y las niñas se sientan identificados y en los que puedan interactuar con sus compañeras, compañeros, docentes y familias, favorece procesos de socialización y reconocimiento de sí mismos y de su entorno, saliendo del encasillamiento de los cuentos tradicionales y abarcando literatura que haga referencia a las categorías que menciona el enfoque diferencial como son la *orientación sexual*, la *identidad de género*, las *condiciones etarias* y *étnicas*, el *reconocimiento*, la *redistribución* y las *discapacidades*, entre otras.

Referencias bibliográficas

- Baena. G. (2007). *La invitación a la fiesta del gran gorila*. Santiago de Cali: Norma.
- Browne, A. (2014). *Willy el tímido*. Madrid: FCE.
- Colegio Nueva Delhi PEI. (S. f.). *PEI: Conocimiento y convivencia democrática para la autonomía y la transformación*. Recuperado de <http://colnuevadelhi.weebly.com/pei.html>
- Fandiño, G., Carrasco, G. Carvajal, M. E., Gómez, L. C., Barbosa, S., Betancourt, C. E.,... Valderrama, N. (2010). *Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial en el Distrito* [versión PDF]. Bogotá, D. C.: Alcaldía Mayor de Bogotá (SDIS-SED), Universidad Pedagógica Nacional Recuperado de http://www.educacionbogota.edu.co/archivos/Educacion_inicial/Primer_ciclo/Lineamiento_Pedagogico.pdf
- Grueso, M. (2011). *La muñeca negra* ([Colección de cuentos Ilustrados de niños afrocolombianos: Pelito de Chacarrás](#)). Bogotá, D. C.: Colombia.
- Ibargüen, Z., Riaño, D., Rodríguez, L., Sierra, S., y Vargas, L. (2015). *Me cuentan, me cuento... Mi cuento* (Cartilla). Manuscrito inédito, Corporación Universitaria Minuto de Dios –UNIMINUTO.

- Leopoldo de Quevedo (Usuario). (7 de noviembre de 2012). *Mary Grueso Romero Recita La Muñeca Negra en la Biblioteca del Centenario de Cali* [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=dByz1VrEWf8>
- Machado, A. M. (2007). *Niña bonita*. Caracas: Ekaré
- Paula Ospina (Usuario). (10 de marzo de 2011). Re: *Cuento Niña bonita de Ana María Machado* [Mensaje en un blog]. Recuperado de <http://ospinalopez.blogspot.com.co/2011/03/cuento-nina-bonita-de-ana-maria-machado.html>
- Salinas, L. Y., Palacios, J., Gallego, G., y Rincón, M. I. (2013). *Lineamientos distritales para la aplicación de enfoque diferencial*. Bogotá, D. C.: Comisión Intersectorial Poblacional del Distrito Capital. Versión PDF Recuperado de [http://intranetsdis.integracionsocial.gov.co/anexos/documentos/2.1_proc_misi_construccion_implementation_politicas_sociales/\(10062015\)_Lineamiento_distrital_para_la%20aplicacion_de%20enfoque_difrencial.pdf](http://intranetsdis.integracionsocial.gov.co/anexos/documentos/2.1_proc_misi_construccion_implementation_politicas_sociales/(10062015)_Lineamiento_distrital_para_la%20aplicacion_de%20enfoque_difrencial.pdf)
- Uri, O. (1999). *La pequeña niña grande*. Santiago de Cali: Norma.
- Zona 104 Tuxpan (Usuario). (10 de diciembre de 2009). *Cuento Willy el tímido* [mensaje publicado en Slideshare]. Recuperado de <http://es.slideshare.net/Zona104/cuento-willy-el-tmido>

LECTOESCRITURA DIGITAL Y PROCESOS DE PENSAMIENTO

Digital literacy and thought processes

Hernán Javier Riveros Solórzano⁵⁸

Resumen

La digitalización y la cibercultura han cambiado el panorama del conocimiento, la ciencia y la comunicación. En este contexto, se ha gestado una transformación esencial en los procesos de pensamiento, lenguaje y significación en el marco de las sociedades red y la consolidación de una aldea global basada en el uso de los sistemas inteligentes. En esta medida, la escuela tiene el desafío de comprender y hacer uso, desde una perspectiva crítica y creativa, de los ecosistemas mediáticos actuales, así como de las ecologías digitales y las nuevas formas de la lectoescritura, la mirada, la imagen y las textualidades que emergen en un universo móvil, hiperconectado y polisémico como el actual. Este documento se ocupa de analizar este nuevo escenario de la cultura y las sociedades para encontrar en el poder comunicativo del signo el derrotero para consolidar procesos de sentido en tiempos de aceleración, velocidad e incertidumbre.

Palabras clave: Cibercultura, digitalización, lectoescritura, pensamiento, creatividad.

Abstract

Digitization and cyberculture have changed the knowledge, science and communication. In this context, a transformation has occurred in the processes of thinking, language and meaning within the network societies and the consolidation of a global village based on the use of intelligent systems. The school is challenged to understand and make use of existing media ecosystems from a critical and creative perspective as well as digital ecologies and new forms of literacy, image and textualities emerging in a mobile universe as the current. This paper discusses this new scenario of culture and societies to find in the sign and its communicability, the way to consolidate processes of meaning, in a time of acceleration, velocity and uncertainty.

Key words: Cyberculture, digitalization, literacy, thinking, creativity

⁵⁸ Licenciado en Lingüística y Literatura, especialista en Pedagogía de la Comunicación y Medios Interactivos, magister en Comunicación-Educación; docente Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo electrónico: hriveros95@gmail.com

Introducción

El escenario contemporáneo se revela como un espacio en el que los conceptos modernos de *futuro* y *progreso* han sido reemplazados por el presente y la urgencia. Sin tiempo para mirar hacia atrás ni hacia adelante, el ahora se ha posicionado como la unidad temporal que define la condición humana y con ello plantea una serie de desafíos y retos, tanto culturales como educativos, que se tejen desde los espacios de la digitalización y la aceleración en las comunicaciones y la vida cotidiana. Esta época, en consecuencia, plantea unos procesos de pensamiento diferentes, alternativos y en los que la multiplicidad, la complejidad, la incertidumbre y la globalidad se erigen como componentes que al materializarse en las redes digitales, propias de un mundo hiperconectado, se convierten en objetos de estudio que demandan una mirada precisa y contundente a las condiciones que los definen y, asimismo, a la manera en que se convierten en actos de significación.

Así pues, al hablar de las temáticas de lectoescritura y pensamiento en el espacio de la digitalización, es preciso comenzar por comprender que estas no son resultados únicamente del avance en materia de herramientas y aparatos, sino que su naturaleza más profunda está completamente conectada con dinámicas económicas como la globalización, transformaciones epistemológicas –como el reemplazo de los grandes relatos orientadores modernos (Lyotard, 1986) por microrrelatos múltiples en un espacio de complejidad e incertidumbre (Morin, 1999)–, grandes cambios culturales –asociados a los fenómenos del consumo, el mercado y, en ocasiones, a la vacuidad o el carácter líquido en los procesos sociales (Bauman, 2009)–, y con ese cambio de la temporalidad en donde se asiste al triunfo de lo hiper (Lipovetsky, 2009) y que se define tanto por la preponderancia del presente como por el ascenso de la lógica de las rentabilidades y la crisis del concepto moderno de *progreso*.

Esta conjunción de factores lleva definitivamente a observar que los actos de pensar y de producir sentido en el lenguaje dentro de ese tiempo se convierten, más que en nociones visibles, en retos que deben ser construidos desde espacios como el educativo, en cuanto que implican poner en operación una mirada crítica sobre un escenario en transformación permanente, hiperconectado y con sobrecargas de información incommensurables. El pensamiento y los sistemas de cognición han cambiado con la aparición de las pantallas y los dispositivos pero, también, con el surgimiento de una multidimensional preparada por un contexto en el que es necesario entender a profundidad las implicaciones de un espacio polivalente y heterogéneo como el que se define desde una dimensión en la que la realidad tiene múltiples rostros, formas y posibilidades, y donde el tiempo no solo es ahora, sino que también es efímero (Lipovetsky, 2006).

Un universo hiperconectado, veloz y en red

El mundo contemporáneo ha interiorizado la globalización a través de la consolidación de una aldea global hecha de conexiones e interrelaciones entre imágenes, textos y mensajes que circulan libremente por el espacio de las multipantallas. Estamos ante un universo hiperconectado, en el que la información fluye constantemente y en el que la principal forma de interacción es la consolidación de redes, el acceso a la superautopista de información y la capacidad de interactuar en el tiempo real construido por la digitalización como materialización del *ahorismo* contemporáneo (Fajardo, 2005). Es por ello que la noción *red*, que es el resultado más latente de los profundos cambios culturales de esta época, es justamente el punto de partida para la investigación y la comprensión de un tiempo en el que la velocidad y la hiperconectividad son las que definen las mutaciones en las estructuras del pensamiento y, con ello, las modificaciones a la hora de consolidar signos, símbolos y representaciones.

La noción de *red*, no se puede hacer equivalente en primera instancia ni a Internet ni a redes sociales; se trata de un diseño, una especie de arquitectura de relaciones que se define desde la capacidad de participación de sus integrantes y que termina por ser el matiz más importante para caracterizar las sociedades contemporáneas. Como lo ha señalado Castells (2009), el paradigma social se ha transformado con el cambio acaecido en la comunicación y la cultura desde hace medio siglo, cuando se ha pasado del modelo estático y jerárquico a una interacción dinámica y participativa, lo que ha redundado en una concepción distinta del conjunto social, que evidencia una curiosa oportunidad de creación colectiva, inclusión y gestación de un cambio social basado en una ciudadanía planetaria y, ¿por qué no?, en la materialización de la llamada “ética del género humano” (Morin, 1999).

Sin embargo, un concepto tan poderoso como el de *red*, que ha permitido devenir incluso en la caracterización de una nueva forma cultural basada en una comprensión algorítmica del mundo, que Levy (2007) denomina “cibercultura”, no está exento de la ambigüedad misma de su aparición como resultado de un sistema económico y social en el que el consumo y el mercado también han dejado su estela. Es así como la velocidad de los datos y la gran cantidad de información que circula en las sociedades actuales, no solamente están profundamente relacionadas con una dinámica comunicacional basada en el sistema “muchos-a-muchos” (Scolari, 2015), sino con un complejo sistema mercantil en el que la prevalencia de los objetos, sumada a la lógica del rápido reemplazo de los mismos, termina por hacer mella en las redes y reducir su potencia como espacio de comunicación e interacción, a ser una especie de lugar de ocio y entretenimiento pese a su ya probado poder de convocatoria y transformación social.

La escuela, como un escenario dentro de estos nuevos paradigmas, tiene la responsabilidad definitiva de entender el carácter paradójico de estas relaciones y no caer en las posturas radicales, sino asumir una mirada crítico-comprensiva sobre ese escenario hiperconectado de las sociedades actuales y la profunda necesidad de ejercer cambios sobre su propia estructura que permitan asumir los valores profundos y filosóficos de una sociedad como la contemporánea. Ello implica dejar de lado el entusiasmo por la red o la angustia por la web para entrar a entender su potencia, sus riesgos y, sobre todo, las oportunidades que se ofrecen para un tiempo diferente y en el que, pese a la velocidad, la construcción de conocimiento se ha ido erigiendo como el motor central del desarrollo y el pilar fundamental para el crecimiento de una cultura de la incertidumbre y, por lo mismo, del cuestionamiento permanente. Por tanto, su compromiso es el de gestar la consolidación de saberes y desde allí marcar una frontera divisoria frente al consumo y sus lógicas, para entrar a proponer estructuras de sentido con el uso y la apropiación de las nociones que dan contexto a una sociedad digital de carácter dinámico, flexible y del circular libre del conocimiento y en la que el rostro de nuestro mundo ya no está definido por las estructuras densas de la modernidad, sino por la aceleración y el efímero de nuestro tiempo.

Las metamorfosis tecnocognitivas

En el marco de un universo diferente, con sistemas de representación y sensibilidades diversas, definitivamente el horizonte de la cognición ha cambiado también en forma radical. Como lo ha señalado Piscitelli (2008), la capacidad del ser humano para conocer y procesar información ha mutado de la organización racional y estructurada a la conformación de mecanismos interconectados, múltiples, polivalentes y mutables, gracias al paso de un paradigma, en el que la representación escrita estaba condicionada por un sistema social basado en la linealidad, a uno algorítmico y multiforme basado en el hipertexto, la tecnología digital y una serie de condiciones de tipo mediático que llevan consigo una necesaria transformación hacia otros sistemas de representación y nuevas tecnologías de la palabra (Ong, 2009).

Un aspecto esencial de esta transformación radica en el proceso de mutación de la mirada y la importancia en el manejo de datos y el análisis de información. El mundo digital ha traído consigo la imperante necesidad de manejar y almacenar una gran cantidad de cifras, textualidades y referencias que permanecen en proceso permanente de actualización y que hacen imposible pensar en una lógica secuencial, para entrar en una acción de simultaneidad, propia de la forma de organización informativa en las

sociedades actuales. De igual modo, la preponderancia de la imagen en movimiento y la brevedad y la contundencia en los mensajes, transforma la mirada y sus potencialidades hacia una capacidad de procesamiento en la que el estímulo visual es tan importante como lo fuera, en otro tiempo, la organización oratoria o el manejo correcto de las categorías gramaticales en la escritura. El paradigma algorítmico del tiempo actual implica el manejo de altos volúmenes de datos y la comprensión de la imagen como soberana de las significaciones.

Un segundo elemento por tener en cuenta está relacionado con la operación de múltiples tareas y el manejo de diversos recursos y lenguajes en forma simultánea. El tiempo actual ha creado la *multitarea* como un elemento esencial dentro de las condiciones tanto de los dispositivos como de los seres humanos, lo que obligadamente conlleva visualizar la necesidad de que el pensamiento ya no se dé en una sola vía o a través de un mecanismo único, sino que obedezca a un sistema de conjunciones y a la exigencia de realizar varios procesos en forma simultánea. Esto redundante, a nivel social, en el dominio y la interiorización de una dimensión plural del conocimiento y en una apertura a una estructura lingüística hipertextual y basada en la interconexión y la brevedad. La cognición, en este marco, implica tener múltiples habilidades comprensivas, dominio sobre diferentes lenguajes y, sobre todo, la capacidad para habitar en un espacio multirreferencial y polimórfico donde conocer implica poner en operación nuevos dispositivos para entender la realidad como una sumatoria de realidades.

La lucha por el sentido

La velocidad y la aceleración del tiempo y el espacio afectaron de manera directa los procesos del lenguaje, con lo que se generó en el ámbito del signo un desbalance entre el significado y el significante. Como lo señala Baudrillard (2009), tal mutación consiste en la ascensión de un espectáculo de la imagen en el que se la vacía de sentido para convertirla en imagen pura, estimulante y sobrecogedora pero carente de un alma hecha por ese sentido sustraído. Este escenario se puede contemplar en los espacios mediáticos y los productos que, desde el horizonte de los multipantalla, atraviesa las prácticas cotidianas de las sociedades y donde los efectos especiales y el efectismo han tomado el lugar en el que debería estar la significación y el contenido.

Sin embargo, el poder del signo, más que verse vencido por las lógicas del mercado y el consumo, encuentra en este tiempo las herramientas más potentes para reorientarse hacia la recuperación del sentido, que son justamente las de la crítica y la ironía, según Paz (1986), bastiones del pensamiento moderno. En la avalancha de información que

prolifera hoy y que está marcada por esa pérdida de la potencia del significado, es preciso encontrar, como señaló Calvino (2009), el camino para hacer de la levedad el aliado de la palabra y entender que aunque escribir y leer hoy son procesos muy distintos a los de la tradición de la modernidad, siguen siendo prácticas vitales para encender la llama de la crítica y seguir llevando el estandarte de la herencia del Quijote en la lucha contra los molinos de viento del espectáculo y el mercado.

Así, en esta lucha, es central comprender que hoy nos encontramos ante el espacio de lo postsimbólico. Los poslectores ya no solo poseen una interfaz, sino que se enfrentan a múltiples pantallas que configuran el horizonte de sus significaciones. Por tanto, el superar la sobrecarga de imágenes con altísimo significante y poco significado es un proceso que se teje desde la construcción de una perspectiva crítica y amplia del proceso lector, que pasa por la comprensión total de los nuevos lenguajes y de la forma en que están organizados, sin pretender que se asemejen a la escritura tradicional sino explorando todo lo que pueden decir desde cuestiones como el manejo de los planos, el uso de los sonidos o la exploración de la interactividad. El buen lector de este tiempo se forma cuando es posible hacer realidad la idea de manejar las multipantallas del universo transmediático y comprender en ellas cuál es su visión de mundo por más vacías que se encuentren.

En el plano de la escritura, los posescriptores se asumen desde una capacidad de manejo y comprensión de los sistemas de representación de las ecologías mediáticas actuales (Scolari, 2015), como espacios en los que el uso de múltiples lenguajes es una condición necesaria. Escribir hoy ya no consiste solamente en pensar en la organización estructural de palabras en una linealidad, sino en empezar a asumir macroestructuras de la imagen, el sonido y el hipertexto en un horizonte amplio de significación. Como nunca antes, se tienen herramientas para producir fácilmente contenidos, pero el reto, en la lucha por el sentido, está en poder hacer que los videos, la música, los *memes*, las páginas web y, en sí, todas las manifestaciones escriturales de nuestro tiempo, puedan lograr comunicar ideas, formas de pensar y visiones de mundo que no se limiten al espectáculo visual, sino que, efectivamente, digan algo sobre nuestra realidad de modo tal que, como han señalado Carlos Fuentes (2004) frente a la literatura y Calvino (2009) sobre la palabra, se pueda pensar que es tan poderoso, que no podría decirse de ninguna otra manera.

Este es el horizonte definitivo de la comprensión y la producción de textos como un espacio de lucha por la recuperación de la conexión profunda entre la tecnología de la palabra (Ong, 2009) y la conciencia y la visión de mundo de la sociedad; un concepto

que implica el reto para la escuela de ser el escenario de gestión y promoción del manejo significativo de la información desde procesos de metacognición, diferentes, plurales y capaces de asumir la convergencia tecnológica, como, asimismo, de ser el espacio de gestión de la construcción de nuevos lenguajes, de resignificación de los contenidos que circulan a través de las pantallas y de la capacidad para producir un sentido propio, único y que pueda devolver al signo su fuerza como encarnación del pensar y representación de la capacidad del ser para problematizar su mundo y, más que estar en el relajamiento mediático, potenciar la inquietud que solivianta el espíritu crítico como bandera educativa.

Narrativas, creatividad e inteligencia colectiva

En el marco de la digitalización y la cibercultura, las mejores herramientas para afrontar los desafíos educativos que le son propios, provienen justamente de los principios centrales de los espacios transmediáticos de las ecologías de medios actuales y sus ecosistemas comunicativos: el poseer una matriz narrativa, el ser producto de un ejercicio creativo y el estar enmarcados en una dinámica de inteligencia colectiva. De este modo, la escuela, antes que pensar en herramientas sofisticadas y complejas redes de *hardware* o *software*, debe apuntar al desarrollo de procesos de pensamiento en los que la narración, la creación y la colectividad se hagan presentes y en los que la base de los actos de significación producidos a través del lenguaje no se ligue al uso de un programa o de un dispositivo, sino a una operación decidida sobre el pensar, el representar y el producir, a partir del motor del cuestionamiento, la crítica y la investigación.

Esta perspectiva se hace posible al entender, en primera medida, que uno de los retos en la escuela está en el redescubrimiento de los procesos narrativos como un sistema de organización y explicación del mundo. En concordancia con los planteamientos de Bruner (1996), el ser tiene una modalidad de pensamiento que organiza el mundo a partir de narraciones y, por tanto, no es casualidad que los procesos mediáticos, hoy en día, sean producto de relaciones establecidas desde un entorno de narración. Por ello, en el escenario educativo es preciso despertar la vida del signo desde el universo prolífico del relato y las capacidades del mismo para dinamizar la realidad y explicar la existencia y sus fenómenos. Ha llegado la hora de contar las disciplinas, de fabricar historias en la transdisciplinariedad del mundo y la incertidumbre frente a sus verdades últimas, y ver que, en el fondo de la pasión por el conocimiento, no solo existen armazones conceptuales sino que, incluso, al hablar de las estrellas y los compuestos químicos que danzan sobre el microscopio, siempre late una historia de vida.

Por otro lado, en un proceso de alfabetización digital crítica como el que se plantea, sobre la base de la lectoescritura digital como un modo de recuperación de sentido más que como el uso de procesadores de texto y programas de edición, es preciso apuntalar acciones en el aula para potenciar la creatividad como el punto más alto de desarrollo del conocimiento. Ya no es tiempo de pensar en que el saber está compilado y dicha la última palabra. Es preciso, como invita De Bono (1994) y como lo explica Gelb (1999), potenciar el carácter creativo del ser, su alma de guerrero, su capacidad de asombro y, desde el acto de detenimiento y análisis en medio de la velocidad de este tiempo, gestar las preguntas que permitan hacer reverdecer la potencia creativa e innovadora. Leer y escribir hoy implican también crear, parodiar, volver a contar y, sobre todo, tener la increíble capacidad de asombrarse con el mundo porque aún no está explicado por completo y la incertidumbre de los tiempos actuales invita, más que a la repetición conceptual, a la posibilidad de armar nuevas explicaciones.

Ahora bien, tanto la *narratividad* como el proceso creativo solo son posibles en un espacio como el de las redes, que gobiernan las dinámicas sociales actuales, cuando son producto de un ejercicio colaborativo, grupal y polifónico. En el hoy, el autor individual, como lo anticipó Landow (2009), es cada vez más escaso y la colectividad se ha convertido en el principal motor para la organización de los saberes y la inclusión de todas las voces en un escenario crítico y comprensivo. La inteligencia colectiva (Levy, 2007) es, entonces, la base para concebir una escuela en clave de pensamiento y lenguaje en el escenario de la digitalización y es, a la vez, un espacio central de respuesta ante la homogenización/hiperindividualización del escenario contemporáneo del consumo y el mercado, y una oportunidad para construir los tejidos sociales que se requieren para una sociedad en la que el presente ya es futuro.

Estas tres dimensiones, en últimas, ponen la base para una resignificación del lenguaje como proceso simbólico y de expresión de la conciencia de las sociedades y, del mismo modo, de la consolidación de una perspectiva de definición del ser humano en cuanto ser de sentido; y esa, necesariamente, tiene que ser la apuesta educativa a la hora de pensar en el desarrollo de la lectoescritura y del pensamiento en los escenarios digitales y en medio de la aceleración del tiempo en las sociedades digitales. Este es un reto que solo se puede encarar abriéndole las puertas a la comprensión de este tiempo y al acto de potenciar la comunicación y el lenguaje como acciones en las que el ser pueda encontrarse consigo mismo y su complejidad, a pesar de la amenaza de la preponderancia del significante, del ascenso del espectáculo y de los propios miedos de la educación a cambiar sus estructuras, más que en términos de equipamientos, en formas de organizar

el conocimiento como narrativa, colectividad y creación permanente para responder a un tiempo en el que se vive siempre en el ahora y en lo incierto.

Conclusiones

Los procesos digitales y culturales de las últimas décadas han cambiado el panorama de las sociedades, sus referentes y visiones de mundo. Nuevos espacios, formas de comprensión, signos y posibilidades simbólicas han emergido en paralelo con la aparición tanto de dispositivos cada vez más potentes a nivel de procesamiento de información, como de otras formas de entender las relaciones económicas, políticas y de consolidación de sentido, en un escenario postindustrial, en red y con mutaciones fundamentales como la de las temporalidades instantáneas, los espacios y las realidades múltiples, y la proyección hacia el desarrollo de las máquinas inteligentes en un entorno digital interactivo, transmediático y donde los sistemas de comunicación han cambiado.

En este marco, los procesos de lectura y escritura también se han modificado en forma sustancial y profunda, en consonancia con la materialización de la conciencia de las sociedades actuales, y han cambiado su naturaleza hacia lo efímero, lo fugaz, concediendo importancia capital a las imágenes y a una compleja dimensión simbólico-sensorial. Es esta una transformación que exige nuevas alfabetizaciones en las que es preciso ir más allá de herramientas y aplicaciones, en aras de recuperar la densidad, profundidad y contundencia de las significaciones a pesar de la velocidad y ligereza de los procesos contemporáneos en una lucha por el sentido y el significado, en directa conexión con la construcción de sociedades de conocimientos, saberes y en transformación permanente.

Es por ello que, en el caso concreto de las realidades educativas, se hace necesario y decisivo apostar por la integración crítica entre creatividad, *inteligencia colectiva* y narratividad, para poder construir procesos de significación que interpreten, comprendan y expliquen las condiciones inquietantes de los contextos contemporáneos y, adicionalmente, permitan ejercer procesos de expresión y producción mediática y comunicativa en los que, por encima de la destreza en el uso de aparatos y herramientas, sea posible pensar en signos que, efectivamente, signifiquen, representen y sean, como lo fueron las palabras en la tradición de la escritura, los procesos mentales materializados que evidencian una profunda transformación de la conciencia en el marco de una sociedad diferente, digital, problemática y con una epistemología nueva basada en la apertura y la incertidumbre, en donde el mayor reto educativo es empezar a trazar el sendero de las preguntas por encima de la zona de confort de las respuestas absolutas.

Referencias bibliográficas

- Bauman, Z. (2009). *Modernidad líquida*. México, D. F.: FCE.
- Baudrillard, J. (2009). *La sociedad de consumo: Sus mitos, sus estructuras*. México, D. F.: Siglo XXI.
- Bruner, J. (1996). *Realidad mental y mundos posibles: Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.
- Calvino, I. (2009). *Seis propuestas para el próximo milenio*. Barcelona: Siruela.
- Castells, M. (2009). *Comunicación y poder*. Madrid: Alianza.
- De Bono, E. (1994). *El pensamiento creativo: El poder del pensamiento lateral para la creación de nuevas ideas*. Barcelona: Paidós.
- Fajardo, C. (2005). *Estética y sensibilidades postmodernas*. Guadalajara: Iteso.
- Fuentes, C. (2004). *Valiente mundo nuevo*. Madrid: Mondadori.
- Gelb, M. (1999). *Inteligencia genial: Siete principios claves para desarrollar la inteligencia, inspirados en la vida y obra de Leonardo da Vinci*. Bogotá, D. E.: Norma.
- Landow, G. (2009). *Hipertexto 3.0: Teoría crítica y nuevos medios en la era de la globalización*. Barcelona: Paidós.
- Levy, P. (2007). *Cibercultura: La cultura de la sociedad digital*. Barcelona: Anthropos.
- Lipovetsky, G. (2006). *El imperio de lo efímero*. Barcelona: Anagrama.
- Lipovetsky, G. (2009). *Los tiempos hipermodernos*. Barcelona: Anagrama.
- Liotard, J. (1986). *La condición postmoderna*. Madrid: Cátedra.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Bogotá, D. E.: Magisterio.
- Ong, W. (2009). *Oralidad y escritura: Tecnologías de la palabra*. México, D. F.: FCE.
- Paz, O. (1986). *Los hijos del limo*. Bogotá, D. E.: Oveja negra.
- Piscitelli, A. (2008). *Ciberculturas 2.0: En la era de las máquinas inteligentes*. Barcelona: Paidós.
- Scolari, C. (2015). *Ecología de los medios: Entornos, evoluciones e interpretaciones*. Barcelona: Gedisa.

POLÍTICAS DE ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS EN COLOMBIA: DESDE EL PNB HASTA COLOMBIA BILINGÜE

Foreign language education policies in Colombia: from PNB to Colombia Bilingüe

Jeisson Alonso Rodríguez Bonces⁵⁹

Resumen

Esta ponencia expone una postura crítica y reflexiva con respecto a las distintas políticas que han sido presentadas desde 2004 por parte del Ministerio de Educación Nacional –MEN, y su interés hacia la enseñanza del idioma Inglés en relación con los procesos de globalización. Se han formulado diferentes reformas; sin embargo, los proyectos impulsados por el MEN, y otras entidades que trabajan mancomunadamente con esta entidad, son ambiciosos y la mayoría de veces las metas planteadas por cada una de estas políticas no son alcanzadas por las instituciones educativas, lo cual conlleva constantes modificaciones de las mismas, generando malentendidos y confusiones en la comunidad académica. En síntesis, existe una gran necesidad de aclarar estas políticas y reformas, y de revisar cómo son comprendidas por las partes interesadas para ser implementadas en sus programas.

Palabras clave: Políticas, enseñanza, lengua extranjera, bilingüismo.

Abstract

The presentation revolves around a critical and reflective stance on the various policies that have been presented since 2004 by the Ministry of Education, and its interest in teaching English language in relation to globalization processes. Various reforms have been made, however the projects promoted by the MEN and other entities, which are working together with them, are ambitious and most of the time the goals set by each of these policies are not reached by educational institutions; which leads to these policies to be constantly changing creating misunderstandings and confusion in the academic community. That is, there is a great need to clarify these policies and reforms, and review how stakeholders understand these to be implemented in their programs.

Keywords: politics, teaching, foreign language, bilingualism.

⁵⁹ Master of Arts in Applied Linguistics to the teaching of English as a Foreign Language, maestro en la Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera (ELE), docente en la Corporación Universitaria Minuto de Dios –UNIMINUTO y Universidad Escuela Colombiana de Carreras Industriales –ECCI. Correo electrónico: jeisson.rodriguez@uniminuto.edu

Introducción

Teniendo en cuenta las políticas de educación de lenguas extranjeras en Colombia, es relevante revisar, de manera crítica y reflexiva, los aportes que han hecho distintos académicos, y que han llegado desde diferentes entidades y desde el mismo Gobierno, en pro de mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas, especialmente del inglés como lengua extranjera. Quizás, brindar comentarios halagadores a estas políticas ayude a motivar a las instituciones a seguir trabajando fuertemente en cada uno de los procesos que adelantan para ofrecer educación de calidad, en cuanto a un idioma distinto a nuestra lengua materna se refiere; no obstante, se busca también hacer énfasis en los fallidos intentos del Gobierno en otros proyectos impulsados, en virtud de los cuales es más la confusión y la incertidumbre que se ha generado en la comunidad académica, que los aciertos en cuanto a lo que exige este mundo globalizado, en donde Colombia debe estar posicionada con políticas y estándares de calidad, pero viables de acuerdo con nuestro contexto y, por ende, a nuestras necesidades. Ante lo anterior, es importante vislumbrar qué entendemos nosotros por *política educativa*, para así ser pertinentes en lo que podamos comentar con respecto a las políticas de educación de lenguas extranjeras en Colombia en términos de su evolución, su articulación y su viabilidad. Elana Goldberg (2006) y Bernard Spolsky (2004) indican al respecto que las políticas en idiomas, planificadas y no planificadas, oficiales y no oficiales, aprobadas o no aprobadas por un gobierno, son intervenciones y mecanismos que se organizan, muchas veces, para manipular las creencias con respecto al lenguaje y su uso en diferentes contextos y situaciones socioculturales. Sin embargo, sugiere Goldberg (2006) en su libro esencial de política lingüística, que debemos revisar cualquier política desde distintos ámbitos y perspectivas, ir más allá, puesto que estas deben ser incluyentes, dando a todos los participantes de la comunidad académica la misma importancia en el rol que ellos puedan jugar y así evitar que estas solo convengan a unos pocos.

Metodología

Este es un estudio de caso en el que se identifican, como mayor problema, las numerosas políticas establecidas por el Gobierno y el MEN en cuanto al bilingüismo; muchas de estas son semejantes y con mínimos cambios son mínimos o, por el contrario, no hay hilos conductores entre ellas, lo cual da a pensar que, al no cumplir con las metas establecidas de una u otra política, detrás de esta viene una nueva con el fin de extender los tiempos o plazos con respecto a los objetivos que se desean cumplir. Como

lo señaló Spolsky (2004, como se citó en González, 2008) en una publicación en el periódico El Colombiano de Medellín:

La promoción del aprendizaje y el uso de idiomas adicionales a la lengua materna se dan en la actualidad en muchos países del mundo como necesidad de entrar o formar parte de este mundo globalizado, ante esto las concepciones y creencias de los gobiernos frente al aprendizaje y enseñanza de la o las lenguas extranjeras se traducen en documentos oficiales que luego toman la forma de leyes de obligatorio cumplimiento. (p. 28).

Por lo tanto, cada vez que concluirá el ciclo de trabajo del gobierno de turno en nuestro país, se da la constante de que todos quieren cumplir con los planes establecidos desde un principio, pero, al no lograrlo, nuevas propuestas vienen y estas se traducen en otros documentos oficiales, extendiendo las metas y enredando los objetivos reales con respecto a lo que se debe ofrecer en un sistema de educación de calidad.

Shohamy (2006) añade:

(...) A pesar de que estas políticas lingüísticas puedan tener muy buenas intenciones, tienden generalmente a quedarse en el papel, ya que los actores educativos encargados de llevarlas a cabo no tienen poder de decisión frente a ellas. Adicionalmente, estas políticas tienden a ignorar la realidad del aprendizaje y de la enseñanza de las lenguas dependiendo el contexto sociocultural donde tomen lugar. (p. 13).

Como lo ha manifestado el Ministerio de Educación Nacional –MEN, en muchas de sus propuestas en su plan bilingüe desde 2004, Colombia no es ajena a la amplia demanda frente a los miles de estudiantes que desean aprender inglés. Por ejemplo, y en respuesta a esto, para brindar las competencias a los ciudadanos, el Gobierno diseñó como política lingüística el *Programa Nacional de Bilingüismo 2004-2019*:

Este programa tiene cuatro ejes básicos en los que se centrarán las acciones educativas. Estos ejes básicos son los siguientes: a) la definición de los estándares básicos de competencias en lengua extranjera, particularmente el inglés, b) el programa de desarrollo profesional para los docentes de inglés, c) la acreditación de los programas de educación no formal en lenguas extranjeras, y d) la evaluación de competencias en inglés en los diferentes ciclos educativos. (González, 2008, p. 28).

No obstante, se encontrarán más políticas y programas, y, por supuesto, al revisarlos habrá muchas inconsistencias y confusión. La tabla 9 muestra las políticas en educación en lengua extranjera que han surgido en la última década:

TABLA 9. Políticas en educación en lengua extranjera en la última década

	Objetive	FL Targets	Interventions, actions, programs
PNB, 2004-2019 MEN British Council	Lograr ciudadanos y ciudadanas capaces de comunicarse en inglés, de tal forma que puedan insertar al país en los procesos de comunicación universal, en la economía global y en la apertura cultural, con estándares internacionalmente comparables (MEN, 2006).	100 % in B1 by 2019	CEFR Standards Tests Certification PD Diagnosis and support to teacher ed. Programs
PFDCLE (Programa de fortalecimiento de competencias en Lengua Extranjera), 2010-2014 MEN, British Council	Desarrollar competencias comunicativas en inglés en educadores y estudiantes del sistema educativo para favorecer la inserción del capital humano a la economía del conocimiento (MEN, 2012).	40 % in B1 by 2014	PD ICT's Immersion Diagnosis Support to local authorities Support to teacher ed. programs
Ley 1651, 2013: Ley de Bilingüismo National Congress, MEN	Modify the General Education Law of 1994 in terms of foreign language teaching and learning in Colombia		FLs becomes a goal along the whole ed. system FLs are not included in preschool The four skills are included Certification of programs is emphasized English is prioritized Spanish-English is emphasized
PNI 2015-2025 MEN, McKinsey	Contribuir a alcanzar la meta de convertir a Colombia en el país más educado de Latinoamérica y el país con mejor nivel de inglés en Suramérica en 2025 (MEN, 2014).	50 % in B1 by 2025	PD ICT's Immersion Diagnosis Support to local authorities
Colombia Bilingüe, 2014-2018 MEN, HFC, Richmond, Colombian Universities	Contribuir a que los estudiantes del sistema educativo se comuniquen mejor en inglés. Cada día el mercado laboral y profesional espera ciudadanos con mejores habilidades en inglés, que interactúen con ciudadanos de otros países; el dominio de este idioma les permitirá a los estudiantes y docentes colombianos tener acceso a becas en otros países, mayor movilidad y mejores oportunidades laborales, inclusive en Colombia (MEN, 2016).	7 % in B1 by 2018	Incentives Immersion Diagnosis Fellowship Program ICT's PD Textbooks English Curriculum Curriculum and Pedagogical Guidelines Basic Learning Right Materials Reform of Teacher Ed. Programs

Fuente: Jaime Usma, Escuela de Idiomas, Universidad de Antioquia (marzo, 2016).

En consecuencia, y al tener tantos programas, políticas educativas o lineamientos, las instituciones educativas no tienen claro qué camino seguir o en qué tipo de programa o políticas basar sus planes de estudio. Esto, sin duda, y como se manifiesta antes, no permite tampoco tomar decisiones coherentes que beneficien a la comunidad educativa

sino, por el contrario, cada institución adopta y adapta políticas muchas veces inestables y no afines con lo que en realidad nuestra sociedad requiere.

Ahora bien, si tomamos como ejemplo la inclusión del inglés en los distintos programas ofrecidos por la Corporación Universitaria Minuto de Dios –UNIMINUTO, observaremos que no todas las carreras dan la misma importancia al aprendizaje de este idioma. Son pocas las horas semanales que se ofrecen para su enseñanza-aprendizaje; así pues, los estudiantes se verán en desventaja al no obtener el nivel B2 requerido en las Pruebas Saber Pro, y al tener que buscar otros mecanismos fuera de la Universidad. Lo ideal es que, independientemente de la carrera que decidan ejercer, UNIMINUTO y cada una de las facultades ofrezca y garantice las horas necesarias para que sus estudiantes adquieran los conocimientos y las competencias en el idioma extranjero, sin importar las políticas que se decidan seguir de acuerdo con lo que establezca el gobierno de turno.

Conclusiones

Definitivamente las políticas lingüísticas educativas, y cada decisión que se tome en torno a ellas, serán tema de discusiones académicas día a día, puesto que estas están directamente relacionadas con el quehacer pedagógico y sus prácticas, con las estrategias de enseñanza-aprendizaje y con los currículos. Más allá de las miles de propuestas que puedan emerger, Colombia y su sistema educativo, representado por el MEN (2008), deben ajustarlas y contextualizarlas acorde con las necesidades de cada ámbito. En consecuencia, y como lo establece González (2008), “(...) debemos construir un balance entre lo global y lo local, en teorías, creencias y prácticas educativas” (p. 28) para así entender cómo se vuelve bilingüe un país.

Referencias bibliográficas

- González, A. (2008). Bilingüismo en Colombia, perspectivas globales y locales. *El Colombiano*. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/observatorio/1722/article-170864.html>
- Goldberg, E. (2006). *Language Policy: Hidden Agendas and New Approaches*. Londres: Routledge.
- Goldberg, E. (2009). Language Policies as experiences. *Language Problems and Language Planning*, 33(2), 185-189.
- Ministerio de Educación Nacional –MEN (Colombia). (1999). *Lineamientos curriculares: Idiomas extranjeros*. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-89869_archivo_pdf4.pdf

Ministerio de Educación Nacional –MEN (Colombia). (2004). *Programa Nacional de Bilingüismo 2004-2019. Inglés como lengua extranjera: Una estrategia para la competitividad*. Bogotá, D. C.: MEN.

Ministerio de Educación Nacional –MEN (Colombia). (2007). *Se inicia la consolidación de la enseñanza del inglés. Press release*. Recuperado de: <http://www.mineducacion.gov.co/cvn>

Spolsky, B. (2004). *Language Policy*. Cambridge: Cambridge University Press.

Spolsky, B. (2009). *Language Management*. Cambridge: Cambridge University Press.

Usma, J. (2009). Education and Language Policy in Colombia: Exploring Processes of inclusion, exclusion, and stratification in times of global reform. *Profile, 11*, 123-141.

DIDÁCTICA DE LA ORALIDAD Y EL SENTIDO MÁGICO DE LA PALABRA

Teaching and sense orality magic word

Óscar Fernando Sánchez Suarez⁶⁰

Resumen

La oralidad es un hecho formativo que acompañó, durante muchos siglos, a todas las culturas del mundo antiguo, medieval y moderno. Las historias que contaban los palabreros, *taitas* o abuelos a su pueblo estaban cargadas de imaginarios, leyendas, verdades y, lo más importante, de enseñanza. Se reunían en hordas de cazadores para contar sus acaecimientos, historias en las que las sombras se entremezclaban con lo desconocido y las palabras iban tejiendo ideales, jugaban con los pensamientos y se mezclaban con los fosfenos de la noche. En un primer momento, este escrito abarcará el concepto de *didáctica de la oralidad*, aplicado a la enseñanza escolar; luego, se abordará el tema de la *pérdida de identidad* que nos plantea el mundo actual del *Homo Technicus*, y, finalmente se rescatará el *sentido mágico de la palabra*, para terminar uniendo el *futuro al pasado* y mejorar el *presente*.

Palabras clave: Oralidad, pensamiento indígena, tradición, cultura, didáctica.

Abstract

Orality is a formative fact that accompanied for many centuries all the cultures of the ancient, medieval and modern world. The stories that told the word, *taitas* or grandfathers to his people, were loaded with imaginaries, legends, truths, and most importantly, teaching. They gathered in hordes of hunters to tell of their occurrences. Stories where the shadows intermingle with the unknown and the words go weaving ideals, play with the thoughts and mix with the phosphenes of the night. At first this writing will cover the concept of didactics of orality, applied in school education. Then, the loss of identity that the current world of *Homo Technicus* raises and we rescue the magical meaning of the word, to finish joining the future to the past and improving the present.

Key words: Orality, Indigenous thought, Tradition, Culture, Didactics.

⁶⁰ Maestro en Artes Plásticas; docente-investigador en el área de la Pedagogía Artística, docente y coordinador Académico de la Licenciatura en Educación Artística, Facultad de Educación, Corporación Universitaria Minuto de Dios –UNIMINUTO. Correo electrónico: osanchez@uniminuto.edu oskarfss@gmail.com

Introducción

El arte y las tradiciones han estado encaminadas en un proceso cambiante e inestable según su contexto cultural. Es casi imposible medir nuestro patrimonio indígena y cultural en términos inmateriales, pues presenta una historia intangible muy diversa y fascinante en toda su magnificencia. Colores, sabores, ritmos, imágenes y sonidos forman parte de nuestro folclor. Pero hay algo que se está perdiendo: nuestras tradiciones orales. Esas historias que contaban nuestros abuelos campesinos e indígenas, son las que quiero rescatar como proceso cultural intangible. La idiosincrasia, la religión, las creencias, las costumbres, los mitos y las leyendas, forman parte de nuestro patrimonio inmaterial pisoteado, en algunos casos, por el avance casi arrollador de la ciencia y la tecnología, y, otras veces, por ciertos grupos al margen de la ley. Salvar estos procesos culturales del olvido es una tarea casi titánica; se requiere que todos pongamos de nuestra parte y, sobre todo, que ellas, las comunidades indígenas y campesinas, estén dispuestas a no dejar perder su culturalidad como patrimonio intangible de la humanidad.

Didáctica de la oralidad

El concepto de *didáctica* –de las ciencias sociales, de las ciencias naturales, de la escritura y la lectura, de la educación física, de las matemáticas, del arte– se debe replantear en la escuela, no como disciplina científico-pedagógica, cuyo objeto de estudio son los procesos básicos y elementales que se pueden apreciar en el aprendizaje tradicional, sino como el descubrimiento y el reconocimiento de que hay otras posibilidades o herramientas que podemos adoptar para salvar las tradiciones culturales. En este caso, la *oralidad* es de suma importancia para todos los docentes del país. El relatar historias dentro del salón de clase, revierte en un sinfín de conocimientos propios de cada región; este discernimiento está atado a una riqueza cultural histórica, que nos muestra casi un “realismo mágico”, como en la obra de García Márquez (2007) de 1967, *Cien años de soledad*, ¡espectacular!, pues cada región tiene su propia idiosincrasia y forma particular de mostrar sus tradiciones.

Metodología

Esta investigación, de corte descriptivo-cualitativo, pretende conocer, analizar y estudiar los componentes disciplinares que apunten al desarrollo de la *oralidad* como manifestación artística y cultural, que se evidencia en cada una de las fases del proyecto. La praxis permite la reflexión consiente y crítica del actuar, en relación con lo social, porque, como lo indica Juliao (2002) “(...) del intercambio intersubjetivo con los demás se aprende significados y del intercambio intrasubjetivo se aprende a valorar y darle sentido ético a la vida” (p. 75).

En el campo de investigación descrito, se trabaja sobre la línea “educación, transformación social e innovación”. El proyecto tiene una perspectiva etnográfica de corte exploratorio y de estudio, soportada con entrevistas y transcripciones de algunos líderes indígenas y en el análisis de autores que han trabajado sobre este tema.

Resultados o avances

Parece ser que nuestras comunidades indígenas están desterradas en sus propias tierras, como nos lo muestra Galeano (2004) en su obra *Las venas abiertas de América Latina*, publicada originalmente en 1971, olvidadas desde nuestra propia mirada, más cuando las ayudas que ofrece el gobierno se quedan en el camino. De estos pueblos indígenas no se tiene un dato exacto sobre cuántos grupos realmente existen por el hecho de haberse convertido en unas poblaciones culturalmente diversificadas. La población indígena colombiana, desde los años sesenta y setenta, ha pasado de ser un ente importante en la construcción de sociedad, a ser despreciada y abandonada a su suerte por esta supuesta sociedad en vía de progreso y con ínfulas de superioridad latinoamericana, mientras que en países como Bolivia y Ecuador estos pueblos indígenas son predominantes y, en algunos casos, ejercen el poder político de su región, reconocidos como comunidades significativas para su cultura y progreso social. Es de aclarar que las dificultades que presentan estos países, como los de la mayoría de Suramérica, se dan por la corrupción de sus entidades y la falta de apoyo educativo por parte de sus gobernantes. Todavía falta más respeto por los derechos indígenas y, lo más importante, por sus tradiciones, tal y como lo muestra Santoyo (1992):

(...) Las estadísticas hablan de entre 450 a 500 mil indígenas en Colombia, pertenecientes a cerca de 81 etnias diferentes, con 64 distintas lenguas habladas, pertenecientes a 14 familias lingüísticas. El grupo más numeroso son los Paeces, cerca de cien mil, que habitan en el suroccidente del país, en los dos flancos de la cordillera Central, en el departamento del Cauca, donde la mayoría de la población cultiva en las tierras reconocidas legalmente como resguardos indígenas. Siguen en número los guajiros o wayú, sociedad de pastores trashumantes con alrededor de 73 mil individuos que ocupan, cada vez con menor movilidad, las tierras semidesérticas de la península de la Guajira. A diferencia de los paeces, cuyo sistema de parentesco se orienta por la rama del padre, los wayú son una sociedad matrilineal, que define el sistema de descendencia, herencia, propiedad y residencia. (párr. 1).

Podríamos decir que hay una gran cantidad de indígenas habitando en Colombia y en el resto de los países latinoamericanos, pero estas estadísticas y censos muestran que los grupos indígenas están desapareciendo y, por supuesto, nuestras raíces van detrás de ellos. Esto se puede evidenciar en todos los pueblos indígenas y comunidades campesinas del territorio americano.

Por otro lado, es patente la pérdida de identidad cultural que se vive a lo largo y ancho de nuestro territorio nacional. La inventiva, la creatividad, el talento y las emociones con las que cuentan nuestros maestros y profesores, parecen estar en la retaguardia conceptual de la pedagogía actual; hay un gran esfuerzo por algunas entidades no gubernamentales y del Estado que se unen por rescatar las tradiciones y costumbres milenarias de nuestros pueblos indígenas.

Un claro ejemplo de ello, es que ya podemos ver en nuestro aparato político personajes, hijos de nuestra propia tierra, con aciertos y equivocaciones, pero que están haciendo un gran esfuerzo para que la maquinaria del Estado y los grupos al margen de la ley no sigan aplastando y desplazando a nuestras comunidades indígenas. Es evidente que la culturalidad indígena está en una transformación peligrosa, por culpa, si es que se puede decir así, de la tecnología y el avance científico. Es innegable que el progreso es bueno; pero: ¿es bueno para todos? ¿Hasta dónde, las comunidades indígenas deben “progresar”? ¿Qué tanto bien le hace a sus tradiciones? La experiencia nos ha enseñado que los maestros (indígenas-maestros) contratados por el Estado para trabajar en centros educativos están buscando mecanismos que puedan unir los dos mundos y recuperar sus tradiciones que se han venido perdiendo con las nuevas generaciones que se dejan cautivar por aparatos que emiten luz y sonidos propios. Nuestros maestros indígenas se juegan el día a día entre la innovación y la tradición; se convierten en paidocentristas, que regulan el proceso de aprendizaje en los más pequeños y que buscan en su idiosincrasia la fuerza necesaria para combatir el holocausto que producen estos procesos en sus comunidades. Estas tradiciones orales se deben entender desde la interacción social; como lo plantea Sag (2002): “En todas las áreas y materias deberán desarrollarse actividades de aprendizaje que concreten los objetivos y contenidos ligados a la comprensión y a la producción oral y escrita” (p. 8).

El sentido mágico de la palabra

Colombia es un país de regiones, multicultural y pluriétnico, donde se ha transmitido el conocimiento de los ancestros de forma oral, de generación en generación. Y es aquí donde se quiere hacer énfasis, pues esta tradición está en vía de extinción. Son muy pocas las culturas que realizan un gran esfuerzo por mantener este legado. ¿Dónde están

los últimos oradores indígenas? ¿Quiénes serán sus sucesores? Los taitas del Bajo y Alto Sibundoy, el taita Floro, el taita Querubín y el taita Antonio Jacanamijoy, quien murió a los ochenta y cinco años en 2008, entre otros, son quienes nos han compartido su oralidad: toda la “magia” de sus experiencias cósmicas y terrenales, de espíritus que cuidan la madre selva y que están preocupados por el desastre natural causado por la ignorancia de aquellos que creen saberlo todo. El esfuerzo por salvaguardar la oralidad y rescatar la lengua nativa que están haciendo algunas comunidades indígenas del país es grande; una de las formas en que se puede seguir transmitiendo este conocimiento es implementando el estudio de la lengua nativa como un segundo idioma en las entidades educativas.

Otro ejemplo claro es el gran esfuerzo que está haciendo la comunidad de Palenque de San Basilio, que fue declarada como patrimonio intangible de la humanidad, por el trabajo que vienen realizando en su lengua nativa y el rescate de sus tradiciones orales. Palenque de San Basilio es un corregimiento del municipio de Mahates; limita con Malagana, San Cayetano, San Pablo y Palenquito, y cuenta con un número aproximado de 3500 habitantes, agrupados en 435 familias, repartidas en 421 viviendas. El poblado se encuentra ubicado en uno de los valles al pie de los Montes de María a unos cien metros sobre el nivel del mar, con una temperatura entre 29 °C y 30 °C. La importancia que tiene su lengua es reconocida actualmente por toda la comunidad. Es un ejemplo claro para las demás comunidades indígenas, pues muchas de ellas ya están trabajando por recuperar sus tradiciones orales, como lo viene realizando la comunidad de los wayuu.

Estos grupos (Wayuu) se caracterizan, en su tradición oral, por contar con un personaje llamado “palabrero” (*pütchipü’ü*), quien es conocido como un pensador de lo pacífico, tiene habilidad de palabra y es el mediador entre las partes en conflicto, para que no se llegue a enfrentamientos agresivos.

La historia oral se ocupa de la problemática contemporánea que se asocia con la presencia ideológica, colectiva e individual, que nos corresponde a todos como sociedad. Es frecuente recurrir al mundo iconográfico; como lo plantea Boito y de la Cruz (2000): “En el marco de la vida cotidiana, las masas urbanas acceden a un tipo de cultura oral, eminentemente visual, donde las narraciones se conforman mediante imágenes suturadas” (p. 8); en su campo más profundo se incorporan cuentos, refranes, historias, mitos y leyendas, expresiones de la mentalidad popular y colectiva. El mayor aporte de la oralidad reside en el rescate de aquellos individuos anónimos, invisibles, que poseen un gran talento y una gran memoria. En resumen, el objeto de estudio de las tradiciones orales es tan complejo que se ha inscrito como parte de la historiografía, para ser pieza de procesos investigativos como insumo para construir textos de historia. Como

diría Vich y Zavala (2004) “todo estudio sobre oralidad debe partir del análisis de sus condiciones de producción y de la complejidad de mediaciones que en él intervienen” (p. 24). Pero, alrededor de la historia oral y de los procesos de investigación que se puedan desarrollar, como ensayos, transcripciones, escritos y documentos, surge una nueva generación de jóvenes oradores que, con la ayuda de sus comunidades y la de todos nosotros, y el respeto de sus costumbres y tradiciones, nos mostrarán, con una nueva visión de mundo, cómo los monstruos de la guerra o los avatares que protegen nuestra selva se entremezclan en las narraciones de estos nuevos palabreros.

Conclusiones

Podemos concluir que las tradiciones orales han estado perdiendo espacio cultural, en un mundo cambiante y ávido de conocimiento, este que muchas veces pierde su dialéctica y episteme por un significado casi sin valor tradicional; es decir, son muy pocas las personas y grupos de investigación que profundizan en el estudio de tradiciones orales ancestrales. El imaginario que se crea al escuchar un relato contado por un abuelo, es aquel que da el sentido y la orientación para comprender la realidad simbólica de un mundo cambiante a través de la historia.

El futuro debe ser presente

Es imperativo que protejamos y creemos nuevas leyes de respeto y tolerancia para las comunidades futuras en pro del rescate de las tradiciones orales. Entretejer las palabras en el pensamiento y la imaginación, es lo que nos acerca a ser mejores seres humanos, más conectados con el mundo de lo invisible, con nuestro propio ser interior que, en últimas, como decía Castaneda (1991) en uno de sus libros, *Separate reality* “El hombre común busca la certeza en los ojos del espectador y llama a eso confianza en sí mismo. El guerrero busca la impecabilidad en sus propios ojos y llama a eso humildad” (p. 38).

Referencias bibliográficas

- Boito, M. E., y de la Cruz, E. M. (2000). La importancia de la oralidad en la cultura contemporánea: El caso de “El caldero de los cuenteros en Córdoba”. *Revista Latina de Comunicación Social*, 3(35), 20-31.
- Castaneda, C. (1991). *Separate reality: Simon and Schuster*. Nueva York: Pocket Books.
- Galeano, E. (2004). *Las venas abiertas de América Latina*. Barcelona: Siglo XXI.
- García, G. (2007). *Cien años de soledad*. México, D. F.: Alfaguara.

- Juliao, C. G. (2002). *La praxeología: Una teoría de la práctica* [versión PDF]. Recuperado de <http://repository.uniminuto.edu:8080/xmlui/handle/10656/649>
- Martínez, J. R. (2002). La expresión oral. *Contextos educativos: Revista de Educación*, 5, 57-72.
- Piñacue, J. E. (2005). Y seguimos resistiendo (Epígrafe). En J. I. Niño, *Derechos y Valores*, 8(16), 133-150. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87616808>
- Sag, P. (2002). La competencia lingüística. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, 27 [versión PDF]. Recuperado de http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_27/PETRA_SAG_LEGRAN_01.pdf
- Santoyo, J. (1992). Los indígenas colombianos, hoy: su situación real, problemas y alternativas. Recuperado de <http://www.banrepcultural.org/node/32941>
- Vich, V., y Zavala, V. (2004). *Oralidad y poder: Herramientas metodológicas*. Bogotá, D. C.: Norma.

RETOS PARA LOS FUTUROS DOCENTES DE INGLÉS EN LA ENSEÑANZA DEL IDIOMA A PERSONAS SORDAS

Challenges for future teachers of English language teaching to deaf people

Leidy Sua Yepes⁶¹

Eduin Pérez Rincón⁶²

Olga Lucía García Jiménez⁶³

Resumen

Esta ponencia hace referencia al proceso de revisión de información relacionada con la enseñanza del inglés a estudiantes sordos, a fin de reconocer los retos y las implicaciones que tienen los futuros docentes para dar respuesta a las necesidades que surgen alrededor de este tema. El objetivo principal de este rastreo, es identificar los retos que tienen los futuros docentes frente a la enseñanza del inglés a personas sordas y, a su vez, indagar sobre las metodologías que se han implementado en Colombia al respecto en diferentes contextos, referenciando los procesos y avances que han surgido en el campo pedagógico. Finalmente, se trata de dar cuenta de los hallazgos obtenidos y señalar las conclusiones, a fin de determinar los retos y oportunidades que se deben asumir, por parte de los docentes, en este caso en el área inglés, respecto de los procesos de enseñanza para comunidades sordas.

Palabras clave: Enseñanza, inglés, inclusión, métodos, docentes.

Abstract

This presentation refers to the research scrutiny in articles, projects and information related to teaching English to deaf students. In order to recognize the challenges and implications of future teachers to meet the needs those arise around this issue. The main objective of tracking' information, seeks to identify the challenges that future teachers of English language have with teaching to deaf people, in turn, It is to investigate the methodologies that have been implemented in Colombia with teaching language in different contexts, it's referencing processes and developments that have emerged within the educational field. Finally, it intends to account for the findings, noting the conclusions that were reached, in order to identify challenges and opportunities incumbent to the English teachers to take teaching processes for deaf communities.

Keywords: teaching, English, inclusion, methods, teachers.

61 Estudiante de Licenciatura en Idioma Extranjero - Inglés, Corporación Universitaria Minuto de Dios -UNIMINUTO. Correo electrónico: leidysua14@gmail.com

62 Estudiante de Licenciatura en Idioma Extranjero - Inglés, Corporación Universitaria Minuto de Dios -UNIMINUTO. Correo electrónico: perezrinconeduin@gmail.com

63 Magíster en Educación; coordinadora de Prácticas, Facultad de Educación, Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. Correo electrónico: olga.garcia@uniminuto.edu

Introducción

En 1996, mediante la Ley 324 de 1996, la lengua de señas fue oficialmente reconocida como la primera lengua –o lengua materna– de la población sorda de Colombia. Además, desde 2004, en las nuevas carreras profesionales se exige, para efectos de acreditación, el desarrollo de habilidades en el área de inglés, como son la escritura, la lectura, la escucha y el habla, con el fin de obtener un nivel B2 en lengua extranjera inglés (MEN, 2004), no solo porque estas generan nuevas oportunidades, sino porque los nuevos retos educativos apuntan hacia la internacionalización. En este contexto, los estudiantes con limitación auditiva reclaman a las universidades su derecho a cumplir con este requisito. La problemática surge cuando muchos de ellos, habiendo estado desligados del estudio de idiomas durante la etapa de educación obligatoria o secundaria, paradójicamente, al acceder a la universidad se encuentran con que son una obligación para superar los niveles establecidos.

En esta indagación se recoge el trabajo realizado en universidades públicas y privadas de Bogotá, partiendo del presupuesto de que todos tenemos derecho a la educación y se debe permitir la inclusión en el acceso y la transmisión de conocimientos sin impedimento alguno; esta recolección de datos gira en torno a la atención de estudiantes con pérdida total de la audición y se pretende analizar la experiencia en el aula a partir de la información obtenida de intérpretes, profesorado y personas que tienen experiencia en el manejo de lengua de señas en cursos de formación en lengua extranjera - Inglés.

Para el tema de la enseñanza del idioma extranjero, que los mismos sordos conciben necesaria en su formación profesional como segunda lengua, es necesario reconocer elementos de inclusión –qué se entiende por *inclusión*–; por lo tanto, a continuación se contextualizará este concepto y los parámetros para su implementación.

La Unesco define la inclusión como:

El proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, reduciendo la exclusión en la educación. Involucra cambios y modificaciones en contenidos, aproximaciones, estructuras y estrategias, con una visión común que incluye a todos los niños y las niñas del rango de edad apropiado y la convicción de que es la responsabilidad del sistema regular, educar a todos los niño/as. (Beech & Larrondo, 2007, p. 2).

Las características que un centro educativo, ya sea de carácter privado o público, debe garantizar en la inclusión, son: (a) proporcionar educación para toda la comunidad, (b) hacer énfasis en el aprendizaje de la totalidad de los estudiantes ya que no todos

poseen el mismo nivel de aprendizaje y se debe promover la igualdad de oportunidades para todos, (c) reconocer y mostrar que cada estudiante es un individuo único, (d) aprender sobre personas con características diversas, (e) trabajar juntos en la organización para la solución de los problemas, y (f) compartir la responsabilidad de todos los estudiantes realizando un diálogo a partir de los saberes.

Complementariamente, la Convención Internacional por los Derechos de las Personas con Discapacidad de la Organización de las Naciones Unidas –ONU (2014), dispuso del término *personas con capacidades diversas* (PCD) como el adecuado para referirse a este grupo poblacional; por tanto, su utilización se considera indispensable, pues es el más apropiado para referirse a las personas con discapacidad a nivel mundial, ya que no demerita sus capacidades.

De acuerdo con lo anterior, y haciendo mención a lo que comúnmente se conoce como “personas con capacidades diferentes”, “personas con capacidades especiales” o “personas con necesidades especiales”, en torno a ello se ha generado toda una controversia. Reconociendo el *principio de igualdad* propio de las legislaciones internacionales, no existen las capacidades diferentes o necesidades especiales. Todos tenemos las mismas capacidades (potenciales, reales, en desarrollo) y necesidades (amar y ser amados, comer, vestirse, tener salud, sobrevivir); todos compartimos la misma esencia humana; la diferencia no tiene que ver con las capacidades o necesidades esenciales y cuando no existen barreras en el entorno, se pueden manifestar y satisfacerse en igualdad. Las PCD no son ni superhéroes ni especiales: son como todos los demás y así deben ser tratados.

De esta manera, la inclusión debe encaminarse hacia el reconocimiento de la igualdad de condiciones, a fin de garantizar el acceso a la educación de las PCD, desarrollando cualquier tipo de actividad, no de la misma forma pero sí con el mismo objetivo. Los espacios educativos son escenarios complementarios en los que no se debe apartar a dicha población; al contrario, la idea es unificar estrategias y prácticas docentes que lleven a cabo procesos educativos que potencialicen las habilidades y brinden mayores oportunidades y espacios de participación de las personas sordas.

A partir de lo anterior, un grupo de jóvenes y docentes de la Corporación Universitaria Minuto de Dios –UNIMINUTO Sede Principal, se inquietan y ponen en común sus experiencias y sueños alrededor del tema de la *inclusión*. Como resultado de esto surge un grupo de estudio que ha tenido encuentros constantes desde 2015 para dialogar y reflexionar sobre los procesos que se pueden desarrollar desde el contexto pedagógico en el marco de la *educación inclusiva*. De esta manera, surge el Semillero de Investigación “Prácticas

Inclusivas CADI” (capacidades diversas), perteneciente a la Facultad de Educación, y en el que se pretende desarrollar un proyecto articulador de corte interdisciplinar, en el cual participen estudiantes y docentes de las diferentes licenciaturas. Se construyen propuestas por grupos, que fortalecen la propuesta macro, relacionada con los retos de la educación inclusiva, y es desde allí de donde nace el presente estudio.

Metodología

Este estudio obedece a una metodología de investigación documental, la cual propone dar cuenta del estado del arte del tema tratado, a través de la recolección de propuestas, artículos, tesis, proyectos y autores que hayan abordado las implicaciones y los retos que se generan para los docentes en la enseñanza del Inglés a estudiantes sordos.

Reconociendo los retos que implica enseñar inglés a personas sordas

Hoy en día, la formación que se brinda a la mayoría de profesionales que se dedican a educar y enseñar (licenciados), no es suficiente, ya que hace falta abordar teorías, metodologías y prácticas que tengan en cuenta las capacidades diferentes a la hora de trabajar con grupos de estudiantes que presentan condiciones diversas. De manera particular, solo hasta cuando los docentes llegan al aula se enteran de que en el grupo hay estudiantes sordos. El hecho de que haya estudiantes sordos, tanto integrados en grupos con estudiantes oyentes, como en grupos exclusivos para ellos, exige una readaptación de los currículos y la reacomodación del docente frente a la situación, quien se ve en la obligación de aprender a observar su práctica y su entorno de una manera diferente.

Para quienes están en un aula con estudiantes sordos por primera vez, sin importar si se tienen muchos años de experiencia o si recién se está comenzando, hay una serie de sucesos ante los que hay que adaptarse y reaprender. Por ejemplo, lo primero que se reconoce en el aula es que el canal de aprendizaje que la comunidad sorda utiliza es el visual y gestual, a diferencia de las lenguas orales que utilizan el canal auditivo y oral.

Por otro lado, son muchas las diferencias que existen entre el aula de estudiantes oyentes y la de estudiantes sordos. Lo primero que se puede observar es que la comunidad se amplía con la presencia de un intérprete; los docentes tienen que aceptar y entender que los estudiantes sordos no tienen su atención visual, como lo hacen los demás (oyentes), ya que el intérprete es quien la tendrá; pero, esto no quiere decir que él sea un secretario del docente, ni un practicante. Su presencia garantiza el derecho que los estudiantes sordos tienen al uso de la lengua de señas como primera lengua (L1), pero no hay que olvidar que la responsabilidad de la clase es del docente.

Sin embargo, hay que dejar claro que en la enseñanza del inglés no se usa como puente el español para poder transferirlo a las personas sordas (Devia, 2015). Independiente de que sean sordos u oyentes, los estudiantes tienen intereses e inquietudes similares, se dispersan, usan celulares, etc.; es más, en algunos casos, no les interesa lo que la asignatura les ofrece. Como oyentes, muchos pueden no darse cuenta cuando los estudiantes sordos no están prestando atención (no hay ruido, no hay charla); hay que aprender a observar otros comportamientos. El contacto visual que los estudiantes tengan con el intérprete es fundamental para el seguimiento de la clase pero es el docente quien debe observar que esta situación se esté presentando.

Debido a que, como futuros docentes de una lengua extranjera, se intenta exponer no solo las bases principales de esta sino su práctica, cuantas veces sea posible, de tal forma que los estudiantes puedan desarrollar todas sus habilidades (comprensión lectora y auditiva, expresión oral y escrita), una de las preguntas que surge es: ¿hablo en inglés o en español?

En el caso de los estudiantes sordos, sabemos que en la clase la audición y la oralidad no son el centro de atención, y que solamente se habla para el intérprete; por lo tanto, la pregunta sería ¿para quién estoy hablando?, ¿es necesario que hable inglés? De esta forma, la respuesta la va a dar el contexto, según las características de los estudiantes, sus expectativas y necesidades. Bien vale la pena preguntarse, además: ¿es necesario exigirles un esfuerzo físico e intelectual que les implique no solo entender, sino incluso escuchar y, en ocasiones, hablar?

Lo anterior hace referencia al uso de aparatos que algunas personas sordas emplean para mejorar su audición, recibir y procesar sonidos y lenguaje, mediante audífonos o implantes cocleares (Medihumana, 1999). Estos últimos son dispositivos que, gracias a los avances de la tecnología, se han diseñado para mejorar las condiciones y calidad de audición de los pacientes sordos; sin embargo, no todos los pueden usar y, en algunos casos, por opción propia se niegan a emplearlos. Expresiones tales como "hello", "thank you", "i am sorry", "see you", "bye", "OK", son esperables y posibles. Esto no quiere decir que se les tenga que restringir al uso de estas o reducir el idioma a su mínima expresión, pues se trata de focalizarse en lo que realmente ellos puedan disfrutar y aprovechar, a través de su curiosidad y la intención de saber cómo se escribe y, lo que es más importante, cómo comunicarse.

También es importante la planificación ordenada de la sesión con diferentes metodologías que pueden ser adaptadas para la enseñanza. Por un lado, se encuentra el método de traducción gramatical, que consiste en memorizar las reglas gramaticales en

correspondencia con la lengua nativa. Por otro lado, se encuentra el método directo, que se basa en cómo se adquiere la segunda lengua (L_2), en asociación con la lengua materna (L_1); además, se emplea la mímica y el material visual para llegar al significado. Sin embargo, también se tiene en cuenta el método audiolingual, que se fundamenta en la escuela psicológica o conductista y en la escuela lingüística; en este, es necesario enfocarse en los patrones respectivos del lenguaje para contribuir a que se afiancen los conocimientos mediante las prácticas controladas (conductistas). Además, se puede utilizar el método silente (*silence way*) que tiene como especificaciones las reglas del lenguaje; de este modo, se forma el lenguaje en correspondencia con el proceso del propio pensamiento (Herrán, 1996).

Por último, y no menos importante, se puede tener en cuenta el método de la sugestopedia, en el que se maneja la aplicación de la captación de la voluntad ajena a la pedagogía, es decir se desarrolla para que el estudiante elimine el sentimiento del miedo a fallar y ayudarlo a superar barreras de aprendizaje.

Otra variable importante que se tiene que manejar es el tiempo; las clases con estudiantes sordos requieren de más tiempo, tanto de planificación de tareas como de puesta en práctica. Las explicaciones tienden a prolongarse; aunque se cuente con la atención del estudiante con discapacidad auditiva, pueden surgir dudas que el docente no había previsto, muchas veces asociadas a la falta de conocimientos previos; por tal razón, la explicación tiene que ser clara y concisa. A modo de ejemplo: para muchos estudiantes, en Inglaterra y el Reino Unido es lo mismo, se preguntan ¿dos nombres para un mismo país? Este tipo de situaciones son las que dejan al tema tratado en la asignatura en segundo lugar; es aquí cuando hay que detenerse y explicar para poder seguir avanzando. Por tal motivo, dadas las privaciones –no solo lingüísticas–, que tienen los chicos sordos, es necesario que los docentes presten más atención a las necesidades culturales de los estudiantes.

Se tiene la autonomía de trabajar con cualquier tipo de material y contenido, obviamente dentro de ciertos parámetros, respetando unidades temáticas, incluyendo los puntos lingüísticos del programa y el vocabulario significativo. Es necesario contar con material significativo y llamativo para los estudiantes. Como docentes de una lengua extranjera, se necesita ayudar a los estudiantes con discapacidad auditiva, principalmente en sus estrategias de comprensión lectora y en la expresión escrita, con el propósito de incrementar su vocabulario y afinar su manejo de la gramática, de todos modos, antes que ser profesores de inglés se es docente y se tiene la obligación de dar a conocer a los estudiantes situaciones positivas en las que los sordos han sido protagonistas. Exaltar

su derecho a la educación y al conocimiento, suministrándoles información necesaria, los hará crecer como ciudadanos, reforzando su identidad. En el momento de planificar una clase, es muy importante usar *flash cards* todo el tiempo (Thornbury, 2002), ya que un sordo aprende más a través de lo visual, como se mencionó antes y es algo muy significativo para ellos.

Algunos trabajos que se han llevado a cabo en Bogotá muestran que se han desarrollado diferentes experiencias con población sorda, como el curso orientado por Catalina Molina Ramírez (2009), profesora de inglés de la Universidad La Gran Colombia con maestría en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Inglés. El objetivo general del curso fue introducir los niveles básicos del inglés a los estudiantes sordos; el nivel y las orientaciones metodológicas se emanaron del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (2002). En este curso, la profesora desarrolló una didáctica transformadora basada 100 % en lo visual, en la que la lectura y la escritura del inglés fueron los objetivos de aprendizaje. Otra investigación es la *Propuesta curricular de enseñanza de inglés a sordos bilingües: una primera aproximación*, de Iván Geovanny Herrán Barón (1996) de la Universidad Nacional; allí se presenta un plan de estudios especialmente diseñado para un curso dirigido a personas sordas, el cual sirvió de experiencia para evidenciar en el proceso las posibles falencias que puede tener un profesor a la hora de enseñar inglés; concluye con la premisa de que la enseñanza depende de la disponibilidad que un sordo tenga a la hora de asimilar la L₂.

Finalmente, se presenta el testimonio del intérprete para sordos y sordo-ciegos, Héctor Istmod Devia Robayo, estudiante del programa de Licenciatura en Inglés, de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia –UNAD, en el cual da a conocer una propuesta que elaboró para presentar su práctica profesional, enfatizando el impacto de la lengua de señas en Colombia, mediante el uso de videos de instrucción como herramienta para la comprensión de la lectura y la producción escritural en colaboración con estudiantes sordos de la UNAD.

Conclusión

A manera de conclusión de esta indagación, se exponen algunos retos a los que se enfrentan los futuros docentes al enseñar una segunda lengua, en este caso el inglés, a estudiantes sordos.

- En principio, se encontró que el idioma español no es un medio a través del cual el estudiante sordo pueda adquirir el inglés.

- En segundo lugar, es imprescindible que el docente que pretenda trabajar con sordos, adquiera habilidades en la lengua de señas para poderse comunicar directamente con los estudiantes sordos, a fin de tener una comunicación directa con ellos.
- En relación con lo anterior, en muchas ocasiones las personas que hacen función de intérpretes no tiene los conocimientos o formación necesarios para transmitir lo explicado por el docente al estudiante sordo.
- Adicionalmente, las competencias que un sordo suele desarrollar son la escrita, la lectora y la gestual (señas), debido a que su oralidad es reemplazada por su sentido visual, cuyo uso continuo lo lleva a aprender.
- Además, la inclusión es un tema que todos los docentes tanto profesionales como en formación deben estudiar y aprender, a fin de adquirir habilidades para abordar las necesidades especiales que se pueden presentar en los estudiantes, con los que muy seguramente se encontrarán.

Por último, vale la pena señalar que esta indagación, corresponde a la línea de investigación *inclusión y atención a la diversidad en cursos y aulas de clase*, con un enfoque metodológico orientado a fomentar el cambio de actitudes, profundizando en las nuevas necesidades evidenciadas, entre ellas la de una formación en el idioma inglés a personas sordas en Colombia.

De acuerdo con la recopilación de información en varias universidades tanto públicas como privadas los resultados son sorprendentes. Sin embargo, esto apenas es una muestra de lo que algunos maestros y personas interesadas en el tema han trabajado. Además de lo anterior, se concluye que es indispensable que este tipo de experiencias no se queden solo como reservas y sumarios en repositorios de universidades y bibliotecas, sino que se publiquen y se den a conocer a fin de promover nuevas experiencias para desarrollar más y mejores oportunidades para las personas que tienen capacidades diversas y se pueda contribuir a la calidad de la educación y, por ende, mejorar la calidad de vida de estas comunidades.

Referencias bibliográficas

Beech, J., y Larrondo, M. (2007). *Taller Regional Preparatorio sobre Educación Inclusiva América Latina, Regiones Andina y Cono Sur: La inclusión educativa en la Argentina de hoy, definiciones, logros y desafíos a futuro*. Buenos Aires: Unesco. Versión PDF Recuperado de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Inclusive_Education/Reports/buenosaires_07/argentina_inclusion_07.pdf

- Consejo de Europa. (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Consejo Europeo - Ministerio de Cultura - Educación y Deporte, Instituto Cervantes.
- Devia, H. I. (2015). *The Impact of Colombian Sign Language Instructional Videos on Reading Comprehension and Writing Production within a Collaborative Five Members Group of Deaf English Learners*. Bogotá, D. C.: UNAD.
- Herrán, I. G. (1996). *Propuesta curricular de enseñanza de inglés a sordos bilingües: Una primera aproximación*. Bogotá, D. C.: Universidad Nacional de Colombia.
- Inclusión Educativa. (2006). *Educación Inclusiva: Qué significa*. Recuperado de <http://www.inclusioneducativa.org/ise.php?id=1>
- Ley 324 de 1996: Por la cual se crean algunas normas a favor de la población sorda. *Diario Oficial* No. 42.899, de octubre 16 de 1996.
- MediHumana Colombia. (2016). *Implantes auditivos: Vive intensamente los sonidos* [página web]. Recuperado de <http://medihumana.com/> (página con actualizaciones).
- Ministerio de Educación Nacional –MEN (Colombia). (2004). *Colombia Bilingüe 2014-2018*. Recuperado de <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/w3-article-315515.html>
- Movimiento Congruencia. (2014). ¿Por qué el término adecuado es personas con discapacidad? Recuperado de <http://www.congruencia.org.mx/porque-el-termino-adecuado-es-personas-con-discapacidad>
- Ramírez, C. M. (2009). *Nivel I de Inglés para Sordos* [versión PDF]. Recuperado en abril 5 de 2016, de www.humanas.unal.edu.co/linguistica/index.php/download_file/15/
- Thornbury, S. (2002). *How to teach vocabulary*. Edimburgo: Pearson.

SUNA CUBUN: ACCIÓN DIVERGENTE

Suna Cubun: divergent action

Libardo López Rivera⁶⁴

Cindy Juliana Lasso Sarmiento⁶⁵

Andrés Camilo Trujillo Cerón⁶⁶

Resumen

Esta es una propuesta artística interdisciplinar que busca intervenir espacios académicos magistrales de una manera no convencional; en esta ocasión, con motivo de la VI semana de la Facultad de Educación, el propósito es presentar públicamente el Semillero de Investigación “Suna Cubun”, de la Licenciatura con énfasis en Educación Artística, en la comunidad educativa de UNIMINUTO y compartir su perspectiva para el empoderamiento del patrimonio cultural inmaterial colombiano, como una rica fuente de saberes y valores, desde la cual se pueden generar procesos educativos de alto impacto cultural y social.

Palabras clave: Patrimonio cultural inmaterial de la humanidad, identidad, Suna Cubun, Educación Artística.

Abstract

It is an interdisciplinary artistic proposal that seeks to intervene master academic spaces in an unconventional way, this time, on the occasion of the sixth week of the Faculty of Education, the purpose is to present Suna Cubun as an investigation group of UNIMINUTO’s Degree with Emphasis on Arts Education, and share their outlook for the empowerment of Colombia’s intangible cultural heritage as a rich source of knowledge and values, from which you can generate educational processes of high cultural and social impact.

Keywords: Intangible Cultural Heritage of Humanity, identity, Suna Cubun, Artistic Education.

64 Director de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Artística, Facultad de Educación, Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO. Correo electrónico: Zepol7music@gmail.com

65 Estudiante de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Artística, Facultad de Educación, Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO. Correo electrónico: cinoks@gmail.com

66 Estudiante de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Artística, Facultad de Educación, Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO. Correo electrónico: Isajahv18@gmail.com

La profecía del vuelo del águila y del cóndor

De norte a sur recorre el continente amerindio la profecía del vuelo del águila y del cóndor. Autoridades espirituales, ancianos sabedores en distintas partes del Abya Yala, han transmitido esta palabra que anuncia un proceso de transformación global a través de un cambio consciente en la humanidad.

El águila representa el dominio desde una posición de poder, el señorío de los cielos sobre la tierra en la cacería implacable del ojo vigilante; es la simbología de un periodo del planeta que se ha caracterizado por estar gobernado desde el plano mental racional.

Desde el siglo XX, la humanidad ha experimentado un acelerado crecimiento a nivel industrial, científico e intelectual, en infraestructura, acceso a la información, viajes aéreos y al espacio exterior, manejo de diferentes formas de energía y la aparición de los satélites entre muchos otros fenómenos, que indican que se está cumpliendo el ciclo del vuelo del águila.

La expansión del capitalismo, como un sistema económico hegemónico, supera la sostenibilidad del planeta. Para 2007, la humanidad utilizó un 30% más de lo que la naturaleza puede renovar; por lo tanto, estamos globalmente sobre-excedidos. Actualmente, en la mayor parte del mundo, estamos viviendo por encima de la capacidad del planeta; necesitamos tres o hasta cinco planetas para mantener ese ritmo de vida. Según Susan Burns (principal oficial ejecutiva de Global Footprint Network), la demanda de crecimiento ilimitado en un planeta con recursos limitados es claramente impracticable (Miner, 2010).

Durante miles de años la población humana se mantuvo relativamente estable; pero, hace aproximadamente doscientos años, con el inicio de la revolución industrial, los humanos aprendimos a usar la energía de los combustibles fósiles, lo que permitió el crecimiento abrupto de la productividad agrícola y la población humana empezó a crecer exponencialmente. Desde entonces, la humanidad ha tratado de cubrir sus necesidades y deseos a través de un creciente proceso de extracción, producción, consumo y disposición de recursos naturales.

Es evidente que este modelo económico tambalea y los recursos vitales están por mermar significativamente. A puertas de una irremediable crisis mundial por alimento, agua y recursos no renovables, el cambio es necesario para garantizar la permanencia del ser humano en la tierra pues, de otro modo, se hará insostenible dentro de poco tiempo.

En el marco de esta coyuntura, el cóndor encarna el saber ancestral de los pueblos originarios de *Nativo-América*. La profecía nos dice que cuando el águila y el cóndor vuelen juntos en armonía, la humanidad verá un nuevo amanecer y se orientará en un rumbo distinto al que ha venido caminando.

Esto significa que es necesario valorar de nuevo los saberes que nos acercan al origen, a la madre tierra. La humanidad ha subutilizado la tecnología poniéndola al servicio de la producción en masa y la destrucción del planeta. Se hace inaplazable resignificar el valor mismo de la vida y el uso que hacemos de los recursos naturales, y la transformación de los paradigmas que rigen nuestras relaciones con nuestros semejantes y el resto de la naturaleza determinará si podremos ver un mañana posible para las generaciones futuras.

La profecía del vuelo del cóndor y el águila nos habla del proceso de toma de conciencia de la humanidad como resultado de su experiencia en la tierra. Paradójicamente, aunque todo indica que estamos llegando a un punto álgido de crisis global, nunca antes había existido un movimiento tan grande motivado por causas que defienden la vida y los derechos humanos. No obstante las formas sean diversas, hay muchas acciones que están siendo llevadas a cabo en el mundo, generando cambios hacia una presencia humana ambientalmente sustentable, socialmente justa y espiritualmente plena (despertando al soñador, cambiando el sueño).

Sobre esta profecía, el consejo de autoridades espirituales de la comunidad Muisca Chibcha de Bacatá ha manifestado que, para que se cumpla, debe estar precedida del canto y la danza de la Guacamaya; esto implica que los pueblos nativos, que dieron origen a lo que hoy llamamos Colombia, deben levantarse y hacerse visibles ante el mundo revelando el conocimiento que ha permanecido en la oscuridad desde hace siglos y que, al igual que Incas, Mayas, Aztecas y otras grandes civilizaciones prehistóricas reconocidas, tienen importante información que entregar a la humanidad.

Suna Cubun es un semillero de investigación de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Artística, que busca visibilizar formas alternativas de producción de conocimiento; esto implica que haya un proceso reflexivo y crítico frente al quehacer y la misión de la educación artística.

La ponencia interdisciplinar Suna Cubun surge de la necesidad de pensar el arte en un ámbito educativo y cultural, donde se fomente un pensamiento alternativo a las estructuras establecidas a lo largo de la historia, para generar soluciones desde y para el territorio; por tanto, se documentan experiencias significativas que fomenten los saberes y tradiciones ancestrales de Colombia y *Nativo-América*.

Para hablar de Suna Cubun, debemos hacer un recorrido por las diferentes experiencias académicas que nos han llevado a formar este Semillero, que piensa, actúa y siente de forma divergente a las estructuras hegemónicas de poder que han permeado la educación.

En una clase de Educación Artística, el profesor compartió con los estudiantes un texto para que se hiciera una reflexión frente al valor del arte y de la educación. El elemento esencial era que este documento estaba escrito por un autor latinoamericano que pensaba la educación de forma crítica, sobre el que había que analizar una serie de contextos sociales, políticos y culturales que se han venido desarrollando a raíz de estar en un territorio colonizado por Occidente.

En este proceso, se decanta que la educación y el arte en sí deben ir más allá de los sistemas impuestos y que en la actualidad han generado dependencia a estructuras que llevan al consumo, a la acumulación del capital, a un epistemicidio por intentar globalizar los saberes. En este acto de volver universal la educación, han invalidado prácticas, pensamientos y manifestaciones diversas frente a la concepción de *mundo*.

En este debate, un grupo de estudiantes empiezan a pensar sobre la importancia que tiene valorar las prácticas de nuestro territorio, así que toma como referentes teorías que nacen y se constituyen desde Abya Yala, las cuales plantean una alternativa frente a la hegemonía del ser, el pensar y el actuar. Se trata, entonces, de apropiarse de otras pedagogías que permeen la estructura rígida sobre la cual se ha venido construyendo la educación, y que permitan dar sentido a las prácticas educativas y culturales del territorio *nativoamericano*.

Más adelante, se da la posibilidad de asistir al Congreso Internacional de Educación para el Desarrollo en Perspectiva Latinoamericana: “Convergencias y Divergencias”, organizado por el CED en la Corporación Universitaria Minuto de Dios –UNIMINUTO. A partir de esa vivencia se empieza a abrir el espectro frente a otras pedagogías que surgen en el contexto Abya Yala, todas conectadas a través del reconocimiento del otro como actor importante en la construcción de conocimiento, así como de la realidad pluriétnica y multicultural colombiana como fuente de construcción de identidad.

A partir de allí empieza la búsqueda que nos llevó a investigar autores como Catherine Walsh (2013), Santiago Castro-Gómez (2005), Adolfo Albán (2013) y Boaventura de Sousa Santos (2009), que generaron inquietudes frente a la construcción y la validación del conocimiento, en tanto que el grupo de estudiantes ya mencionados se reunió para generar reflexiones desde la educación artística, consolidando un semillero de investigación que permite pensar de forma divergente la educación, el arte y la vida misma. Todos estos autores se están planteando la pedagogía como una nueva forma de *re-existir*, de dar importancia a muchas memorias silenciadas, pero, también, de darle el valor a nuevas formas de educar en contextos latinoamericanos.

Como primer elemento se discurre frente a un planteamiento netamente del Sur de América: la *pedagogía decolonial*. Esta propuesta se basa en analizar todos aquellos factores que han invalidado el conocimiento a partir de la Colonia; consiste en hablar de la *colonialidad del ser* y de la influencia del capitalismo en el territorio del Sur, haciendo una crítica al “epistemicidio” del colonialismo que toma valor desde la modernidad en términos europeos.

Catherine Walsh (2013) propone el sentido de la *otredad*; pero no mirar al “otro” desde la criticidad sino desde la valoración de las diferencias, lo que implica un interés en las prácticas que abren caminos y condiciones radicalmente “otras” de pensamiento. Es decir, la *pedagogía decolonial* es un camino de lucha continua para identificar, visibilizar y alentar lugares de exterioridad y construcciones alternativas. Asimismo, Walsh (2013) afirma que no se puede dar una pedagogía decolonial si no se renombran términos adoptados desde la Colonia, como por ejemplo *universidad*, que contempla una sola visión que, además, es universal; desde allí hay una marginación de conocimientos que no han sido valorados por las instituciones y que necesitan ser reconocidos como saberes de la memoria colectiva, los cuales articulan la comunidad al rededor de una apuesta decolonial, que brinda un saber colectivizado que emana desde los ancestros. Finalmente, la idea es apostarle a la pedagogía decolonial no como una apuesta teórica sino como una matriz que se va entretejiendo, que nace de la lucha frente a las ideas de género y raza que han dejado una ruptura racional desde la Colonia.

Por su parte, Boaventura de Sousa Santos (2009) sugiere apuntar a prácticas de conocimiento que intensifiquen la voluntad de transformación social, como medio para que haya una justicia cognitiva, partiendo de su postulado “no hay justicia social-global, si no hay justicia cognitiva-global” (p. 12). En el texto *Una epistemología del Sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*, habla de las *pedagogías del Sur*, entendidas como la búsqueda de conocimientos que fueron invisibilizados como consecuencia de la Colonia y del capitalismo global. Para explicarlo, de Sousa desarrolla tres premisas: primero, no existe una justicia social global porque no hay una justicia cognitiva; por lo tanto, debe generarse una *ecología de saberes* que recupere los conocimientos suprimidos o marginados para construir conocimientos de resistencia y de producción alternativa; segundo, manifiesta que hay una articulación entre el capitalismo y el colonialismo que ha dejado un poscapitalismo basado en el poscolonialismo y que, por tanto, estas pedagogías deben enfocarse hacia un anticapitalismo; tercero, apuntarle a prácticas de conocimiento que intensifiquen la voluntad de transformación social y de las relaciones desiguales de poder-saber, que vayan en contra de la reducción de la

realidad, ante lo que propone la “sociología de las ausencias” y “sociología de las emergencias”. Cuarto, apuntarle a una epistemología más allá de lo posmoderno.

Por otro lado, se encuentra la *re-existencia* de Adolfo Albán (2013), que trata de dar valor a las memorias que han sido suprimidas a lo largo de la historia, pero que tienen una fuerte carga de reflexión, observación y argumentación. Esta reflexión se centra en el cuestionamiento frente a si estamos existiendo o *re-existiendo*; este interrogante lleva a pensar la pedagogía como una forma de re-existir todos los entornos y estar inventando la vida desde seres que resisten a la colonialidad del poder. Este análisis permite la resignificación de muchos términos acuñados en el ámbito de la educación y de lo artístico, cuestionando lo que se ha determinado como verdades absolutas que conformaron metarrelatos, los cuales hicieron a un lado y silenciaron prácticas y manifestaciones de este territorio. Albán hace esta propuesta, que lleva el nombre de *pedagogía de la corridez*, desde el ámbito práctico, en una comunidad rural del departamento del Cauca colombiano; este planteamiento amplía el horizonte del fin de la educación, proponiendo que no se trata de formar seres llenos de conocimientos teóricos, sino personas. Es interesante analizar esta re-existencia del pueblo colombiano en la educación, pues implica desafiar el objetivo de la educación de calidad y su acción práctica.

Hablar, entonces, de Suna Cubun es referirnos a un grupo de estudiantes de pensamiento divergente que se articulan para generar posturas críticas en torno a las prácticas educativas y a su compromiso con lo político, lo social y lo cultural en Colombia, una nación enmarcada en los modelos hegemónicos occidentales pero que se está repensando para darle valor a lo que se considera como *identidad nacional*.

Este es un compromiso constante frente al hecho de que el arte y la educación deben dialogar para salvaguardar el patrimonio intangible colombiano que enriquece su identidad como nación; para ello, hay una resignificación y visibilización frente a las manifestaciones artísticas y culturales de comunidades incomprendidas por las estructuras hegemónicas occidentales, que las han encasillado en el pasado como si solo hubieran existido o se hubieran extinguido; por tanto, hay que reconocer que estas están re-existiendo para dar significado a las acciones como habitantes de un territorio pluricultural, que se conecta para compartir conocimientos autóctonos.

Finalmente, se han propuestos cuatro proyectos de reivindicación del arte para encontrarle un sentido profundo que va más allá de la escena; se trata, entonces, de apuntarle a posturas pensadas desde y para el territorio que cobran importancia en la construcción de identidad.

Seminario Abierto *Cubun ta o' ca za*

Es un encuentro que pretende generar un acercamiento entre los estudiantes de la UNIMINUTO, autoridades indígenas, sabedores ancestrales, abuelas, abuelos y diferentes actores de todo el territorio nacional, para promover la construcción de identidad cultural y la salvaguarda del patrimonio intangible, desde prácticas, usos, costumbres y cosmovisiones nativas de nuestro territorio.

Tejido Muisca Chibcha hoy

Es un proyecto documental que le apunta a recopilar información en torno a la práctica ancestral del tejido desde la experiencia de la comunidad Muisca Chibcha de Bacatá, recogiendo testimonios de sus integrantes y autoridades espirituales para recomponer, resignificar y visibilizar los usos y las costumbres de este pueblo ancestral, como una forma de pervivencia y resistencia en la actualidad en clave de decolonialidad e identidad.

Viviendo y sintiendo la Maloca, casa sagrada de la mujer

Este proyecto tiene como fin documentar el proceso que ha realizado la comunidad Muisca Chibcha de Bacatá en la construcción de la casa sagrada de la mujer, lo que ha generado una reflexión frente a lo que significa un espacio sagrado en honor a la mujer en el contexto social, político y cultural que vive Colombia en el siglo XXI, en el que la figura femenina es transgredida. Vivir y sentir la Maloca es una experiencia que promueve el cuidado del ser pero también el compromiso constante con el territorio y con los saberes que se avivan desde un espacio sagrado como forma de decolonizar el ser y el saber.

El Semillero trabaja en la promoción de encuentros de reflexión y debate en torno al reconocimiento de la realidad pluriétnica y multicultural colombiana, como fuente de construcción de identidad, así como en impulsar prácticas transdisciplinares que favorezcan el cuidado de lo vital en relación con la salvaguardia del patrimonio cultural intangible. Se trata también de hacer una invitación a ser divergentes como educadores artísticos, artistas, pedagogos, comunicadores, y, en últimas, como estudiantes y maestros.

Referencias bibliográficas

- Albán, A. (2013). *Prácticas culturales basadas en lugar e investigadores locales* [versión PDF]. Recuperado de <http://www.territoriosonoro.org/marimba/wp-content/uploads/2011/11/Ensayo.-Pr%C3%A1cticas-culturales-basadas-en-lugar-e-investigadores-locales.-2013.pdf>

- Castro, S. (2005). *Decolonizar La Universidad: La hybris del punto cero y el diálogo de saberes*. Bogotá, D. C.: Pontificia Universidad Javeriana.
- De Sousa, B. (2009). *Una epistemología del Sur: La reinención del conocimiento y la emancipación social*. México, D. F.: Clacso y Siglo XXI.
- Miner, T. (2010). *Susan Burns Measures the Ecological Footprint of Business*. Recuperado de http://www.sustainablebrands.com/news_and_views/articles/susan-burns-measures-ecological-footprint-business
- Walsh, C. (Ed.). (2013). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir* (Serie Pensamiento Decolonial). Quito: Abya Yala.

LA ACTIVIDAD FÍSICA PARA LA PAZ: ESPACIO DE REFLEXIÓN Y CONSTRUCCIÓN EN EL CONTEXTO ESCOLAR

The physical activity for peace: space for reflection and construction in the school context

Pedro Nel Urrea Roa⁶⁷

Resumen

Este artículo aborda la actividad física como un espacio de construcción para la paz, en el contexto escolar, a partir de lo cual se quiere dar una mirada desde la construcción de lo corporal en relación con lo social, mediante el desarrollo de una reflexión en torno al hacer y a las prácticas del docente en Educación Física. Según algunos estudios, la actividad física y el ejercicio actúan como un factor protector que logra reducir los niveles de agresividad que se dan en los contextos escolares, generando beneficios durante la adolescencia, en el crecimiento y en el desarrollo de sociedades saludables; contribuyen al éxito, al bienestar físico y psicológico y promueven interacciones sociales y sentimientos de satisfacción personal. Reflexionar desde estas miradas nos lleva a buscar estrategias para la intervención en la construcción de paz; es por eso que, desde la actividad física, se busca actuar en pro de la socialización y la construcción desde lo individual a lo colectivo.

Palabras clave: Educación, violencia, educación para la paz, violencia escolar, actividad física, competencias ciudadanas.

Abstract

This article addresses physical activity as an area of peace building, from in the school context you want to take a look since the construction of the body in relation to social, through the development of a reflection from the development of the practices of teachers in physical education. According to some studies, the practice of physical activity and exercise act as a protective factor that is able to reduce the levels of aggression in the school context, generating benefits during adolescence, in the growth and the development of healthy societies, they contribute to the success, physical and psychological well-being, social interactions and feelings of personal satisfaction. Thinking from these perspectives lead to search strategies for intervention in the building for peace, is that since physical activity acts to socialization and the construction of the individual to the collective.

Keywords: Education, Violence, education for peace, school violence, physical activity, social competence.

⁶⁷ Licenciado en Educación Física, Recreación y Deportes; magíster en Educación; docente de la Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deportes, Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO. Correo electrónico: Pedronur@hotmail.com

Introducción

En la actualidad, la sociedad se ve inmersa en continuos cambios que se generan en los contextos donde se desarrollan los sujetos, dentro de los que se encuentran diferentes formas de pensar, de actuar y de construir en comunidad; sin embargo, pese a estos cambios es necesario generar estrategias que promuevan nuevas formas de comprender y reconocer lo que sucede en los ámbitos escolares. A pesar de que la escuela cumple una función específica en la sociedad, como es la formación de los futuros ciudadanos, muchas veces queda corta en su labor y solo se dedica a la construcción de conocimientos, ignorando el papel fundamental de formar en y para la sociedad. La educación, más que una necesidad, es de vital significado porque permite reformular el horizonte hacia lo que se quiere construir; es por eso que, dentro de la escuela, se hace necesaria la transformación del currículo, el cual debe responder al trabajo y a la formación del sujeto desde el campo intelectual y corporal, así como en la dimensión social y psicológica para el desarrollo adecuado de las emociones y el manejo de las mismas.

Dentro del currículo está la asignatura de Educación Física, encargada de la fundamentación teórico-práctica para el desarrollo corporal y motriz de los individuos; esta presenta una baja intensidad horaria para su desarrollo; es así que se hace necesario responder a las recomendaciones de la Organización Mundial de la Salud, según las cuales se deben manejar espacios con determinados momentos de formación corporal, desarrollo del movimiento y espacios para la reflexión axiológica, donde se ve involucrado el trabajo de los individuos en su componente social y emocional; es aquí donde el proyecto de investigación de convivencia escolar se pregunta:

¿Cómo la actividad física desarrolla elementos que ayudan a la construcción de la convivencia escolar en busca de la promoción para la paz en el espacio escolar?

El objetivo general de artículo fue determinar cómo a través de la actividad física se pueden desarrollar procesos de socialización desde lo pedagógico y lo social, que se dan en la construcción individual y colectiva de los individuos, observados desde un componente social permeado actualmente por la violencia y la educación.

Para el desarrollo del artículo se plantea una metodología de tipo cualitativo-descriptivo, desde los antecedentes de autores que abordan los conceptos de *violencia*, *violencia en la escuela*, *actividad física y escuela para la paz*. Según algunos estudios, la práctica de la actividad física y el ejercicio actúan como un factor protector que logra reducir los niveles de agresividad que se dan en los contextos escolares, generando beneficios durante la niñez y la adolescencia, en el crecimiento y en el desarrollo de sociedades saludables. Se busca resaltar el papel de la actividad física como estrategia

de intervención y como espacio de reflexión y construcción en el contexto escolar, para el desarrollo de una buena convivencia y el aprovechamiento del tiempo libre, de los niños y las niñas, los adolescentes y la comunidad en general.

La violencia es hoy un problema de salud pública; necesita de intervención y generación de conciencia por parte de los individuos hacia el camino de la *no violencia*. La educación, como eje del desarrollo de los seres humanos, puede dimensionar el valor de la persona, de la sociedad y todo lo que nos rodea; sin embargo, ella no consiste solo en formar desde lo corporal sino que se hace necesaria la formación de los sujetos desde lo social; es aquí cuando adquiere importancia una buena convivencia para la consecución de objetivos que le apunten al éxito escolar. La alteración de la convivencia en los contextos y en el quehacer diario hace necesaria la intervención de los docentes, quienes pueden ayudar a disminuir los comportamientos agresivos y verbales, tanto como el desarrollo de estrategias que ayuden a la promoción de hábitos de vida saludables y a la prevención de enfermedades. En este ámbito es donde el deporte y la actividad física se convierten en elementos indispensables en el desarrollo del individuo en medio de la compleja realidad social. La actividad física debe convertirse en una experiencia que surja del individuo, lo cual le permite interactuar con los otros y construir lenguajes propios de los procesos de socialización (Correa, 2010). Desde la revisión de conceptos se quiere reflexionar sobre el papel del educador físico en la construcción de estrategias de intervención, para la promoción y la prevención en salud. Para dar inicio es relevante abordar los conceptos de *convivencia escolar, actividad física y deporte, factores de protección, promoción y prevención, intervención en salud*.

Metodología

Para el desarrollo del siguiente artículo se plantea una metodología de tipo cualitativo; según Blasco y Pérez (2007) la investigación cualitativa estudia la realidad en su contexto natural y cómo sucede, extrayendo e interpretando fenómenos de acuerdo con las personas implicadas.

La investigación cualitativa es tratar de conocer los hechos, procesos, estructuras y personas en su totalidad, y no a través de la medición de algunos de sus elementos, utiliza la recolección de datos sin medición numérica para descubrir o afinar preguntas. (Hernández, Fernández-Collado, & Baptista, 2010, p. 7).

A través de la investigación documental se busca ampliar conceptos profundizando en trabajos previos, información y datos a través de medios impresos, audiovisuales y electrónicos. Se utiliza una revisión descriptiva que proporciona una “puesta al día”

sobre conceptos útiles en áreas en constante evolución (Day, 2005). Desde estos antecedentes se abordan los conceptos de *violencia*, *violencia en la escuela*, *actividad física y escuela*, *competencias ciudadanas para la paz*.

Marco conceptual

Para el desarrollo de esta temática se hace necesario indagar sobre diversos conceptos entre los que se encuentran: *educación*, *violencia*, *violencia en la escuela* y *actividad física*, como aspectos que promueven la reflexión y la construcción social a partir del desarrollo de herramientas para la convivencia que ayuden a crear elementos enfocados hacia la paz. A partir de este enunciado se desarrollan cada uno de los conceptos desde la mirada de algunos autores.

La educación

A lo largo de los años, la educación ha jugado un papel significativo como agente socializador que brinda al individuo alternativas que le permiten desarrollarse dentro de los ambientes culturales y sociales. Cada proceso que viven los seres humanos está determinado, de alguna manera, por un estilo de educación según la época o circunstancias en las cuales discurre; de ahí que sea significativa su influencia en los diferentes momentos de la historia. Desde la educación, es preciso hacerse consciente de la situación que vive el ser humano, para entender las diferentes formas de expresar la violencia, a fin de formar ciudadanos que sean capaces de generar cambio en medio del conflicto.

En este orden de cosas, la educación en la sociedad nos remite a hacernos, entre otras, estas preguntas: ¿cómo se ha concebido al individuo?, ¿qué papel ha jugado en diferentes épocas?, ¿cuál es el contexto, las concepciones o realidades en las cuales se ha formado?, ¿cuál es la motivación que tiene o ha tenido el hombre o mujer para resignificar su papel en la sociedad?, ¿cuál es el modelo o estilo de sociedad que ha imperado según el tiempo? Desde este horizonte, no obstante la sociedad juega un papel importante, es indispensable el rol del individuo para poder conseguir todas las metas deseadas.

Asociada a la condición humana, la educación se presenta como el eje transversal que interviene en las personas y transforma su naturaleza; el acto de educar implica redimensionar los factores propios de cada individuo; cuando se educa, se construyen elementos indispensables que favorecen su buen desenvolvimiento dentro de la sociedad. Es en este contexto que se pueden comprender las *competencias ciudadanas*; la idea de *educar desde lo social* permite constituir nuevos horizontes de sentido; los problemas pasan a otra dimensión, pero lo importante es configurar nuevos sentidos de vida que permitan llegar a un *individuo social*.

Desde esta perspectiva social, la educación debe ser el motor esencial en el desarrollo del individuo; los diferentes actores que intervienen en la sociedad son de vital importancia para la comprensión del ser humano. Ante esta realidad, se presenta la sociedad como el escenario esencial de participación de un grupo de personas que con sus intereses e intencionalidades marca las pautas que se deben seguir dentro de un modelo que se va configurando en la medida en que avanza el tiempo; el contexto es determinante y favorable para entender en conjunto lo que sucede alrededor de la persona. El individuo es fundamental en la sociedad; dinamiza las variables que se dan y, por lo tanto, su tarea es constituir un ambiente adecuado de convivencia y bienestar. La condición humana genera en sus diferentes ambientes elementos violentos que, si bien están asociados a lo que vive la sociedad, también forman parte del ser humano, de su condición. El docente debe implementar nuevas formas de educar frente a las necesidades y generar los ambientes de cambios que permitan la evolución de las instituciones educativas, asumiendo que la evolución en la cultura se da mediante la transformación de las formas de relacionamiento entre los distintos autores y las instituciones sociales. Asumir tareas amplias, en función de la búsqueda de los objetivos de enseñar mejor u optimizar la calidad de la enseñanza, es uno de los principales objetivos de la educación, la cual debe llegar a todos los sectores sociales, sin discriminación alguna, en busca de una mayor equidad educativa (Calvo & Camargo, 2006). El hecho de percibir a un ser humano como sujeto social, nos facilita su comprensión; el ambiente social se presenta de diversas maneras pero está determinado por una serie de comportamientos que afectan a los demás.

La violencia

La violencia puede definirse de muchas maneras, según quién la ejerza y con qué propósito; esta se puede generar en diferentes ambientes y modos de interacción entre los individuos. Es un fenómeno social y complejo; por eso, es importante considerar los modos de interactuar que existen entre los seres humanos y los contextos en que se movilizan, la influencia que ejercen sobre los sistemas sociales y el conjunto de creencias y valores de la sociedad (Imberti, 2003). Según la Organización Mundial de la Salud (OMS), se entiende por violencia:

El uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones. (p. 5).

La definición comprende tanto la violencia interpersonal e intrapersonal como los conflictos armados.

hoy en día, la violencia pasó de ser un problema personal a convertirse en un problema de salud pública, debido al incremento de los casos reportados; en los análisis realizados por expertos, quienes la ven como un proceso en evolución, se manifiesta en comportamientos que buscan atacar contra los demás. Proteger la vida y la dignidad humanas exige esforzarse por lograr un consenso con el objeto de establecer normas universales de comportamiento, basadas en el respeto de los derechos humanos según lo establece la OMS; esto es lo que buscan los países en la construcción de la equidad con respecto a las diferencias sociales.

La violencia es una forma de agresión física y verbal que ocurre cuando se ven alterados algunos comportamientos del individuo, que lo llevan a agredir a los demás. Cuando la violencia se involucra en los ambientes altera los comportamientos sociales, desencadenando la pérdida de valores y de canales de diálogo e intervención, lo que puede llevar al conflicto.

Violencia y educación

Uno de los elementos que forman parte de la condición humana y que se manifiesta en múltiples ocasiones es la violencia; toda conducta que altera el desarrollo social de la persona, implica un comportamiento diferente a lo que se puede establecer como normal dentro de unos parámetros mínimos de convivencia. Los estímulos negativos, internos o externos, automáticamente producen en la persona una reacción que puede alterar el buen desarrollo del contexto. La repetición de dichas conductas genera en el ambiente malestar en algunos miembros del grupo, pero la persona que las produce, en ocasiones, no es consciente de la situación. Teorías biológicas como la de Lorenz (1972) o Freud (1978) argumentan que las reacciones agresivas que se producen en el ser humano simplemente son una respuesta a un estímulo que se da en el ambiente como, por ejemplo, una experiencia frustrante. Por otro lado, teorías del aprendizaje social, como la propuesta por planteado por Bandura (1987), aseguran que la agresión es una manera de conseguir ciertos objetivos. En este sentido el estudiante se ve afectado por estas dinámicas y asimismo logra alterar con comportamientos que no son comunes el desarrollo de las actividades de las instituciones educativas.

Según Lucía Piedad Vieco y Hernando Duque (2007):

El hombre necesita realizar un proceso de socialización, el cual no es un proceso causal, sino intencional, que tiene lugar sucesivamente en la familia, en la escuela, en la vida comunitaria o social, en la vida laboral. Cada persona necesita de un

ambiente social para adquirir el sentido comunitario y el desarrollo de las virtudes sociales. (p. 14).

La construcción colectiva de las relaciones interpersonales hacen que se generen nuevas formas de relación; pero, cuando se generan sentimientos y actitudes contrarias aparecen comportamientos que no son propios de la convivencia social. Parlebas (2001) plantea que el hombre aprende a través de los procesos de socialización, en la construcción de una intermotricidad, que conlleva "(...) una red de conexiones prácticas que implican a los participantes en acciones, reacciones y preacciones, en la que la inventiva de cada uno solo adquiere sentido y realidad en relación con la de los demás" (p. 78).

En este sentido es que la actividad física actúa como un elemento que ayuda a la construcción de dinámicas de socialización y, cuando es orientada hacia la educación corporal, puede desarrollar hábitos que previenen enfermedades físicas y mentales, pero que también pueden aportar a la interacción social. La niñez y la preadolescencia son las etapas propicias para generar patrones de adherencia a la actividad física; aunque en los adultos también se pueden suscitar, su proceso es demorado. Durante el desarrollo de esta etapa se producen múltiples cambios que pueden afectar el comportamiento, por lo cual es en esta edad cuando más deben actuar los factores protectores como el ejercicio y la actividad física, el deporte y las actividades culturales, los cuales traen beneficios en los individuos (Correa, Jaramillo, Martínez, Suárez, & Escudero, 2011).

Existen diferentes factores que actúan de manera positiva y son denominados "de protección"; dentro de ellos, están los factores escolares relacionados con el desarrollo de actividades complementarias que ayudan al fortalecimiento de las actividades académicas; asimismo, talleres artísticos, cívicos, científicos y deportivos pueden contribuir de manera positiva a las aéreas básicas. Los factores sociales son los relacionados con la adaptación y la construcción en la comunidad, como las normas sociales, el medio socioeconómico e incluso el geográfico (Sánchez, 2009; Musitu & Caba, 2003). Reforzar los factores de protección puede ayudar a desarrollar los patrones de crianza, modificar conductas, generar cambios conductuales, etc. En este sentido, la actividad física puede ser un espacio interesante para la construcción del diálogo y la interacción en la formación del sujeto que la realiza, desde el reconocimiento corporal hacia la construcción de su acervo axiológico.

Actividad física

Para abordar la actividad física (AF), es importante comenzar por distinguir qué conceptos y qué organizaciones promueven esta alternativa, queriendo reflexionar sobre su

papel educativo. La AF puede generar patrones que desarrollen alternativas en la vida, en relación con sus objetivos, sus expectativas, sus normas y sus inquietudes. La AF está muy ligada al concepto de *calidad de vida*, que está inmerso de un modo complejo en aspectos como la salud física del sujeto, su estado psicológico, su nivel de independencia, sus relaciones sociales, así como su relación con los elementos esenciales de su entorno. Según la OMS (2017), “se considera que la AF es cualquier movimiento corporal producido por los músculos esqueléticos que exija gasto de energía” (párr. 1). Según la National Association of Sport and Physical Education –Naspe (2004), organización para la investigación, la actividad física se entiende también como el movimiento del cuerpo desde los músculos esqueléticos, cuyo resultado es pérdida de energía. Esas actividades pueden requerir esfuerzo liviano, moderado, vigoroso y pueden estar dirigidos a mejorar la salud si se practica regularmente.

Es importante generar espacios adecuados, acceso a la información y divulgación, orientación social y comportamental, y promoción de la actividad física (Toscano & Rodríguez, 2008). Construir ambientes libres de agresión es el papel del educador físico y aquí es cuando la AF puede mediar como herramienta para la construcción de ambientes saludables que promuevan el desarrollo de habilidades sociales y competencias ciudadanas, para la formación de sujetos capaces de afrontar los retos de la sociedad actual. En la AF encontramos múltiples beneficios de tipo físico, psicosocial, escolar.

- *Beneficios físicos:* Reduce la obesidad, disminuye las enfermedades articulares, reduce la tasa de enfermedades del corazón, disminuye la resistencia a la insulina, mejora el perfil lipídico, la fuerza muscular, la resistencia física y previene la osteoporosis.
- *Beneficios en la fase escolar:* Aumenta la frecuencia en las aulas, el desempeño académico, mejora las relaciones interpersonales, incrementa el sentido de responsabilidad, disminuye la delincuencia y la fármaco-dependencia.
- *Beneficios psicosociales:* mejora la autoestima, disminuye la depresión, coadyuva en el control del estrés, permite el mantenimiento de la autonomía, disminuye el aislamiento social, reduce los trastornos del comportamiento, mejora la autoimagen y aumenta el bienestar (Naranjo, 2008).

Para Prieto (2003) existen diferentes modelos que aportan desde distintas miradas, inscritos en la promoción y prevención de la salud (desde la salud: la epidemiología –enfermedad y riesgo–, y desde lo administrativo: la construcción de estrategias).

Competencias ciudadanas

“Las competencias ciudadanas son los conocimientos y las habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que hacen posible que las personas participen en la construcción de una sociedad democrática, pacífica e incluyente” (MEN, 2016, párr. 3). La importancia de las competencias ciudadanas en una sociedad está ligada a la necesidad constante de innovar y cambiar las diferentes estructuras en que vivimos. La educación necesita refundar todas las dimensiones posibles del ser; el individuo, como ser social, está llamado a construir un horizonte diferente al que ha encontrado al nacer o edificó a lo largo de su vida. La necesidad de cambiar lleva a los miembros de la sociedad a ser actores importantes, buscando el bienestar y los ambientes sociales acordes con las situaciones. Es fundamental generar conocimiento y habilidades, pero también disponer de oportunidades que permitan a los individuos crecer como seres humanos en el desarrollo de habilidades o competencias mínimas de convivencia.

Las competencias ciudadanas nos permiten constituir una sociedad con las convicciones y la suficiente autoridad para que las personas puedan estructurar correctamente su realidad. La educación, desde este enfoque, tiene una tarea indispensable: generar sentido de pertenencia, tolerancia y respeto mutuo entre las personas. Por otro lado, es de vital importancia generar un ambiente social que favorezca la convivencia, y para esto es clave que el ser humano comprenda lo que significa el otro, como próximo a sí mismo, como aquel que también está en el mundo y que, por lo tanto, requiere de un sentido de vida, pertinente y adecuado a la realidad. La educación, desde este el horizonte, genera optimismo y bases sólidas para poder desempeñar funciones determinantes en la sociedad; este optimismo nos lleva al perfeccionamiento personal, no como máquinas, sino como seres sociales capaces de salir adelante de acuerdo con las circunstancias; por último, y no menos importante, se debe elaborar un estilo educativo capaz de comprender la sociedad y de entenderse a sí mismo, y articular procesos educativos que lleven a intervenir los ambientes violentos para transformarlos en escenarios no violentos y en los que sea fácil convivir (Chaux, 2012).

Resultados y discusión

Es pertinente indagar sobre la actividad física como un espacio de reflexión y construcción en el contexto de la escuela para la paz, ya que esta genera alternativas por cuenta de los beneficios y múltiples elementos que trae consigo, en la interacción social, los ambientes saludables, la construcción axiológica y el desarrollo de habilidades sociales y competencias ciudadanas, en pro de la creación de ámbitos libres de agresión en donde

sea posible una mejor convivencia; por ello, es necesario empoderar al educador físico para que sea un gestor en el desarrollo de estrategias que promuevan múltiples beneficios de tipo físico y psicosocial en el contexto escolar.

En la construcción de este artículo de revisión documental se puede establecer la importancia de trabajar las competencias ciudadanas dentro del componente axiológico de la actividad física, ya que estas pueden actuar como un elemento diferenciador en la construcción corporal del sujeto, como componente de su desarrollo psicosocial; según las diferentes fuentes consultadas, existe la necesidad constante de innovar y cambiar las estructuras en que vivimos, las formas de pensar y actuar, a través de la adaptación de modelos sociales construidos desde la educación. Aquí es cuando se hace evidente la responsabilidad de la escuela y de la familia como instituciones comprometidas en la construcción de los sujetos y su formación; sin embargo, es necesario adaptar estrategias para llevar a cabo esta tarea en pro de la transformación social.

La actividad física se puede ver desde distintas perspectivas, incluso como generadora de factores motivacionales que facilitarán que la persona, en el transcurso de sus años, pueda desempeñarse de una forma vital y activa tanto individualmente como en la sociedad. Parte de las acciones que se promueven desde la actividad física pueden ayudar a la disminución de enfermedades crónicas no transmisibles, por lo cual se deben promover mecanismos de promoción y prevención mediante modelos que logren impactar en los distintos grupos poblacionales; en este sentido, se ha comprobado que el incentivar cualquier tipo de actividad física, en distintos entornos, ya sea el familiar, el laboral o el educativo, puede contribuir, en parte, a la transformación y generación de hábitos, y, como consecuencia, al mejoramiento de la salud de las poblaciones. Al ejercicio se le han atribuido beneficios del orden físico, psicológico y social, en niños, adolescentes, adultos y ancianos, en personas sanas y enfermas, tanto en los centros educativos como en las empresas (Matsudo & Cols, 1998). Con el fin de generar un punto de encuentro que reúna los aspectos que se quieren implementar con la actividad física, es pertinente desarrollar un capítulo que aborde el desarrollo de competencias ciudadanas, como estrategia en la construcción de ambientes saludables, libres de violencia y espacios constructores de paz.

Conclusiones

El anterior artículo permite realizar una mirada sobre la importancia que tiene la actividad física en la educación y salud del ser humano, como elemento transformador de la cultura, la cual es transmitida de generación en generación. En este sentido, la educación, por

medio incluso de la actividad física, debe formar individuos que sean capaces de responder a las necesidades sociales, contribuyendo a la superación de las diferencias sociales y generando elementos de reflexión sobre las nuevas formas de relación que se dan en el diario vivir, a fin de fortalecer las competencias ciudadanas en función de la formación de personas que sean capaces de conciliar, tolerar, formar y construir en medio del conflicto.

Aunque no nos deben causar asombro los comportamientos actuales de los individuos, que desencadenan acciones que atentan contra ellos mismos y contra los demás, sí es importante hacer una reflexión frente a cómo la sociedad colombiana se está preparando para asumir esta responsabilidad sobre el conflicto, y más los agentes que actúan como transformadores en los nuevos retos y exigencias de las sociedades actuales, como la formación de personas competentes que le sirvan a las sociedades en desarrollo. Se deben analizar los comportamientos y reconocer que el ser humano está marcado por realidades concretas y definitivas en la constitución de aprendizajes y memorias, que le conducen a un proceso de perfección, hacia un ser humanizador y humanizado y a la construcción de una sociedad capaz de adaptarse a los nuevos retos mundiales, a través de la formación de gestores transformadores desde el lenguaje y las prácticas desarrolladas en virtud de la actividad física.

El reto consiste en la construcción conjunta y el análisis profundo mediante la intervención de los investigadores y, en especial, de los educadores físicos, desde la educación, desarrollando diagnósticos que permitan precisar el porqué de los comportamientos agresivos que alteran las dinámicas escolares, con el objetivo de generar posibles soluciones que permitan disminuir los altos índices de violencia que están asechando a la familia, la escuela, los espacios deportivos, las calles y los sitios de trabajo, entre otros, para lograr una sociedad justa y equitativa formada en una cultura de desarrollo y construcción de un colectivo orientado hacia el bienestar social y la generación de ambientes y espacios construidos desde la cultura de paz.

Referencias bibliográficas

- Arboleda, L. H. (2015). *Beneficios del ejercicio*. Recuperado de <http://sanoyfeliz.galeon.com/deporte.pdf>
- Bandura, A. (1987). *Teoría del aprendizaje social*. Barcelona: Espasa-Calpe.
- Blasco, J. E., y Pérez, J. A. (2007). *Metodologías de investigación cualitativas en Educación Física y Deportes* [versión PDF]. Recuperado de <https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/12270/1/blasco.pdf>

- Calvo, G., Camargo, M., y Gutiérrez, M. (2006). *Política educativa, equidad y formación docente*. Bogotá, D. C.: D'Vinni.
- Correa, J. (2010). *Documento marco que sustenta la relación del Grupo de Investigación en Actividad Física y Desarrollo Humano con los currículos de los programas de pregrado de Rehabilitación de la Escuela de Medicina y Ciencias de la Salud*. Bogotá, D. C.: Universidad del Rosario, Escuela de Medicina y Ciencias de la Salud.
- Correa, S., Jaramillo, C., Martínez, A., Suárez, M., y Escudero, J. (2001). *Trabajo desde la educación no formal con preadolescentes: Experiencias en municipios de la comunidad de Madrid*. Madrid: Consejería de Educación, Comunidad de Madrid.
- Chaux, E. (2012). *Educación, convivencia y agresión escolar*. Bogotá, D. C.: Taurus - Uniandes.
- Day, R. A. (2005). *Cómo escribir y publicar trabajos científicos* (3ª Ed.). Washington, D. C.: OPS - Panamericana.
- Estévez, E., Martínez, B., y Musitu, G. (2006). La autoestima en adolescentes agresores y víctimas en la escuela: La perspectiva multidimensional. *Intervención Psicosocial*, 15(2), 223-232.
- Freud, S. (1978). *Obras completas*. Buenos Aires (L. Etcheverry, trad.): Madrid: Amorrortu. (Obra original: *Sigmund Freud - Gesammelte Werke*, 1940).
- Hernández, R., Fenández-Collado, C., y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5ª Ed.). México, D. F.: McGraw-Hill.
- Imberti, J. (Comp.). (2003). *Violencia y escuela: Miradas y propuestas concretas*. Buenos Aires: Paidós.
- Lorenz, K. (1972). *Sobre la agresión: El pretendido mal* (F. Blanco, trad.). Madrid: Siglo XXI. (Obra original: *On aggression*, 1963).
- Matsudo, V. K., y Cols, D. (1998). *Programa Agita São Paulo Brasil*. Madrid: Ministerio de Sanidad y Educación.
- Ministerio de Educación Nacional –MEN (Colombia). ¿Qué son las competencias ciudadanas? Recuperado de <http://www.colombiaprende.edu.co/html/home/1592/article-96635.html>
- Musitu, G., y Caba, M. J. (2003). *La potenciación de la autoestima en la escuela*. Barcelona: Paidós.
- Organización Mundial de la Salud –OMS. (2002). *Informe mundial sobre la violencia y la salud*. Washington, D. C: OMS.
- Organización Mundial de la Salud –OMS. (2014). *10 Datos sobre la prevención de la violencia*. Recuperado en abril 10 de 2014, de <http://www.who.int/features/factfiles/violence/es/>
- Organización Mundial de la Salud –OMS. (2017). *Estrategia mundial sobre régimen alimentario, actividad física y salud*. Recuperado de <http://www.who.int/dietphysicalactivity/pa/es/>
- Parlebas, P. (2001). *Juegos, deporte y sociedad: Léxico de praxeología motriz*. Barcelona: Paidotribo.
- Prieto, A. (2003). Modelo de la promoción de la salud, con énfasis en actividad física, para una comunidad estudiantil universitaria. *Salud Pública*, 5(3), 284-300.

- Sánchez, A. (2009). *Acoso escolar y convivencia en las aulas*. Alcalá la Real: Formación Alcalá.
- Tennessee State Government. (2004). *National Association of Sport And Physical Education (NASPE)* [versión PDF]. Recuperado de https://www.tn.gov/education/schoolhealth/physed/doc/recess_elementary_students.pdf (enlace desactivado).
- Toscano, W., y Rodríguez, L. (2008). Actividad física y calidad de vida. *Hologramática*, 9(1), 3-17.
- Vieco, P. L., y Duque, H. (2007). *Ternura y tolerancia: Pilares para la convivencia social*. Bogotá, D. C.: San Pablo.

¿PRÁCTICAS PARA DOCENTE O PRÁCTICAS PARA LA VIDA?

Practices for teacher or practices for life?

Benjamín Barón Velandia⁶⁸

Henry Fernández Zipa⁶⁹

Resumen

La apuesta vital que se presenta, constituye un conjunto de sentires, emociones, inquietudes, diálogos y aprendizajes, que están presentes en la convivencia cotidiana, por lo que decimos que devenimos humanos al implicarnos y transformar nuestro nicho vital en la interdependencia entre aprendientes.

¿Qué es una práctica vital? La práctica vital es ir más allá de lo estático, de lo estandarizado, sin pretensión de control, como si las prácticas ya estuvieran hechas, terminadas, definidas... la práctica vital es, por ejemplo, “construir con un semillero”, en donde somos uno y múltiples a la vez.

La práctica vital es emprender sueños, deseos, alegrías; ampliando miradas, permitiéndonos la incoherencia como parte vital del paisaje educativo, donde se funden las emociones, los cuerpos, las conversaciones y otras cosas que, por la levedad de la escritura, no alcanzamos a nombrar, promoviendo la emergencia de nuevas sensaciones que no se pueden conceptualizar, solo sentir...

Palabras Clave: Práctica vital, bioaprendizaje, docencia.

Abstract

The vital bet that is presented, constitutes a set of feelings, emotions, concerns, dialogues, learning, that are present in the daily coexistence, so we say that we become humans by becoming involved and transform our vital niche in the interdependence between learners.

What is a vital practice?... The vital practice is to go beyond the static, the standardized, without pretension of control, as if the practices were already done, finished, defined... the vital practice is, for example, “build with a seedbed”, in Where we are one and multiple at a time...

The vital practice is “to undertake dreams, desires, joys, widening our eyes, allowing us incoherence, as a vital part of the educational landscape, where emotions, bodies, conversations, and other things merge. We managed to name, promoting the emergence of new sensations, which cannot be conceptualized, only felt.

Key words: Life Practice, Bio-learning, Teaching.

68 Doctor en Educación, docente de la Corporación Universitaria Minuto de Dios –UNIMINUTO. Correo electrónico: benjaminbv@gmail.com

69 Doctor en Educación, docente de Licenciatura en Pedagogía Infantil, Corporación Universitaria Minuto de Dios –UNIMINUTO. Correo electrónico hzipa@uniminuto.edu

Introducción

Hoy la mecanización de la vida tiende a sujetarlo todo a la rapidez y a la eficiencia, pero tarde o temprano comprenderemos que para vivir plenamente no basta ser productivos o eficientes; algún día tendremos que volver a escribir con todo el cuerpo.

William Ospina (2011, párr. 4)

Las prácticas son entendidas como la ejecución del trabajo propuesto; sin embargo, no nos hemos detenido a entender la práctica desde la postura de la vida misma. Aunque las prácticas permiten la adquisición de experiencias a través de las cuales construimos conocimientos, no sería posible realizar y conocer lo anterior sin que por ellas atravesase la vida.

Las investigaciones y la sociedad misma se han encargado de ver y vivir todo lo existente por separado, incluyendo la práctica, sin tener en cuenta que cada acto que se realice tendrá múltiples resonancias; de este modo, la relación que se establezca tendrá muy variados efectos vitales para quienes las experimenten.

En el efecto de abordar la pregunta “¿prácticas para docente o prácticas para la vida?”, el artículo tiene como objetivo presentar el instrumento *Creando conciencia educativa*, que fue construido a partir de la reflexión entre docentes y estudiantes sobre lo que le da sentido a la práctica vital, que es el vivir el día a día. El instrumento presenta herramientas como, por ejemplo, el *mapvida*, la *pirámide de la felicidad* y el *contrarreloj*, categorías que emergen como condición de la interdependencia entre la sociedad, las instituciones que la conforman –especialmente la familia– y las condiciones laborales, afectivas y de sentido de la condición humana, para que se pueda entender la vida y el entorno relacional como unidad; es decir, “amaos y cuidaos unos a otros como hermanos”, logrando así el equilibrio, la armonía y la felicidad entre los quehaceres diarios de la vida, como lo son el trabajo y la vida familiar.

El artículo se desarrollará teniendo en cuenta algunos aspectos de la vida entrelazados con la teoría; también se tendrá en cuenta la información que se recopilará con el instrumento de investigación *Creando conciencia educativa* y con el apoyo de nuestros investigadores participantes, ligando el tema con la realidad vital de quienes allí se reconocen como legítimos.

Diseño metodológico

Como líderes del Semillero ¿Prácticas para docente o prácticas para la vida?, presentamos esta apuesta vital, desde el lugar de los maestros en educación superior, pretendiendo observar con otros sentidos; es decir, no solo con el fin de participar de la construcción

de conocimiento sintiente, en la mayoría de los casos demarcado en la racionalidad, sino para darle nuevos sentidos, direcciones y comprensiones.

En este documento resulta esencial preguntarnos sobre lo que constituye una *práctica vital*, a lo que no pretendemos responder con definiciones absolutas. Lo hacemos desde el reconocimiento de la convivencia; por ejemplo, cuando en una Facultad de Educación se le pregunta a los docentes: “¿Usted, que tiene muchos títulos, que su vida va de prisa, que trabaja en muchos y diferentes espacios académicos, que en ocasiones se enferma, que se siente agotado, desbordado por el trabajo, por las exigencias, que tiene un sinfín de compromisos económicos, que no tiene mucho tiempo para estar en familia, que no se recrea en sus pasiones, qué le está pasando? Y él interrumpe diciendo: “¡Creo que no me está pasando la vida!

En tal sentido, planteamos inicialmente el contraste entre una práctica basada en la muerte y una práctica vital; esta última se convierte en la apuesta que se desarrolla en el semillero. Es así que se busca promover vías, caminos, rutas y nuevas cartografías por donde pueda transitar la vida en los paisajes que la constituyen como categoría vital.

¿Qué es una práctica vital?

La práctica vital es ir más allá de lo estático, de lo estandarizado, sin pretensión de control, como si las prácticas ya estuvieran hechas, terminadas, definidas...

La práctica vital es, por ejemplo, “construir con un semillero”, en donde somos uno y a la vez múltiples... encontrarnos y desencontrarnos en las miradas; es volar en el conocimiento nuestro, y de los otros, que somos nosotros, y que lo volvemos acción, mediante algo que denominamos “rizoma”...

La práctica vital es emprender sueños, deseos, alegrías; ampliando miradas, permitiéndonos la incoherencia, como parte vital del paisaje educativo, donde se funden las emociones, los cuerpos, las conversaciones y otras cosas que, por la levedad de la escritura, no alcanzamos a nombrar, promoviendo la emergencia de nuevas sensaciones que no se pueden conceptualizar, solo sentir...

La práctica vital es reconocer que el tiempo supera la concepción mecánica del reloj, como lo propone metafóricamente el Dalai Lama, “sólo existen dos días en el año en que no se puede hacer nada. Uno se llama ayer y otro mañana. Por lo tanto, hoy es el día para amar, crecer, hacer y principalmente vivir” (como se citó en Cuadrado & Perles, 2014, p. 66) el eterno presente, el aquí y el hora,

La práctica vital consiste en dejarse ir por el sentido, sentir que ella está más allá de la razón (Maturana & Varela, 2003) y que, como organización en términos sociales, se encuentra ligada a la emergencia; en su estructura está presente la relación entre

emoción, intuición, organismo, sociedad y seres vivos, que no es otra cosa que la vida en emoción.

La práctica vital se da en un nicho vital, como lo propone Bateson (1993). La vida es un proceso cognitivo en el que se está tomando permanentemente información del medio y procesándola en el organismo y esta nuevamente se devuelve al medio; de no ser así, se convierte en una práctica de muerte.

La práctica vital reconoce que no hay certezas; es la incertidumbre, con el caos, el desorden y el orden, en la armonía que provoca la complejidad. Superar el control; reivindicar el derecho al equivoco, al error, al cuidado de la vida, al reconocimiento del otro y al amor como escenario vital.

La práctica vital y el cuidado son un reconocimiento legítimo del otro en la convivencia, en la que se validan las acciones, las conversaciones, las emociones, el cuerpo como asunto connatural a la misma existencia.

Al respecto de la práctica vital y la conversación, Maturana y Varela (2003) afirman que es dentro del lenguaje mismo que se da el acto de conocer; en la coordinación conductual que el lenguaje es, trae un mundo de la mano; por lo tanto, se requiere vivir en el lenguaje, desde el reconocimiento mutuo, no porque el lenguaje nos permita decir lo que somos, sino porque somos en el lenguaje.

La práctica vital y la interdependencia, al contrario de querer objetivizar la práctica humana, separando y generando dualismos, y en las cuales el ser humano no se concibe como responsable de su observación, al fragmentar el conocimiento se distancian de la comprensión connatural a la existencia del mismo observador; por tanto, lo que se pretende es reconocer lo que emerge en las relaciones, las conexiones y la interdependencia con el nicho vital.

La práctica vital es dejarse ir por las pasiones humanas, que encarnan la vida, como manifestación propia de los organismos que se expanden en la emergencia, de tal manera que... ¡Bienvenidos a esta cohabitación con la vida que es el ejercicio de una práctica vital docente!

Conclusiones

Para el grupo de investigación, es importante plantear las conclusiones a manera de relaciones, vínculos o interacciones, dado que la práctica vital se juega en el tejido, en la urdimbre que constituye la vida misma. Como ejemplo, la sociedad es el lugar donde se tejen las relaciones en las que interactúan los individuos, como agentes locales de la agencia general que es ella misma, dando origen a la emergencia de nuevas vivencias,

siendo estas las encargadas de la construcción de nuevos aprendizajes, para el caso de lo humano, desde el sentir del cuerpo en su totalidad, e interpretado en las emociones que dictan las prácticas, una de ellas, el amor, como expresión fundamental del gusto y el placer por lo que se hace, ampliando los lazos con-vivenciales con el entorno como nicho vital. Es, entonces, que las relaciones cobran sentido para la práctica vital, que en el artículo se presentan a manera de *bucles recursivos*, es decir, ese ir y venir en el que se recrea la vida.

Una primera conclusión teje la relación de la práctica docente con el factor institucional y el compromiso social; en este sentido, en la Corporación Universitaria Minuto de Dios –UNIMINUTO y, particularmente, en la Facultad de Educación, que formó parte en el desarrollo del instrumento *Creando conciencia educativa*, y según la sistematización de resultados de las entrevistas, se percibió que los docentes se inclinan por una práctica focalizada en tiempos, ritmos, economía y reproducción de conocimientos, aspectos que van en contra de la práctica vital, ya que generan situaciones de estrés, ansiedad y depresión, entre otras enfermedades de tipo social, que hacen que el docente se sienta cansado y que evite, en términos generales, reflexionar acerca de estas prácticas. En contraste, se requiere vincular la práctica vital con los deseos institucionales y las exigencias sociales para comprender, de manera sistémica, estos aspectos como un todo. En la medida en que la práctica vital del docente armonice los intereses sociales y vincule la interdependencia social en la que se relaciona la práctica vital, se abrirá una opción al docente que se verá convocado a fluir en esta práctica por tener un carácter natural.

También es importante destacar la relación de la práctica docente con los estudiantes y el trabajo pedagógico. En este aspecto, el vínculo que establezca el docente con los estudiantes determina la manera como fluya el aprendizaje en un nicho vital, lo que posibilitará que ambos aprendan y que la práctica docente permita construcción de conocimiento capaz de convertir el contexto en un espacio vital y, en este sentido, generar reflexión permanente sobre la pedagogía. De no ser así, se da un proceso de negación mutua en el que el maestro no reconozca al estudiante y, por ende, el estudiante se distanciará del docente, produciendo una práctica docente que nacerá muerta, estéril y que producirá en los agentes el padecimiento de la relación. Por lo tanto, el maestro y el estudiante son unidad-dual que genera reflexión sobre el aprendizaje en el contexto en donde se encuentre, haciendo de la práctica docente un ejercicio de reconocimiento vital de las personas, los conocimientos, los errores y las incertidumbres, aspectos que enmarcan la reflexión pedagógica.

En cuanto a la relación de la práctica docente con el afecto y la familia, ella se convierte en un aspecto esencial en el nicho vital del docente como sujeto aprendiente, ya que lo reviste de experiencias sentidas, con un fuerte carga emocional, que marcan de manera interdependiente el sistema en donde se encuentra su práctica vital: la familia y el maestro constituyendo un espacio relacional que promueve, según sea el caso, una práctica vital o una práctica de muerte, dependiendo de si los afectos fluyen o niegan la vivencia de la práctica docente.

Reconociendo la relación entre la práctica docente y los factores económicos, sociales y educativos, es importante ver como esta red de relaciones que eventualmente se presenta en la vida del docente y, en general, en la de todos los seres humanos, en determinadas oportunidades se constituye en una ceguera alimentada por las grandes construcciones surgidas de la cultura, materializadas en imaginarios colectivos, de los cuales participamos alimentándolas día a día con argumentos como: “mejorar las condiciones de vida”, “ser mejor cada día”, “ser reconocido por las comunidades académicas o científicas”, “capitalizar las inversiones hechas en educación” –o “recuperar la inversión”–, iniciando una carrera vertiginosa en contra de sus nichos vitales, sin querer ver lo obvio pero sabiéndolo en teoría, porque en las conversaciones, los docentes aúnan sus voces con expresiones tales como: “los jóvenes terminan su salud persiguiendo el dinero y el viejo, terminan su dinero persiguiendo la salud”; en la ceguera en la que se encuentran, son capaces de posibilitar inmediatamente argumentos contundentes que justifican los ritmos excesivos de trabajo.

El amor, la comunicación y la docencia como prácticas necesarias para el sentido humano educativo, provocan que cada espacio que se habita y que tenga como foco la relación entre maestro y estudiante, y la impronta emocional del amor, que en este artículo forma parte del nicho vital. Es en la complementariedad del amor-comunicación-docencia, donde se promueven las prácticas docentes vitales que permitan fluir, de manera natural, los procesos aprendientes y el ejercicio de reflexión pedagógica.

En este sentido, *Prácticas para docente o prácticas para la vida* se constituye en un escenario, en ejercicio de religazón y reconocimiento de los múltiples sistemas de observación existentes en los diversos espacios donde emergen los aprendizajes. Esto permite entrar en sintonía con la condición de aprendientes que tienen tanto los estudiantes como el docente, descargando una serie de imaginarios que giran en torno a dichos actores: por ejemplo: por un lado, el docente como poseedor del conocimiento total y quien es el único responsable de los procesos de aprendizaje, y, por el otro, el estudiante, como actor pasivo, ser en situación de absorción permanente, quien no tiene

nada que aportarle al docente. En esta nueva atmósfera, la comprensión de aprendientes posibilita que, a través de las redes de conversaciones que se permiten en los diversos escenarios de los aprendizajes, cada uno, desde su lugar, potencie los aprendizajes colectivos y autonomizantes.

Los procesos que emanan de estos ejercicios investigativos le permiten a los aprendientes (en este caso, docente y estudiante) posibilitar nuevas comprensiones sobre lo que es aprender, resignificándolo y reconociéndolo como un proceso vital que desborda la mirada reduccionista de quien llena un cuaderno o asiste a una institución a “dar clase”, situándolo en la vida misma sin pensar en que es importante transferir de la escuela a la vida, porque no separa; por el contrario, reconociendo los diversos escenarios vitales, es capaz de sentir que su práctica vital y su práctica docente son interdependientes y que no están limitadas a un tiempo y a un espacio, sino que se configuran en las múltiples redes de relaciones que se tejen en conjunto.

Finalmente, se plantea la siguiente pregunta: ¿es la práctica docente un nicho vital? Con esta queremos concluir este artículo que pretende la reflexión de quienes dedican su vida a esta hermosa, importante y necesaria labor.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, E., y Fernández, L. (1991). El Síndrome de “Burnout” o el desgaste profesional (II): Estudio empírico de los profesionales gallegos del área de salud mental. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 11(39), 257-265.
- Assmann, H. (2002). *Placer y ternura en la educación: Hacia una sociedad aprendiente*. Madrid: Narcea.
- Ballesteros, B. P., Medina, A., y Caycedo, C. (2006). El bienestar psicológico definido por asistentes a un servicio de consulta psicológica en Colombia. *Universitas Psychologica*, 5(2), 239-258.
- Barbosa, L. C., Muñoz, M. L., Rueda, P. X., y Suárez, K. G. (2009). Síndrome de Burnout y estrategias de afrontamiento en docentes universitarios. *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología*, 2(1), 21-30.
- Bateson, G. (1993). *La unidad sagrada: Pasos hacia una ecología de la mente*. Barcelona: Gedisa.
- Bauman, Z. (2007). *Amor líquido: Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. Madrid: FCE.
- Comes, P., y Trepát, C. A. (1998). *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*. Barcelona: Graó - Institut de Ciències de l'Educació.
- Cuadrado, P., y Perles, A. (2014). *Encuentros mágicos para pensar, sentir y manifestar todos tus deseos*. Sevilla: Punto Rojo.

- Dumas, A. (1853). *Los tres mosqueteros*. Madrid: Establecimiento Tipográfico del Semanario Pintoresco e Ilustración. Versión PDF Recuperado de https://books.google.com.co/books/download/Los_tres_mosqueteros.pdf?id=58lbFglpYk0C&hl=es&output=pdf&sig=AC-fU3U3kou3zwj9mo3K7Nmam5xE6HHf1CQ
- Esteve, J. M. (1998). La aventura de ser profesor. *Cuadernos de Pedagogía*, 226, 46-51.
- Gutiérrez, E. (2008). Tiempo libre y calidad de vida desde el sí mismo docente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(38), 867-890.
- Irigoin, M., y Vargas, F. (2002). *Competencia laboral: Manual de conceptos, métodos y aplicaciones en el sector salud*. Montevideo: OPS-OIT/Cinterfor.
- Kail, R., y Cavanaugh, J. C. (2006). *Desarrollo humano: Una perspectiva del ciclo vital*. México, D. F.: Cengage Learning Editores.
- León, G. F. (2011). El enfoque histórico cultural en el estudio del desarrollo humano: para una praxis humanista. *Actualidades Investigativas en Educación*, 9, 1-23.
- Maturana, H., y Varela, F. (2003). *El árbol del conocimiento*. Buenos Aires: Editorial Universitaria - Lumen.
- Martín, R. C. (2003). Educar en valores: Misión del profesor. *Tendencias pedagógicas*, 8, 59-68.
- Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Morín, E. (2008). *El Método V: La humanidad de la humanidad*. Madrid: Cátedra.
- Navarro, R. (2005). *Trabajar bien, vivir mejor: Manual práctico de valores*. Bogotá, D. C.: San Pablo.
- Ospina, W. (2011). Educación: Los artistas son esa clase de gente de la que siempre decimos que nació aprendida. *El espectador*, Opinión. Recuperado de <http://www.elespectador.com/opinion/educacion>
- Sarramona, J., Noguera, J., y Vera, J. (1998). ¿Qué es ser profesional docente? *Teoría de la Educación*, 10, 95-144.

DISCURSO, PODER Y LITERATURA

Discourse, power and literature

Jorge Augusto Guerrero Parra⁷⁰

Resumen

Esta ponencia centrará el interés en el acto de producción discursiva que tiene una mutua coexistencia con lo social y los saberes establecidos en la cultura, para, posteriormente, dialogar sobre las implicaciones de este como artefacto comunicativo que se incorpora cada día más en las lógicas de poder; finalmente, se enfatizará sobre el discurso literario como forma de resistencia. Se trata de reflexionar en torno a la comunicación y al discurso, desde el cual se examinará cómo un locutor establece relaciones con el grupo social y con su contexto cultural.

Palabras clave: Discurso, literatura, producción discursiva, comunicación.

Abstract

This paper will focus interest in the act of discursive production that has a mutual coexistence with the social and knowledge established in culture, later to discuss the implications of this as a communication device that is incorporated more and more in the logic of power. Finally, it is emphasized on literary discourse as a form of resistance. This is to reflect on communication and speech, from which it will examine how a broadcaster establishes relationships with the social group and its cultural context

Key words: speech, literature, discursive production, communication.

Introducción

Esta ponencia centrará el interés en el acto de producción discursiva, que tiene una mutua coexistencia con lo social y los saberes establecidos en la cultura, a fin de dialogar posteriormente sobre las implicaciones de este como artefacto comunicativo que se incorpora cada día más en las lógicas de poder, para finalmente enfatizar sobre el discurso literario como forma de resistencia.

En primera instancia, entraremos a dialogar con algunos pensadores que han visto lo discursivo como un artefacto social y cultural que examina el lenguaje, la comunicación y la literatura como posibilidad de representación de mundo, y que difieren, a veces, de lo que se denomina la “versión oficial”; tales voces serán las de varios autores que reafirman estos postulados, entre ellos el crítico literario y filósofo Mijail Bajtín (1987, 1993) y Luis Alfonso Ramírez (2008) del instituto Caro y Cuervo.

Desarrollo

Para empezar, es necesario aclarar lo que se entiende aquí como *discurso*; es un conjunto de instancias que tienen validez en las voces agrupadas de una voz significativa, que en un acto de comunicación se desarrolla, ya sea en un texto escrito u oral, en una relación intersubjetiva que alguien plantea. Estas voces, cuyos contenidos expanden sus alas en discurso, como los argumentos, las narraciones, o las descripciones, se representan en imágenes-ideas e imágenes poéticas, para formar los discursos más habituales: el discurso cotidiano, el científico-técnico y el poético-literario.

Se ha impuesto un mandamiento en el que el lenguaje es visto como mero instrumento que sólo puede ocupar un espacio reducido en el mundo; obviamente, se discrepa aquí de quienes lo reducen a su condición de mera grafía de representación. Se busca entender el lenguaje como un fenómeno más amplio, que recoja un análisis más exhaustivo, como lo expresa Ramírez (2008) “(...) como un acto, como acción y no como producto, único y acabado. El lenguaje es vida, y no una abstracción de ella” (p. 17). Se trata, así, de reflexionar en torno a la comunicación y al discurso, desde un reconocimiento de sus adecuadas condiciones y, a su vez, explorar las propiedades singulares de producción en que se mueven sus actores.

Muchos gobernantes, políticos y algunos teóricos del lenguaje han desprovisto a los individuos y los actores del discurso del acto de concreción discursivo siempre en aras de la invisibilización o del control sobre grupos sociales y culturales, con la finalidad de desconocer y estandarizar al individuo, para reducirlo a ser una existencia sin voz ni palabra

propia. Los que detentan el poder, a los que les hemos otorgado la batuta de héroes sin un ápice de resistencia, les hemos cedido la potestad de dirigir nuestros destinos.

De manera similar a lo expuesto en el mito de *Odiseo y las Sirenas*, y que podría ilustrar de mejor manera lo anteriormente expresado: Odiseo, siendo rey de Ítaca y héroe de la guerra de Troya, se auto-proclama un “hombre conocedor” que, ante el acecho de las sirenas, toma la decisión de obligar a toda su tripulación a introducir en sus oídos cera para no dejarse seducir por el canto de las cautivadoras criaturas mitológicas, y él, en un acto heroico, pide que lo aten al mástil, mostrando su valentía. Pero la pregunta aquí es, ¿no es esto un tipo de visión de mundo impuesto que coarta a los marineros del conocimiento?, ¿cuál era ese canto temible y seductor de las sirenas que aquellos marineros no tuvieron la libertad de escuchar por sí mismos, bajo la amenaza de ser letal? Hay que tener en cuenta que al final de esta travesía, Odiseo es el único que llegó con vida a Ítaca.

Entonces, el punto de inflexión empieza cuando visibilizamos a los demás, y reconocemos que nosotros somos actores importantes de nuestro mundo, que asumimos, a través de nuestras palabras y actos, singularidades propias del precepto discursivo. Es así como el interés se orienta a ahondar en el acto de producción discursiva, desde el cual se examinará cómo un locutor establece relaciones con el grupo social y con los saberes establecidos en la cultura.

Desde que Saussure (1916) hizo referencia a la lengua como lo social y al habla como lo individual, lo social se ha entendido como “igualdad para todos”; pero, hay que entender que algunos sectores no comprendieron que las libertades y los poderes deben ser para todos. Lo social, en esta diatriba, es el medio por el cual cada uno de los individuos se alza y defiende una toma de posición desde su voz. La libertad sólo es posible cuando se construye en contradicciones y resistencias con la sociedad.

Varias disciplinas y estudios legitiman la perspectiva desde la cual es válido y enriquecedor nutrir los discursos del lenguaje desde estudios interdisciplinares y nuevas perspectivas. Campos como lo semiótica, la sociolingüística, la psicolingüística, la etnolingüística, la comunicología, la retórica, la pragmática y la teoría literaria, entre otros, son una muestra de tales avances en el campo de la discursividad.

Hablar de discursos expuestos desde argumentos universales o teorías inamovibles, está totalmente devaluado hoy en día, más aún cuando hablamos sobre las disciplinas u objetos de estudio del lenguaje; tal como lo afirma Ramírez (2008):

La decisión inicial de apartarme de los enfoque teóricos reduccionistas del lenguaje, surgió de la convicción de que el lenguaje no era definible y explicable

solamente desde las consideraciones de éste como representación del mundo objetivo, el mundo que designa contextos y realidades. (p. 19).

El lenguaje, entendido en su nominación global, es decir, como un acumulado de signos con sentido que cooperan en las conciencias de miembros de una concreta colectividad, es el terreno en el que se lucha por la nominación de la realidad. No se trata de que el lenguaje tenga poder en sí mismo, sino de que el uso del lenguaje, en su discursividad, legitima y confiere autoridad desde la designación de las cosas para que sean aceptadas por los individuos a los que va dirigido.

Nietzsche (2004), en su texto, *Sobre verdad y mentira en sentido extramoral*, cuestiona la esencia de eso que socialmente hemos llamamos *verdad* y su relación directa con el engaño en el consenso y uso de la palabra; nombrar es crear límites artificiales, personalidades simbólicas que están, por lo tanto, sujetas persistentemente al cambio. Los mitos, los símbolos y las palabras son portadores, pues, de la potestad del emisor; pero, también dejan abierta la posibilidad de reprochar la visión común del que transmite. A través de lo discursivo se puede socorrer a la ruptura del apego, del sentido comúnmente admitido y transmitido desde la potestad de los dominantes, y también crear nuevos sentidos. Refiriéndose a lo anteriormente expuesto, Ramírez (2008) afirma:

La relación con el interlocutor obliga al sujeto discursivo a asumir a este en una actitud de reconocimiento estratégico o comunicativo. En esta medida, se nota que la diversidad del discurso se origina por: las jerarquías establecidas entre la cultura, la sociedad, o el individuo; por la relación protagónica del individuo como productor con los interlocutores y con los demás discursos o voces recibidas; por la articulación de los discursos creando cierre o dejando apertura de interpretación; por las distribuciones de los discursos asumidos como partes del constituido por el sujeto. (p. 113).

En cierta medida, lo expresado anteriormente se refiere a que la lucha por la verdad y por el poder es una lucha por la aceptación de los discursos, y la resistencia a esa verdad, que es imposición, erige un escenario de contingencia, haciendo necesario que se analice el porqué de la aceptación de unos discursos y no de otros, y de la creación de nuevos sentidos a través de un lenguaje de símbolos, que confronte a los discursos jerárquicos.

En este marco de referencia, una realidad erigida y normalizada que crea las reglas del juego de la comunicación, y que establece los mínimos para que el sujeto pueda moverse, limita en gran medida su participación y resistencia, por lo cual se coarta también un real escenario social de ejercicio de lo discursivo. Por un lado, existen los discursos

canónicos que parten de la ideología de la sociedad concreta en que se desarrollan; por otro, los discursos alternativos, resistentes, que entran en permanente diálogo con los discursos dominantes, que van construyendo y provocando un continuo conflicto, en una especie de resistencia estratégica.

El filósofo del lenguaje y crítico literario Mijail Bajtín (1993), en sus tesis sobre lo popular y en su análisis de los protagonistas literarios, por ejemplo en la obra de Dostoievski, nos aproxima a una resignificación cultural de la resistencia que se promueve, por debajo de la versión oficial o del canon establecido, tanto en el plano social como en el individual. No se trata de una afrenta directa a los regímenes que imponen la verdad; más bien, es una voz que, desde la crítica, la ironía y la burla, se presenta en forma de supervivencia estratégica desde la producción discursiva poética, ante la normalización de la vida que transmite las diversas tecnologías de gobierno que ejercen los poderes políticos. De la lectura idónea que realiza Bajtín a la obra de Rabelais, podemos vislumbrar cómo la cultura popular se ha desechado comúnmente a la hora de estudiar una lógica discursiva, una doctrina o una determinada época, porque sólo el canon socialmente establecido permite tener en cuenta las representaciones culturales mejor vistas para el público, tal como lo hacen actualmente las cadenas televisivas con el mundo del espectáculo.

Por estas circunstancias, los discursos dominantes desechan las voces populares o las voces que se resisten a la verdad impuesta, imponiendo, a su vez, una verdad acomodada para fines de dominio y manipulación; en este sentido, concuerda con las tesis formuladas sobre lo cultural y lo social del filósofo francés Michel Foucault (1975) en las que indaga sobre cómo en instituciones sociales de estados modernos, como los colegios, los centros psiquiátricos y las prisiones, se ejercen relaciones y mecanismos de poder, desde ámbitos como el conocimiento, lo discursivo, lo jurídico y la misma sexualidad, y cómo, por otro lado, los que tienen el control invisibilizan o tiende a ocultar lo que es desagradable a la vista del público; es decir, esconden la vida de los hombres infames: los pobres, los mendigos, los maniáticos y los reclusos.

Ha sido una constante en la historia humana encasillar al autor literario que subvierte mentes, o al que toma como referente temas como lo popular o lo grotesco; es por eso que han sido tildados de “traidores” por los estamentos gubernamentales, teniendo que enfrentar la censura de su producción artística e ideológica, como nos lo advierte el escritor Eduardo Galeano (1989) en su texto *Defensa de la palabra* refiriéndose a la censura del artista y cómo esta niega nuestra propia existencia; por eso hace un clamor por una literatura que confronte el canon y la tradición:

Escribiendo es posible ofrecer, a pesar de la persecución y la censura, el testimonio de nuestro tiempo y nuestra gente –para ahora y después–. Se puede escribir como diciendo, en cierto modo: “Estamos aquí, aquí estuvimos; somos así, así fuimos”. Lentamente va cobrando fuerza y forma, en América Latina, una literatura que no ayuda a los demás a dormir, sino que les quita el sueño; que no se propone enterrar a nuestros muertos, sino perpetuarlos; que se niega a barrer las cenizas y procura, en cambio, encender el fuego. Esa literatura continúa y enriquece una formidable tradición de palabras peleadoras. Si es mejor, como creemos, la esperanza que la nostalgia, quizás esa literatura naciente pueda llegar a merecer la belleza de las fuerzas sociales que tarde o temprano, por las buenas o por las malas, cambiarán radicalmente el curso de nuestra historia. Y quizás ayude a guardar para los jóvenes. (p. 56).

Debemos, entonces, ser conscientes de que la literatura tiene un poder asombroso no sólo de divulgación sino de cambio. El tráfico clandestino, como la persecución y prohibición, son de vital importancia para destruir o permear el letargo intelectual en que vivimos. Ray Bradbury (1976) confronta este tipo de realidad desde su novela distópica, *Fahrenheit 451* (1953), la que nos lleva, en cierta medida, a la reflexión sobre la disminución de la capacidad de pensar críticamente acerca de la forma de vida dominante que procura que la realidad impuesta se perpetúe, debido a que no existe ningún tipo de crítica u oposición por parte de los pobladores de esta ficción.

Por otro lado, Bajtín (1987) nos refiere cómo, a pesar del surgimiento de los estados modernos y de lo que se llamaría la “cultura socialmente aceptada”, existe una forma de afrenta popular, una cultura popular, que se enuncia de manera grotesca, irónica y cómica, y que no reside en una única forma de entender el mundo, sino que se fundamenta en la idea de este, como una entidad en constante construcción, en permanente mudanza, en una resignificación de lo que nos rodea que es inacabada, frente a la mirada inmóvil que se ejerce desde los entes de control, que tiende a mantener bajo supervisión todo lo que signifique transformación o evolución.

Sin embargo, esta seriedad exclusivista de la ideología defendida por la Iglesia oficial reconocía la necesidad de legalizar en el exterior de la iglesia, es decir fuera del culto, del ritual y las ceremonias oficiales y canónicas, la alegría, la risa y las burlas que se excluían de allí. Esto dio como resultado la aparición de formas cómicas puras al lado de las manifestaciones canónicas. (Bajtín, 1987, p. 63).

Bajtín (1993) paralelamente lo manifiesta en el análisis que realiza de personajes literarios en la obras de Dostoievski. En su obra *Problemas de la poética de Dostoievski*,

el teórico aborda el arte verbal y discursivo con el cual el autor le dio tratamiento a lo popular, entrelazando los matices humanos desde la complejidad y lo nomológico. Además, este novelista creó genialmente tramas irónicamente creíbles y, a su vez, amplió la perspectiva de cómo entendemos el mundo desde la reflexión en torno a la fragilidad de nuestras pasiones y la eterna disputa entre lo que significa el bien y el mal. Algunos personajes de sus obras demuestran lo anteriormente planteado; es por ello que aún son latentes en los lectores de hoy, como el estudiante Raskolnikov, el jugador empedernido Alexei Ivanovich, o los hermanos Fiódor y Dmitri Karamázov, que desde sus discursos luchan y resisten a las voces hegemónicas que los atan y amordazan ante el mundo. Son personajes que claman desde lo popular y lo irónico una contienda con el estándar que limita su accionar y frente a los que colocan límites a su forma de pensar.

Toda la situación anterior nos recuerda lo que trata de expresarnos la fábula de Umberto Eco (2004), en el texto *El nombre de la rosa*. Esta historia, adaptada a fines de la Edad Media, evoca una trama con tintes de novela negra, con profusos detalles históricos en la época de la santa inquisición en Italia. Muestra cómo un antiguo monje en una Abadía asesinaba a los clérigos que hacían uso de la biblioteca. Este religioso impregnaba las páginas de libros prohibidos con veneno; así, al pasar las hojas y mojarse los dedos con la lengua, los lectores se envenenaban. Los libros infiltrados con veneno eran aquellos que, según el abad, eran malos para el alma, pues eran textos que trataban temas como la risa o la ironía.

Bajtín (1993), además, analiza el humor carnalesco, la máscara, la ironía, y lo escatológico, debido a que él consideraba que eran manifestaciones de lo popular y lo cultural en la Edad Media. Enfatiza en que estos son enemigos de lo hegemónico y el poder, desde el mercado, la plaza central, la aglomeración de gente que se ríe de la imposición, de sus gobernantes, del poderoso, mientras éste les mira con recelo y miedo, llevándolo a que elabore mecanismos de sumisión, los cuales se van renovando a través del tiempo, conforme la risa y la ironía confrontan la realidad.

La interpretación de eso que llamamos real es una tarea individual pero que nos convoca a todos; sugiere la no repetición y aboga por la singularidad en la apreciación de lo que nos rodea. Los discursos estéticos y literarios pueden surgir como alternativas para buscar coalición metafórica, entre los mundos ficcionales o los referidos, desde una construcción de sentido que discrepe y entre en contingencia con los discursos de sometimiento y prácticas del poder.

Conclusiones

En la medida en que las ideologías de la clase en el poder se difunden e interiorizan en la sociedad a través del discurso, también se reproducen los hábitos individuales, las rutinas organizacionales y las reglas sociales. No es posible pensar, hoy en día, en instituciones, como los colegios, las universidades y los centros gubernamentales, entre otras, que no avalen procesos incluyentes y que no tengan en cuenta todas las voces asociadas con la particularidad y la subjetividad de los individuos. Es, precisamente, en esta idea en la cual al ser humano se le puede devolver lo que se le ha arrebatado por tantos años, su individualidad en coexistencia con lo natural, lo cultural y lo social, ya que se siente parte de una colectividad desde su discurso, su voz y su voto. Desde esta perspectiva, ese discurso no tiene por qué ser un artefacto de represión en un ejercicio de poder sino, todo lo contrario, debe reconocerse como un ámbito comunicacional en el cual se pueda advertir a las personas sobre las estructuras hegemónicas que modelan la realidad y sobre los cánones sociales y culturales que unos pocos han establecido.

La literatura es un discurso estético que puede cotejar por medio de la imaginación, esta que ha sido manipulada para fines instrumentalistas en las dinámicas de poder y control, pero que, además, no se debe encasillar como artificio que divierte o entretiene. Claro está que la literatura produce un gusto y un placer estético, pero, tiene también un propósito más substancial: ofrece ficciones del mundo y, a través de la simulación de esta realidad, podemos abstraer, interpretar y comprender mucho mejor la vida desde múltiples facetas.

La literatura crea una íntima experiencia de las interacciones humanas a través de imágenes metafóricas, alusiones que confrontan al reflejo mecánico de la supuesta realidad objetiva. Esta imagen poética metaforiza la comunicación y la comprensión del mundo y hace que sea más próxima a nosotros, logrando una forma de aprendizaje a través de la experiencia que se vive mediante la contradicción y la imaginación. Participar desde la lectura de experiencias compartidas de personajes, autores y de nuestra propia vida, nos puede facilitar la comprensión de los otros que son diferentes a nosotros mismos y pueden aumentar nuestra capacidad de autoconocimiento.

Referencias bibliográficas

- Bajtín, M. M. (1987). *La cultura popular en la Edad Media y el Renacimiento: El contexto de François Rabelais*. Madrid: Alianza.
- Bajtín, M. M. (1993). *Problemas de la poética de Dostoievski*. México, D. F.: FCE.
- Bradbury, R. (1976). *Fahrenheit 451*. Barcelona: Plaza & Janés.

- Eco, U. (2004). *El nombre de la rosa*. Madrid: Lumen
- Foucault M. (1976). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión* (A. Garzón, trad.). Barcelona: Siglo XXI.
- Galeano, E. (1998). *Nosotros decimos No: Crónicas 1963 -1988*. Barcelona: Siglo XXI.
- Nietzsche, F. W. (2004). *Sobre verdad y mentira en sentido extramoral* –Colección Señal que Cabalgamos, No. 42– (G. A. Meléndez, trad.). Bogotá, D. C.: Universidad Nacional de Colombia. (Obra original Über Wahrheit und Lüge im außermoralischen Sinn, 1863).
- Ramírez, L. A. (2008). *Comunicación y discurso: La perspectiva polifónica en los discursos literarios, cotidianos y científicos*. Bogotá, D. C.: Magisterio.
- Saussure, F. (1916). *Curso de Lingüística General* [versión PDF]. Recuperado de <http://www.uruguaypiensa.org.uy/andocasociado.aspx?275,758>

LAS PRÁCTICAS DOCENTES UNIVERSITARIAS EN LA FACULTAD DE EDUCACIÓN: UN ACTO DE REFLEXIÓN EN EL MARCO DE LA INVESTIGACIÓN⁷¹

University teaching practices at the Faculty of Education is an act of reflection under investigation

Zaily del Pilar García-Gutiérrez⁷²

Resumen

Esta ponencia da cuenta de la experiencia de un grupo interdisciplinario de docentes que se compromete con el desarrollo de una investigación titulada *Caracterización de las Prácticas docentes de la Facultad de Educación de la Corporación Universitaria Minuto de Dios –UNIMINUTO, Bogotá-Colombia*. En esta experiencia investigativa, la formación de los futuros docentes se reconoce como un valioso escenario que lleva a la indagación constante sobre las prácticas del docente universitario; se constituye como un aporte en el que la reflexión de la praxis es un camino posible para la mejora continua de la labor docente. Este documento, en sí mismo, es un acto de escritura reflexiva que da cuenta del diálogo de saberes de un colectivo de docentes universitarios comprometidos con la formación de futuros maestros. Se espera que con esta ponencia se nutra el debate académico que gira en torno al análisis de las prácticas docentes en la educación superior.

Palabras claves: Docencia, educación superior, prácticas docentes, praxeología.

Abstract

This paper realizes the experience of an interdisciplinary group of teachers who are committed to the development of a research entitled “Characterization of the teaching practices of the Faculty of Education of the University Corporation Minuto de Dios. Bogota Colombia” In this research experience training, future teachers are recognized as a valuable scenario that leads to an ongoing exploration of the practices of university teachers, it is constituted as a contribution in which the reflection of praxis is a possible way for continuous improvement of teaching. this document in itself is an act of reflective writing that accounts for the dialogue of knowledge of a group of university teachers involved with the training of future teachers. it is hoped that this paper will nurtures academic debate revolves around the analysis of the teaching practices in higher education.

Key Word: Teaching, university education, Teaching practices, Praxeología

71 Esta publicación es el resultado de la investigación *Caracterización de las prácticas pedagógicas de los docentes de la Facultad de Educación de la Corporación Universitaria Minuto de Dios –UNIMINUTO*, financiada por la IV Convocatoria para el Fortalecimiento de la Investigación de la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, Rectoría General, Vicerrectoría Académica y Dirección General de Investigaciones.

72 Magíster en Comunicación Educativa, doctoranda en Educación: Currículum, Profesorado e Instituciones educativas; docente de Pedagogía Infantil, Corporación Universidad Minuto de Dios – UNIMINUTO. Correo electrónico: zaily.garcia@gmail.com

La caracterización de las prácticas docentes: una idea que se convierte en investigación

Esta propuesta de investigación surge en el marco del plan estratégico de la Facultad de Educación, en adelante FEDU, (2013-2019), denominado “Escuela pertinente en pedagogía e innovación Social en Educación”, el cual es considerado como eje integrador y articulador de la docencia, la investigación, la responsabilidad social y la internacionalización, que busca identificar, apropiar e implementar los criterios orientadores de la excelencia en el campo de las pedagogías y la innovación social, y su incidencia en la gestión académica y administrativa de la Facultad de Educación –FEDU. Su principal objetivo está dirigido a consolidar la comunidad educativa de la FEDU para cualificar las condiciones académicas y administrativas encaminadas al logro de la excelencia, en el campo de las pedagogías y las innovaciones sociales.

Este es un reto inminente no solo para la FEDU, Bogotá-Colombia, sino también para todas la Facultades de Educación latinoamericanas; por tanto, la experiencia desarrollada por este proyecto se convierte en una iniciativa que puede vincular escenarios internacionales, movilizados a través de redes académicas que logren responder a las actuales necesidades de fortalecimiento de la docencia universitaria.

La investigación busca indagar, describir, analizar y reflexionar las prácticas de los docentes de los programas de pregrado y posgrado de la Facultad de Educación, mediante la exploración, la observación y la problematización del fundamento teórico y la realidad; de acuerdo con ello, este ejercicio permite establecer la complejidad y la multiplicidad de las dimensiones que componen la práctica docente.

En línea con lo anterior, y en respuesta a los grandes desafíos que se le plantean a la educación superior en el momento de formar docente profesionales, surge la necesidad de generar un ejercicio reflexivo enfocado en la prácticas del docente universitario; para ello, se plantea la siguiente pregunta: ¿cuáles son las características de las prácticas docentes de los programas de pregrado y posgrado en la Facultad de Educación de la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO?

Para responder a dicho interrogante, se establece como objetivo general: “Caracterizar las prácticas docentes en los programas de pregrado y posgrado de la Facultad de Educación –FEDU, de la Corporación Universitaria Minuto de Dios –UNIMINUTO. Para lograrlo, los objetivos específicos son: (a) describir las prácticas docentes de los programas de pregrado y posgrado de la Facultad de Educación de la Corporación Universitaria Minuto de Dios –UNIMINUTO, (b) reconocer las características y los sentidos de las prácticas docentes emergentes de los programas de pregrado y posgrado de la FEDU,

y (c) establecer las relaciones existentes entre las prácticas docentes de la FEDU y el *Modelo Educativo de UNIMINUTO* (2014), en coherencia con la pedagogía praxeológica, como punto de partida para la cualificación de las prácticas docentes.

Una perspectiva epistemológica y metodológica que invite a reflexionar las prácticas del docente universitario

El soporte teórico al que da lugar la presente ponencia, de acuerdo con lo establecido en el proyecto se centra en el docente de educación superior y la práctica docente.

El docente de educación superior indudablemente configura y forma parte de los contextos universitarios, los cuales se enmarcan en un sistema educativo complejo que posee una diversidad de características particulares y se compone de diferentes estamentos, entre ellos los estudiantes, el personal administrativo y el personal docente e investigador, además de las relaciones externas con el sector público educativo, otras organizaciones de educación superior y diversos agentes sociales: empresas, instituciones públicas, asociaciones, colegios profesionales, etc. Como señala Barsky (2002), la interdependencia existente entre los miembros de los tres estamentos que componen el contexto universitario, trae consigo una permanente interacción entre ellos, la cual presenta un carácter horizontal –entre miembros que pertenecen al mismo sector– y transversal –que se producen entre miembros de diferentes sectores y que incluyen todas las combinaciones posibles–.

La labor del docente en el contexto universitario es uno de los principales eslabones en la educación superior; de sus prácticas, dentro de los cursos o espacios académicos a cargo, dependerá en un alto porcentaje que se materialice o no la impronta institucional plasmada en el currículo, en el momento de adelantar las actividades de formación dirigidas al desarrollo de las competencias establecidas en el perfil del egresado del futuro profesional, para el caso de la FEDU, del futuro docente.

Acerca de esto, Zabalza (2013) afirma que “los profesores, individualmente y como colectivo, tenemos una gran capacidad de impacto y, por ende, una gran responsabilidad en la formación y el desarrollo de nuestros estudiantes. La enseñanza, la buena enseñanza, marca diferencias” (p. 65). El compromiso del docente es “(...) ayudar a sus estudiantes a aprender, consiguiendo influir positiva, sustancial y sostenidamente en sus formas de pensar, actuar y sentir” (Bain, 2006, p. 15).

Esto implica para el docente de educación superior poseer una serie de competencias profesionales que, para Zabalza (2013), son: planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje, seleccionar y preparar los contenidos disciplinares, ofrecer informaciones y explicaciones

comprensibles y bien organizadas –competencia comunicativa–, manejar las nuevas tecnologías, diseñar la metodología y organizar la actividades, comunicarse-relacionarse con los alumnos, tutorizar, evaluar, identificarse con la institución y trabajar en equipo.

Esta perspectiva de la docencia universitaria se ve complementada por la definición de práctica docente que, según Gaitán *et al.* (2005), es entendida como:

(...) Todas aquellas prácticas sociales que tienen un sentido educativo y que involucran a los profesores en su contexto de trabajo, no sólo en el aula sino en actividades de carácter institucional como planear, organizar, seleccionar, distribuir y evaluar los conocimientos que se desean impartir. (p. 16).

De esta manera, los docentes en sus prácticas tienen funciones mediadoras entre la institución, la oferta educativa, la enseñanza y el aprendizaje de sus estudiantes; por tanto, la práctica docente se caracteriza como una praxis social subjetiva y objetiva que insiste en acciones epistemológicas y de pensamiento de las comunidades educativas. Bajo este panorama, la práctica docente es un escenario complejo y múltiple, puesto que se relaciona con diferentes dimensiones de carácter social, histórico, interpersonal, institucional y formativo.

Ahora bien, para autores como de Vincenzi (2009); Fierro, Fortoul y Rosas (1999) y Bain (2006), la práctica docente está configurada por la articulación armónica de diferentes dimensiones, entre las que se destacan la valorativa o axiológica, la didáctica, la institucional, la personal, la evaluativa y, para efecto de la presente investigación, la inclusiva.

Estas dimensiones, que son fundamentales en la práctica docente, forman parte de los modelos pedagógicos que conciben el acto de enseñar en coherencia con el tipo de hombre y sociedad que se quiere formar; asimismo, subyacen a la pedagogía praxeológica con propósitos de reflexión, acción y transformación; en palabras de Juliao (2014) “(...) se trata de un proceso interactivo de socialización/autonomización, a partir de un trabajo reflexivo sobre las prácticas, que se adapta a las características individuales de cada aprendiz y a los contextos socioculturales” (p. 86).

En cuanto al diseño metodológico, el proyecto responde a una perspectiva cualitativa, con enfoque hermenéutico y método biográfico-narrativo. Mediante una sólida indagación conceptual, junto con el diseño y la aplicación de instrumentos y técnicas de recolección de datos de carácter interpretativo, se lleva a cabo la *Caracterización de las prácticas docentes de la Facultad de Educación*.

Dadas las particularidades de la presente investigación, se trabajó el enfoque hermenéutico y el método biográfico-narrativo. El primero fue de gran utilidad para establecer el significado que subyace a las prácticas docentes de la FEDU; al respecto, se debe

considerar que este lleva a una comprensión e interpretación de las situaciones humanas entendidas como resultado de la interacción entre los participantes de la misma y su contexto de producción. Así, la esencia de la hermenéutica es deconstruir las situaciones gracias a una mirada aguda y profunda más allá de lo obvio y lo conocido.

En coherencia con el enfoque expuesto, el método biográfico-narrativo permite reconocer y reconstruir las experiencias personales de los maestros a partir de relatos escritos; “(...) por lo tanto el relato que hace la persona, no es solo una descripción de sucesos sino también una selección y evaluación de la realidad” (Sautu, 1999, p. 22). De esta manera, los relatos de los profesores de la FEDU fueron realizados a partir de unos ejes establecidos desde el grupo de docentes-investigadores que orientaron la construcción de los mismos.

Conclusiones

La presente ponencia espera aportar al debate académico generado en torno a la práctica docente universitaria, como una labor reflexionada, que parte de identificar sus principales características para, desde allí, problematizar su labor y movilizar acciones de cambio que aporten a la mejora de su quehacer y a la transformación de la sociedad. Se busca compartir una experiencia reflexiva centrada tanto en los docentes que participaron de la caracterización como en los que ejercieron el rol de investigadores.

Esta indagación sobre las prácticas del profesor de educación superior se presenta como invitación a realizar una automirada de los procesos que caracterizan su quehacer cotidiano, experiencia desde la que se espera movilizar el autoanálisis y la reflexión, puntos de partida de experiencias de formación y cualificación encaminadas a aportar a su desarrollo profesional, lo que a su vez impactará en la formación del futuro profesional.

En este orden de ideas, resulta fundamental abordar los aprendizajes logrados por el equipo investigador, que, tal como lo señala la *praxeología*, desde su rol, ha experimentado un acto permanente de reflexión, en el que cada una de las labores asumidas, bien sea en la indagación teórica y metodológica o en el ejercicio de campo, hacen de esto una experiencia de aprendizaje que cualifica sus habilidades como docente-investigador a la par que aporta en el avance del proyecto.

Se habla, entonces, de un equipo de docentes investigadores que profundizaron sus conocimientos sobre la práctica docente universitaria, la formación de docentes y la pedagogía praxeológica, además de la oportunidad que tuvieron para ampliar sus herramientas investigativas, esta vez adentrándose en la investigación

biográfica-narrativa, un método enmarcado en la investigación cualitativa, desde una mirada sistémica y compleja, que resultó novedosa para la mayoría de los integrantes del equipo, ya que muy pocos la habían trabajado anteriormente.

Otro aspecto que se debe resaltar, en el marco de la investigación biográfico-narrativa, es el reconocimiento de la práctica docente universitaria como un acto singular, vivido desde la particularidad de cada profesor, que, de acuerdo con su formación, experiencia de vida, personalidad, realidad social, emocional e impronta institucional, por mencionar algunos elementos, le imprime un carácter único e irrepetible que, al entrar en diálogo con sus pares, constituye una experiencia colectiva de prácticas docentes desarrolladas en la FEDU.

Esto hace de la práctica docente un proceso holístico, complejo y sistémico, constituido por una serie de dimensiones como la institucional, la axiológica, la disciplinar, la evaluativa, la comunicativa y la inclusiva, que, articuladas de diferentes maneras, configuran una amalgama de prácticas docentes infinitas, lo cual dista de la homogeneidad y de un modelo universal y generalizado a través del cual llevar a cabo la formación de profesionales. Justamente por ello, siempre será posible reconocer en la práctica docente cotidiana un terreno fértil para posibilitar la investigación, punto de partida que pretende aportar a la transformación de su quehacer.

Promover la reflexión del maestro desde la observación, el registro y el análisis de su experiencia cotidiana se convierte en el mejor movilizador para problematizar la práctica, logrando así despertar un espíritu investigativo que favorezca la docencia como un acto de investigación del cual es posible aprender día a día, mejorando así la labor y el impacto de esta en sus estudiantes.

Referencias bibliográficas

- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Barsky, A. E. (2002). Structural sources of conflict in a university context. *Conflict Resolution Quarterly*, 20(2), 161-176.
- Corporación Universitaria Minuto de Dios –UNIMINUTO. (2014). *Proyecto Educativo Institucional del Sistema 2014* [versión PDF]. Recuperado de <http://www.uniminuto.edu/documents/941377/1434225/Proyecto+Educativo+Institucional+2013.pdf/849a034b-2ee8-448c-9aa9-93e2cef4a317>

- Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO. (2013). *Plan estratégico Facultad de Educación –FEDU, 2014-2019: “Escuela pertinente en pedagogía e innovación social en Educación”*. Bogotá, D. C.: UNIMINUTO.
- De Vincenzi, A. (2009). Concepciones de enseñanza y su relación con las prácticas docentes: Un estudio con profesores universitarios. *Educación y Educadores*, 12(2), 87-101.
- Fierro, C., Fortoul, B., y Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente: Una propuesta basada en la investigación acción*. Barcelona: Paidós.
- Gaitán, C., Campo, R., García, L., Granados, L. F., Jaramillo, J., y Panqueva, J. (2005). *Prácticas educativas y procesos de formación en la educación superior*. Bogotá, D. C.: Pontificia Universidad Javeriana.
- Juliao, C. G. (2014). *Una pedagogía praxeológica*. Bogotá, D. C.: UNIMINUTO.
- Sautu, R. (1999). *El método biográfico: La reconstrucción de la sociedad a partir del testimonio de los autores*. Buenos Aires: Belgrano.
- Zabalza, M. Á. (2013). *Competencias docentes del profesorado universitario: Calidad y desarrollo profesoral*. Madrid: Narcea.

LA CARACOLA: CONSTRUCCIÓN DE UN ESPACIO RITUAL ÍNTIMO

Snail construction un intimate ritual space

Jimena Quintanilla Parra⁷³

Resumen

Esta investigación, realizada en la Maestría en Educación Artística de la Universidad Nacional de Colombia, presentó como resultado el proyecto de grado *Latidos: Un espacio-cuerpo que se habita - Las danzas orientales en los ritmos laborales femeninos*. Este documento sensible se fundamenta en la reflexión a partir de la experiencia del hacer artístico y docente para develar procedimientos y materiales propios de la obra. Danza, dibujo, arquitectura y escritura, herramientas de la investigadora, emergen para la estructuración del documento. De carácter *performativo*, la obra se consolidó como una “Caracola”: espacios para abrir capa por capa, ir hacia adentro –vital para el proceso creativo– y salir al mundo exterior, resultado de la experiencia pedagógica. El uso de estos lenguajes permitió pensar el lugar de la “experticia docente” ligado a la experiencia de habitar un cuerpo que danza. Inscrita en la línea temática *investigación-creación*, esta indagación da cuenta de las maneras de hacer propias del arte; a su vez, vincula a la puesta en escena elementos específicos de la práctica pedagógica para resaltar la presencia del sujeto artista-docente dentro de la investigación.

Palabras clave: Investigación-creación, performance, educación artística, danza oriental.

Abstract

This research in the Master of Arts Education at the National University of Colombia, presented as a result a project *Latidos*. A space-body that inhabited. Eastern Dances in the Labor female rhythms. This document is based on the sensible reflection: From the experience of artistic and teaching. Reveal procedures and materials typical of the art work. Dance, drawing, architecture and writing; Research tools, emerge to structure the document. Of performative character, the work was consolidated as a “snail” open areas layer by layer: Towards -go inside- vital to the creative process and -Exit- externally of pedagogical experience. Use these languages allowed thinking the place of “teaching expertise” linked to the experience of inhabiting a body that dance. Inscribed in the research-creation, it realizes the treasury ways to make art. Linked to the staging elements specific pedagogical practice to highlight the presence of the subject artist-teacher in the investigation.

Keywords: Research-Creation, Performance, Arts Education, Oriental Dance.

⁷³ Arquitecta y bailarina; magíster en Educación Artística, Universidad Nacional de Colombia; directora de la Compañía de danza Al-Zuhara Dance Studio, proceso de investigación-creación (research-creation); docente de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Educación Artística, Facultad de Educación, Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. Correo electrónico: jimenaquintanillap@gmail.com

Introducción

Este proyecto de investigación-creación dio como resultado la puesta en escena de un documento sensible. Surgió de la reflexión en torno a la experiencia de la práctica de la danza oriental –sus procesos creativos y su enseñanza– y, también, desde la conciencia de ser mujer, docente, bailarina y arquitecta. La Maestría se consolidó como un espacio de búsqueda en el cual develar los procedimientos, intereses y puntos neurálgicos del hacer para debatir en un espacio académico. Fue así que los ejercicios propuestos dentro del programa de maestría comenzaron a generar asuntos que revelaron ejes problémicos de la práctica para contextualizar el medio real que en el quehacer cotidiano toma forma.

La Maestría plantea una investigación en Artes que “(...) exige diferentes aproximaciones metodológicas reconociendo la diversidad de enfoques, procedimientos y productos artísticos, (...) reconoce las diferentes maneras de hacer visible, configurar o caracterizar fenómenos en las prácticas artísticas” (Huertas, 2014, p. 1). Se trata de abordar una investigación desde las artes que permita una construcción del conocimiento desde sus propias lógicas metodológicas.

Dos espacios fundamentales guiaron el proceso: un seminario metodológico de carácter teórico donde los ejercicios de escritura fueron detonantes y articuladores en el proceso creativo, y el espacio del taller, lugar para poner en práctica ejercicios de creación. Estos espacios académicos simultáneos acompañaron los procesos realizados durante todo el periodo de la maestría, consolidando así la propuesta final. Este documento busca presentar algunos de estos ejercicios determinantes para la estructuración del documento sensible⁷⁴: la puesta en escena final.

La investigación-creación vista desde la práctica artística y el hacer docente

La investigación-creación es vista como un campo emergente en educación. Las dificultades surgen de la naturaleza misma de la práctica artística al pretender encausar las metodologías de investigación en artes según las que utilizan otras disciplinas. Sin negar la importancia del diálogo entre ellas, la investigación en artes debe dar cuenta de sus propias metodologías para crear conocimiento. Es, por tanto, que la maestría propone una investigación de la práctica artística basada en los relatos que surgen de la

74 Este término fue acuñado dentro de la maestría y utilizado por la maestra Milena Barón, directora del grupo de investigación: *Artisanos entre lo sagrado y lo profano: Documentos sensibles sobre el hacer manual y corporal en la arquitectura, la cotidianidad y la festividad*, perteneciente a la línea de investigación 3 de la Maestría en Educación Artística y a la Unidad de Arte y Educación de la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de Colombia.

experiencia docente y de la reflexión sobre las propias metodologías del hacer en artes a partir del proceso de creación de la obra en el taller de artes y la pedagogía:

La investigación a través de la práctica artística o investigación artística propiamente como tal, constituye un campo emergente de difícil definición. En general, aborda preguntas y problemas que no pueden ser atendidas en contextos carentes de un nivel de práctica artística alto o sin la participación de profesionales artísticos. (López-Cano & San Cristóbal, 2014, p. 41).

El inicio para el montaje de una pieza artística puede surgir de ideas, pensamientos, sueños, pulsiones, intuiciones, reflexiones, visiones, imágenes, incomodidades, molestias físicas, enfermedades, etc. Es así que la investigación-creación no da inicio con una pregunta que se constituya como hipótesis de carácter demostrable. La creación de una obra aborda el mundo de lo ininteligible para traer al mundo de lo concreto otras nuevas realidades. De este modo, en investigación-creación el artista-creador, su metodología de creación y la materia a través de la cual crea, son los objetos mismos de la investigación; pero, también la investigación-creación es una forma de concebir y dar sentido a la experiencia.

De esta cartografía se puede concluir que la investigación artística no tiene por qué ser necesariamente un discurso sobre la obra realizada ni sobre el proceso de creación. Es en sí misma un modo de crear que no es mejor ni peor que otros, ni pretende sustituir a otras formas de creación. Simplemente es distinto. Es un modo de acción creativa e indagadora que construye discurso y reflexión consciente y crítica mientras crea, abordando tanto los problemas artísticos, estéticos y técnicos, como los sociales, políticos o filosóficos, a los cuales la obra también hace referencia, se fundamenta en ellos o los afecta. (López-Cano & San Cristóbal, 2014, p. 57).

Construcción de materiales para la investigación

Guiado por dos líneas centrales, la reflexión escrita y la creación, este proyecto comenzó a estructurarse a partir de la producción de materiales de carácter textual, sonoro, visual y corporal, en una indagación por un objeto de pesquisa (Barón, 2014). Es así que el investigador-creador comienza con la producción de materiales que servirán para dar forma a la propuesta final. Esta producción no es de carácter lineal ni lleva una lógica específica; tanto los textos, como los dibujos y las acciones, emergen de manera fragmentada como resultado de los ejercicios planteados en la Maestría. Sin embargo, es labor del investigador-creador clasificar, organizar, analizar estos materiales, evidenciar

lo que está oculto manifestándose en el ejercicio creativo y las formas que empiezan a dar sentido a la obra.

Materiales textuales

En la investigación-creación el artista investigador está inmerso dentro del objeto de estudio; es así que el artista da cuenta de su propia transformación, para lo cual se hace necesaria la presencia de la voz propia: una escritura en primera persona que dé cuenta de la existencia del investigador-creador y su proceso de transformación a partir de la conciencia de la experiencia. La escritura, en el proceso de creación, es concebida como herramienta detonante que permite revelar los ejes problémicos específicos que aborda la investigación en relación con la práctica artística y el hacer docente. De este modo, la escritura forma parte del proceso creativo, siendo una herramienta reveladora y productora de sentido, convirtiéndose ella misma en obra. A continuación se presentan algunos ejercicios de escritura que emergen desde la producción de microhistorias, dispositivo de investigación utilizado en el seminario teórico de la Maestría.

Texto 1. Mi cuerpo es reflejo del otro

La Maestría, como lugar de acción reflexiva, me ha permitido ahondar en las experiencias del aula para entender cómo he configurado mis prácticas ligadas a la experiencia de habitar un cuerpo, cuestión que abarca no solo mi rol como arquitecta, bailarina o docente, sino que involucra mi ser ampliado en todos los campos de la existencia.

Mi cuerpo brota como punto neurálgico, instaurándose en el límite entre estas prácticas; expuesto a tensiones, ha sido un termostato, materia y objeto de reflexión, indicador de cambios y transformaciones. Mi ser se ha configurado a partir de la conciencia de un cuerpo que desde temprana edad se manifestó a través de la afección y la enfermedad, ligadas a la emoción y la percepción del mundo exterior.

Lo que me sucedía se expresaba en mi cuerpo como reacción, reflejo, inscripciones del mundo exterior en mí. Sin poder entender las razones de estas molestias, mi cuerpo, en su inmensa sabiduría, hablaba y entendía. Entonces, necesité prestar atención a las señales que él enviaba. Mi alma enclaustrada habitaba un cuerpo enfermo pero sabio y deseoso de expansión. A partir de este proceso existencial de transformar mi realidad surgió la necesidad de danzar, con la cual se hizo fundamental el intento por comprender mi cuerpo y así buscar habitarlo; estar presente.

Es así que sus manifestaciones brotaron como señales, marcas que han quedado inscritas en él. Al danzar se produjo en mí un autodescubrimiento; me introduje en mi cuerpo para explorar mis límites, mis posibilidades, mis zonas oscuras. Al enseñar, me introduzco en el cuerpo de otras mujeres para intentar leerlas desde adentro, desde sus rutinas corporales, sus bloqueos y sus potencialidades, convirtiéndome en reflejo de ellas y ellas en mí reflejo. El aprendizaje de la danza oriental me dio herramientas para hacer más aguda la escucha, para percibir con mayor intuición los mensajes que mi cuerpo enviaba, para escuchar los secretos inscritos en él, para transformar la enfermedad y dificultad en potencialidad. El aprendizaje de la danza oriental representó un despertar de la conciencia corporal con el cual profundizar y transformar mi realidad: digerir, reelaborar mi mundo... (Quintanilla, 2015).

Los ejercicios de escritura⁷⁵ develan asuntos problemáticos de la práctica docente en la enseñanza de la danza oriental: el hacer aprehendido desde la tradición, desde la perspectiva del docente-artista; la mimesis desde la observación, la imitación y la repetición; la escritura para hacer posible la reflexión en torno a la creación. Sin embargo, un asunto particular fue el que más llamó la atención en relación con la producción de carácter plástico que venía dándose de manera simultánea en el taller de artes y pedagogía. La pregunta por la experticia detona una localización *in situ* del investigador en relación con su práctica docente; implica un cuestionamiento sobre la experiencia del hacer, lo que permite una caracterización específica del objeto de estudio, en este caso la enseñanza de las danzas orientales en nuestro contexto, cuestión que evidencia un eje problemático fundamental: los ritmos laborales femeninos y la práctica de la danza oriental, la cual, siendo en su origen orgánica y practicada por mujeres de países de Medio Oriente, del norte de África y del Golfo Pérsico, difiere de la que se practica en Bogotá, realizada en su mayoría por mujeres que forman parte activa del mundo laboral y tienen ritmos y rutinas de vida acelerados. Fue así como surgió este ejercicio de escritura desde la producción de microhistorias en relación con el ritmo de vida y la práctica de la danza oriental en Bogotá, una práctica contextualizada.

Texto 2. Contacto y ritmo: la marcación de un tiempo

Mi vida se encuentra rodeada de mujeres. Mi hogar, conformado por cinco mujeres, me recuerda la ausencia de lo masculino: herencias del pasado, larga tradición de

75 Todos los textos anexos son ejercicios creativos dentro de la investigación y por tal motivo se presentan como materiales en este documento. Pueden encontrarse en la tesis "Latidos. Un Espacio-Cuerpo que se habita. Las danzas orientales en los ritmos laborales femeninos" realizada por Jimena Quintanilla Parra. Tesis para optar por el título de Magíster en Educación Artística de la Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia. 2015.

separaciones. Hay una fuerte presencia femenina que debe autoabastecerse, emprender la multitudinaria labor cotidiana de llenar los espacios vacíos, llenar el tiempo. Me vi abocada a funcionar, a producir, a ser parte del mercado; jornadas dedicadas a laborar. Mi experiencia inmersa en oficinas de arquitectura me llevó a la realización de productos, al logro de metas preestablecidas, a la definición de altos índices de eficiencia; desgaste de mi energía vital, agotamiento, transformación de mis propias necesidades orgánicas y naturales, fragmentación del tiempo, especificidad del movimiento, bloqueo del cuerpo, constricción del movimiento. Mi cuerpo, en bloques temporales, entraba en ciertas dinámicas y posturas corporales: una hora de desplazamiento, cuatro horas sentada trabajando frente al computador, una hora para almorzar y descansar, de cuatro a cinco horas sentada de nuevo trabajando frente al computador, una hora de desplazamiento al finalizar el día y, de nuevo, otro día comenzaba. Imposición de movimientos: agotamiento.

La rutina es concebida como la unión de movimientos repetitivos. El ritmo es una combinación de distintas rutinas combinadas entre sí, encadenadas. La cadencia es la velocidad en la que se deben repetir estos ritmos y rutinas. En una cadena de producción: ¿es posible cuestionar la finalidad de nuestras acciones?, ¿nuestra necesidad de aprender oficios útiles?, ¿las disciplinas? ¿Es posible proponer movimientos inútiles desde el punto de vista productivo? En mis desplazamientos descubrí otras formas de experimentar el tiempo, intervenciones de resistencia que no cumplían con el ritmo del común: contemplar paisajes, observar los cambios de luz y sombras, caminar. Buscaba, entonces, momentos para experimentar mi propio ritmo, construir mis propios movimientos: inmersiones en los cuerpos de agua, caminatas entre piedras. En medio de los afares del día, logré desocupar el tiempo, abrir un espacio para danzar y así recuperar el propio aliento: mi sentido de vida.

En la enseñanza de la danza oriental el ritmo es la base; conecta con el pulso, el tiempo, la vida, por lo que en mis clases enseñé, junto a un músico profesional, los diferentes ritmos orientales. En este proceso he estudiado más de sesenta ritmos, incluyendo árabes, turcos y persas, su escritura musical y el contexto del cual emergen. Las estudiantes abordan mínimo ocho, con grandes dificultades que se evidencian al bailar o identificarlos y tocar los chinchines. Estas dificultades se manifiestan aún más cuando la enseñanza proviene de la escritura y de la teórica de la música; sin embargo, cuando los ritmos se enseñan desde el sentir, es mucho más fácil identificarlos, para poderlos interpretar no desde la mente sino desde el corazón. Así, abordo la enseñanza de las danzas desde el estado

que genera cada ritmo: hay ritmos relacionados con el agua, con la tierra, con el fuego, ritmos ágiles, lentos, más profundos, ritmos más largos, y esto presupone un estado corporal, mental y espiritual. El ritmo evoca en mí, el pulso y el latido del corazón, o sea, la vida. El corazón bombea la sangre para el funcionamiento de un cuerpo que vive, por el que fluye la energía vital; en este latido se encuentra el ritmo propio de cada ser humano.

He vinculado la enseñanza de la danza oriental con la observación de los ritmos orgánicos de la naturaleza. Los movimientos corporales de las danzas orientales se originan en la observación de la naturaleza, de sus formas, de sus estados y de sus transformaciones; fueron transmitidos de generación en generación, entre los ritmos de la vida cotidiana, pero luego sus nombres fueron sistematizados y codificados para la enseñanza. Si bien los pasos son enseñados por imitación, la danza oriental emerge del interior, de la emoción; esta es una danza interna, realizada desde los órganos, los músculos y las articulaciones; en ella, los movimientos recuerdan lo orgánico, que en este sentido evocan los estados de la materia y los movimientos de los animales y la naturaleza: los mares, el viento, etc. También existen movimientos que en su origen servían para dar a luz: las olas de vientre, que son conocidas porque dan nombre a este tipo de danza, "Danza del vientre". Me sirvo de esta experiencia para contextualizar mi práctica ligada a estos ritmos orgánicos, que cada mujer integra no solo a su cuerpo sino a su vida cotidiana, ya que emergen de las profundidades, de sus entrañas y se expanden en todas las dimensiones y sentidos posibles.

Al practicar los movimientos, hago énfasis en la respiración y en la autoobservación del ritmo interno en relación con el ritmo externo; asunto problematizador, ya que cada vez es más difícil escuchar el propio ritmo, dado que el ritmo externo nos pone en otra sintonía. Entrar al cuerpo es un ejercicio difícil. He integrado estos ritmos orgánicos en mi vida, afectando de manera profunda mi sentido sobre la existencia en una realidad fugaz, feroz, productiva, funcional... El problema se evidencia cuando estas danzas llegan a nuestro contexto particular integrándose a un cuerpo, a una conciencia, a un alma, que no logran sumergirse en los ritmos de la vida actual y que luchan contra un sinnúmero de tensiones dentro de las dinámicas cotidianas instauradas en el ritmo de la vida laboral de Bogotá. (Quintanilla, 2015).

Materiales plásticos y visuales como ejercicios de apertura

La construcción de sentido a partir de la práctica artística muestra una rica producción de materiales de diversa naturaleza que comienzan a configurar y dar cuerpo a la obra: registros sonoros, visuales, textuales, corporales y plásticos develan no solo la experticia sobre una técnica o lenguaje particular sino las herramientas multidisciplinares involucradas en el quehacer artístico. Desde los ejercicios creativos desarrollados en el taller de artes y pedagogía, se realiza una reflexión importante a partir del hacer. Estos ejercicios son propuestos por los maestros integrantes de este espacio académico con el fin de dar herramientas y potenciar el desarrollo de las investigaciones en torno a los aspectos específicos referentes a la creación. Es así que inicia una importante producción plástica a partir del dibujo, la instalación, la acción corporal y la producción visual en la configuración de la propuesta final (figura 24).

FIGURA 24. Fotografía del performance *Primera capa: mujeres-máquina*



Fuente: archivo particular (2016).

Uno de los primeros documentos visuales desarrollados en el ejercicio creativo fue una carta sobre los ritmos laborales. Se propuso el siguiente ejercicio a las estudiantes de danza oriental:

Texto 3. Sobre los ritmos laborales –primer documento visual–

Escríbeme una carta sobre tus rutinas y ritmos de vida, en relación con el tiempo, cantidades y objetos que realizas. Cuéntame sobre tus afecciones físicas, emocionales, así como sobre las actividades que realizas cuando tienes o buscas tiempo libre. (Quintanilla, 2015).

De las primeras cartas empecé a extraer: primero, la noción de *tiempo* y *cantidad*; segundo, lo que constriñe o condiciona; tercero, los momentos o espacios de liberación. Este ejercicio dio como resultado la configuración del primer documento visual, parte del documento sensible final.

La experiencia de la arquitectura en la vida de la investigadora emerge vinculada a la danza a través del dibujo de caligramas, *sketch* y mandalas. Los ejercicios de dibujo son una abstracción de la forma como la investigadora concibe la construcción de su espacio sagrado a partir de la escritura como ejercicio ritual. Es así que dibujo y caligrafía emergen como herramientas metodológicas para la creación del espacio ritual en la configuración del espacio escénico (figura 25).

FIGURA 25. Fotografía del performance *Construcción de un espacio ritual íntimo*



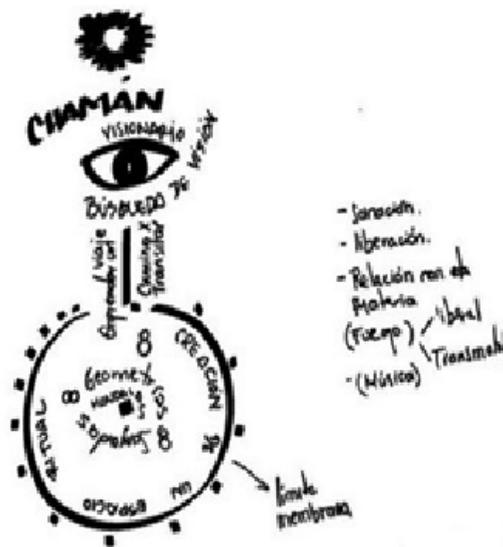
Fuente: archivo particular (2016).

El *sketch* del arquitecto es un ejercicio de abstracción de la realidad a través del trazo de líneas en el espacio de la hoja, una herramienta para plasmar las ideas a partir del dibujo. Así como en la danza el cuerpo dibuja líneas en el espacio; el dibujo y la caligrafía son formas de danzar en el espacio-papel. El trazo realizado desde la danza oriental

es un trazo orgánico, vinculado a las formas orgánicas de movimiento. La caligrafía y el dibujo están vinculados al pulso y al ritmo del corazón del dibujante (figuras 26 y 27).

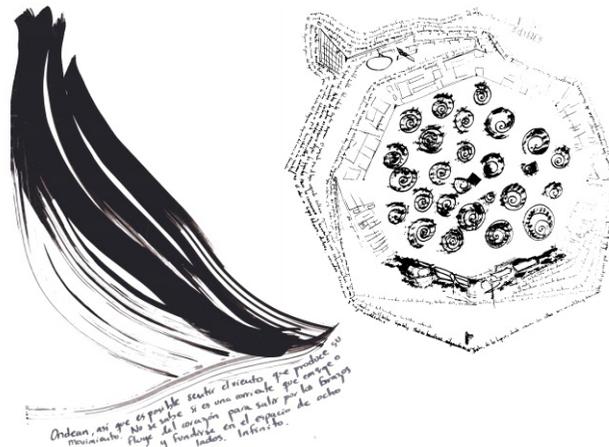
Todo su cuerpo deberá participar del acto caligráfico, y éste deberá estar de acuerdo con su mente. La concentración requiere un vacío visual y auditivo, así como la creación de un ambiente sereno... Tiene que sentir el vacío como si todo desapareciera alrededor: una vida esférica en cuyo centro se encuentre a sí mismo; cuanto más aumente su concentración, más se acercará al centro de la esfera (Massoudy, 2014, párr. 2).

FIGURA 26. *El Espacio ideal* –ilustración en tinta–



Fuente: archivo particular (2016).

FIGURA 27. *Mandalas: un ojo visionario* –ilustración en tinta–



Fuente: archivo particular (2016).

Texto 4. Mandalas: la construcción de un espacio-cuerpo

En los talleres de imagen involucré a mis estudiantes en ejercicios de composición de geometrías sagradas, a través de la realización de “mandalas- cuerpo”: lugar de encuentro entre la danza, el dibujo y la escritura. Es necesario definir los límites: trazar, demarcar, contener. La textura y los colores deben ser cálidos; el dibujo se crea a partir de un centro y un eje, emergentes desde el interior, que conectan el cielo con la tierra, así como en la danza oriental, la columna vertebral y los movimientos se proyectan como dibujos al horizonte. En el mandala hay ritmos, patrones geométricos que se repiten, color y texturas que deambulan libremente en una estructura propuesta dentro de un límite, una membrana que delimita el espacio. En su realización, el tiempo se expande y es posible ingresar a múltiples dimensiones. Las líneas se entrelazan en un espacio tiempo infinito. (Quintanilla, 2015).

Los materiales de carácter corporal evidenciaron la importancia de la respiración para el encuentro con el ritmo propio de cada ser humano. Este primer acercamiento a la respiración se dio a través del encuentro con la técnica del grabado y, luego, a partir de los trazos caligráficos realizados en tinta, experiencia realizada durante el aprendizaje de la técnica de la caligrafía árabe, en los cuales la artista-investigadora cuenta con experiencia. “La capacidad del calígrafo para contener la respiración se refleja en la calidad de su trazo. Habitualmente respiramos de manera mecánica e inconsciente, pero el calígrafo aprenderá, a lo largo de su formación, a dominar su respiración y aprovechar cada pausa respiratoria, para realizar un trazo firme y parar el trazo para volver a respirar” (Massoudy, 2014, párr. 1). Esto también permitió la reflexión sobre la importancia del hacer y la energía vital, que es absorbida en las formas de explotación laboral a través de la educación del cuerpo y el movimiento mecanizado en el trabajo. En contraposición a este movimiento mecanizado e inconsciente, se propone una búsqueda por existir a través de la práctica artística como un ejercicio vital ligado a las necesidades más profundas de los seres humanos: un lugar de intimidad donde es posible dar sentido a la existencia.

Texto 5. Inmersión reflejo-espejo en la enseñanza de la danza oriental

—Metodologías—⁷⁶

En los ejercicios como preparación a la enseñanza de la danza, busco ampliar una conciencia corporal que permita “entrar al cuerpo”. Los ejercicios que realizo se enfocan en la auto-observación: contemplación de sí mismo desde la conciencia en la respiración y la meditación a través de la constante repetición de un movimiento corporal. La observación del ritmo interno en relación con el ritmo externo se convierte en un dispositivo de inmersión, extracción y re-composición, que me induce a indagar en las formas de habitar un cuerpo a través de la escucha en profundidad; ejercicio de escucha, contraste que genera cambios de vibración y resonancia: una reconfiguración del ser a partir de su propio ritmo, la construcción desde su propio latido, capas y capas que se superponen, que hay que quitar. El ritmo conecta con el pulso que es tiempo orgánico. El latido del corazón evoca el espacio en el que transcurre la vida; el corazón bombea la sangre para el funcionamiento de un cuerpo que vive, por el que fluye la energía vital; en este latido se encuentra el ritmo propio de cada ser humano. La construcción de este ser debe realizarse en un espacio de intimidad, un espacio ritual que permita la transmutación y la reconfiguración del mundo interior para una posible proyección vibrátil; ejercicio de entrega y canalización. La búsqueda se enfoca en ubicar al cuerpo como centro, canal que pretende ser movido, columna vertebral, transitado y transformado, no ausente de sí, presente, ejercicio de meditación activa; la construcción de un espacio-cuerpo habitado. (Quintanilla, 2015).

En la construcción del “espacio-cuerpo habitado” (Quintanilla, 2015), existió una importante reflexión sobre la conciencia del espacio aural a través del sonido. La conciencia de estar inmerso dada por la relación sonora que delimita un espacio: una escucha en profundidad, la sensación de estar adentro. En relación con el ritmo, el externo y el interno asistieron a la construcción del espacio ritual, así como también se hicieron presentes las reflexiones en torno al movimiento circular repetitivo que lleva a una ampliación de la conciencia.

⁷⁶ No utilizo el término *danza oriental* de manera general para definir un cierto tipo de danza que es practicada en nuestro país, conocida como “danza árabe”; este término no logra caracterizar las diversidades culturales provenientes de los países árabes. Sin embargo, utilizo este término al transitar no solamente por este estilo de danza, sino por otros tipos como las danzas del corazón y las danzas chamánicas del Asia Central, la danza persa proveniente de Irán, así como algunas danzas turcas y también algunas danzas folclóricas y tradicionales de Egipto. A su vez, como entrenamiento corporal, he tenido una aproximación a la danza *butoh*, de origen japonés, a partir de la cual surgen en mí intereses particulares en relación con la velocidad del movimiento exterior en contraste con el movimiento interior y el manejo de la respiración, así como también el trabajo corporal de los movimientos hiperlentos de esta danza y su relación con los elementos de la naturaleza: tierra, agua, fuego, éter, madera y metal.

Texto 6. El movimiento cíclico, la repetición y las danzas de trance

–Fragmento–

El movimiento es repetido una y otra vez para su enseñanza y aprendizaje, a fin de integrarlo en el cuerpo. En una especie de trance, la repetición del movimiento me lleva a otros estados de conciencia. Cuando enseño un movimiento, el reto es permanecer en él. Podemos trabajar solo tres movimientos en una clase de hora y media; uno lineal y uno circular, así como un movimiento de manos o brazos, se repiten una y otra vez por separado para luego conectarlos entre sí. En esa conexión, las estudiantes ensayan cómo pasar de un movimiento a otro sin romper la energía. El movimiento repetitivo nos lleva a otros estados de conciencia. Así como en la danza, esta relación entre el movimiento repetitivo y los estados mentales puede evidenciarse en la industria, en la fábrica, en la vida y en las dinámicas cotidianas de la actualidad. El movimiento circular lleva a estados ampliados de conciencia; ejemplo de ello son las danzas de trance practicadas en Medio Oriente. Los movimientos repetitivos permiten que el cuerpo, la mente y el espíritu ingresen a otros estados perceptivos... (Quintanilla, 2015).

Construcción del documento sensible: “Latidos, un espacio-cuerpo que se habita” –performance–

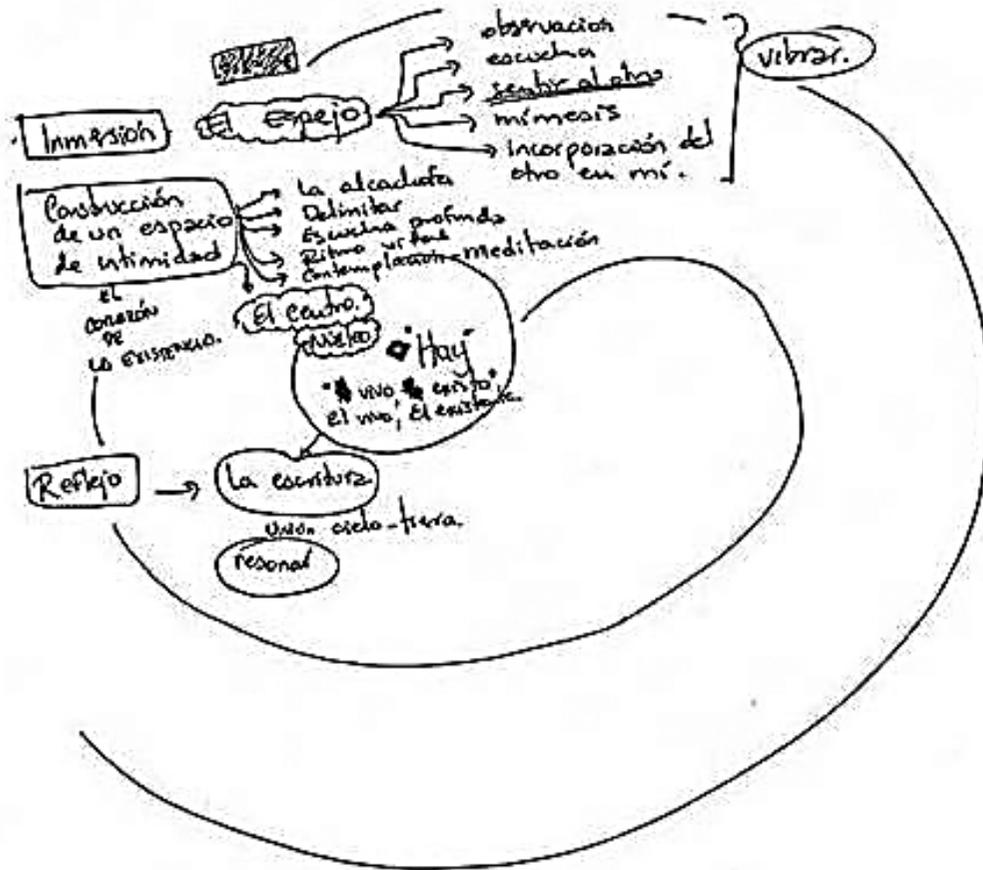
La metodología de investigación fue un ejercicio de conciencia que tomó el nombre de “Caracola”. A nivel conceptual, las caracolas significan los espacios habitados en profundidad; esto implica dentro de la propuesta la acción de ir cada vez más adentro en el proceso creativo: del mundo exterior al mundo interior. Fue así que el performance final se desarrolló en forma de caracola: capas y capas que debían descubrirse (figuras 28 y 29).

FIGURA 28. Dibujo conceptual de las caracolas 1 –ilustración en tinta–



Fuente: archivo particular (2016).

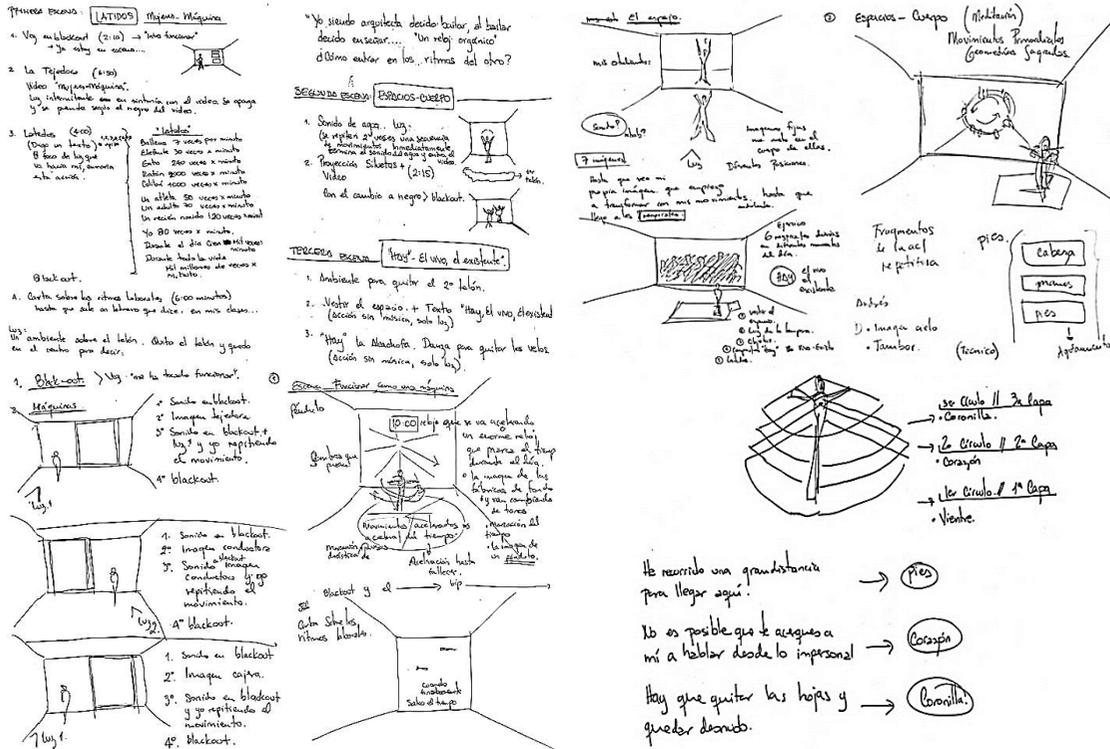
FIGURA 29. Sketch de la caracola



Fuente: archivo particular (2016).

Cada espacio constituido como un lugar sonoro tenía su propia particularidad ligada a las reflexiones realizadas durante la investigación. Fue así como, en la propuesta escénica del *performance*, se crearon tres ambientes sonoros: un primer ambiente maquinal llamado “Mujeres-Máquina”, donde prevalece el sonido de un cuerpo-máquina producido por el movimiento corporal realizando una actividad laboral; un segundo ambiente acuoso llamado “Ser canal: Un reloj orgánico”, en relación con la práctica de los movimientos de la danza oriental, su organicidad y su transmisión. En este espacio acuoso el sonido que prevalece es el sonido cíclico del agua; una tercera capa, más profunda, llamada “¡Ay! (¡jay!): El vivo el existente”, se conformó como un espacio ritual donde el sonido se construye a partir de la palabra y el aliento de la respiración en el movimiento circular repetitivo (figura 30).

FIGURA 30. Sketch del montaje escénico (

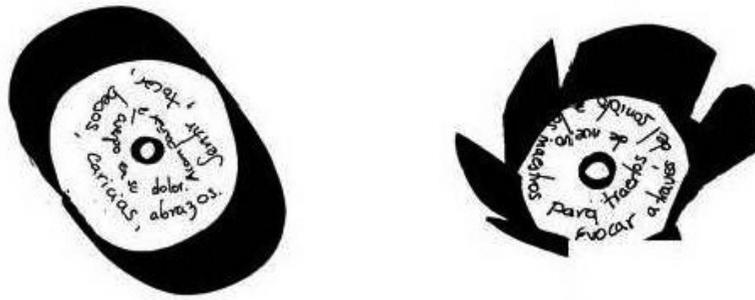


Fuente: archivo particular (2016).

Texto 7. El corazón de mi práctica

Encontrar el corazón propio de mi práctica como docente y bailarina me llevó a evidenciar mis propias maneras de hacer. El proyecto se desarrolló en su estructura y metodología como una “caracola” (figura 31), espacios para abrir capa por capa, procedimiento con el cual alcanzar el centro: el corazón de la existencia, allí donde es posible escuchar el propio latido, sincero proceso que permitió el tránsito hacia las honduras de mi propio ser. La escritura se desarrolló como ejercicio de escucha en profundidad, herramienta fundamental en el desarrollo de los procesos de creación. Revelada mi necesidad de construir espacios para habitar, decidí habitar mi propio cuerpo. Este ir hacia dentro se produjo gracias al “efecto-reflejo”, fundamental en la transmisión y la enseñanza de la danza oriental. Descubrir a mis estudiantes como espejos de mí, me permitió concebir al “otro” como maestro y así hallarme como aprendiz y, en esta nueva condición, ir hacia mi propio encuentro. Los hallazgos, que fueron claros y oscuros, felices y dolorosos, me permitieron un aprendizaje desde el conocimiento de mí misma. Entender la enseñanza como una simbiótica relación de dar y recibir recuerda el movimiento del corazón: contracción y expansión, sístole y diástole; ir hacia adentro y hacia afuera en la constante circulación de la energía vital. (Quintanilla, 2015).

FIGURA 31. Dibujo conceptual de las caracolas 2 –ilustración en tinta–



Fuente: archivo particular (2016).

Primera capa: *Mujeres-Máquina* –reflexiones sobre el movimiento mecanizado en el mundo laboral–

El primer ambiente se consolidó como un ambiente maquinaal donde la reflexión se desarrolló en torno a la relación de la máquina y el cuerpo en el mundo laboral, específicamente del telar, donde el cuerpo de la mujer marca un ritmo. La acción corporal se enfocó en el estudio y el aprendizaje de los movimientos a partir de la observación, la imitación y la repetición. Finalmente, la proyección de la “carta” sobre los ritmos laborales fue un ejercicio visual sobre el ritmo y la escritura; una coreografía que invitaba a un ejercicio de meditación escrita y visual.

Texto 8. Mujeres-Máquina

Después de atravesar la experiencia docente con mujeres, experimenté los ejercicios de conciencia corporal en otro tipo de público, entre empleados de empresas de petróleos, oficinistas, ingenieros y técnicos en perforación, estudiantes de diseño y grupos mixtos de personas. Es, por tal motivo, que empiezo a indagar por los efectos de la danza oriental en espacios no convencionales en el ámbito laboral de las oficinas y las fábricas. La lectura de los referentes me llevó a centrar mi atención en cómo la energía vital se convierte en fuerza de trabajo a través de la educación corporal que es realizada en las fábricas (figura 32). Este contexto laboral en relación con mi práctica como docente y bailarina, marca un punto de inicio para mi investigación: las prácticas orientales que realizo, están íntimamente vinculadas con la meditación y el movimiento corporal circular, repetitivo, por lo cual también me he interesado por los efectos de la repetición de un movimiento en los estados mentales de las personas, en los que la fluidez de la respiración y la conciencia del ritmo interno son la esencia que permite la apertura de la conciencia y la liberación del movimiento. (Quintanilla, 2015).

Segunda capa: “Ser canal: Un reloj orgánico”

En este espacio, ambiente “acuoso”, se creó un reloj orgánico en medio del sonido circular del agua, al repasar los movimientos que son realizados en las clases de danza oriental: inhalar, contener, exhalar, expandir, contraer, vibrar, enraizar, conectar, ser canal, realizar la marcación de un ritmo orgánico (figura 32). Es en esta capa que se realiza una reflexión sobre el oficio docente particular de la danza oriental y sus efectos en el cuerpo femenino.

FIGURA 32. Fotografía del performance *Ser canal: enraizar*



Fuente: archivo particular (2016).

Tercera capa: “¡Ay!” el vivo, el existente (el espacio ritual)



En esta tercera capa, lo primero es crear un ambiente de intimidad: vestir el espacio, poner una luz, los escritos. Lo segundo, un ejercicio de lectura en intimidad, para finalizar con una danza circular en la que la respiración marca un ritmo, el ritmo del corazón, y allí quitar capa por capa. La exhalación es una queja, pero también permite la liberación del movimiento y la transformación de la energía contenida.

“¡Ay!”: el vivo, el existente

Texto 9. “¡Ay!”: el vivo, el existente

Me ha costado escribir de mis asuntos. Decidí escribir con una luz muy baja en horas de la noche, cuando la cuestión es íntima, profunda, silenciosa. He decidido escribir a mano, conectando el pulso y el trazo, como una carta antigua que conecta al corazón. Me ha costado escribir de mis asuntos... Debo poner una mano en

el vientre y la otra en el pecho, respirar profundo. Lo primero es desocupar todo el aire contenido previamente; luego, cerrar los ojos, ir hacia adentro, relajar.

Me dispongo a realizar una serie de movimientos descendentes, respiro de manera profunda para poder conectar el trazo perfecto; por un momento, lloro. No puedo más que pensar en la relación patriarcal de este trazo vertical. La fractura deja profundas huellas en mi trazo; la relación de verticalidad se hace compleja. Trato de lograr el ángulo perfecto, la alineación entre papel, lápiz, trazo; una leve inclinación, como la cabeza del sufí cuando mira su mano al girar. El lápiz es ahora el sufí trazando. Fluye entonces la corriente que transita por el corazón: al espacio ritual hay que entrar descalzos. En silencio, ir poco a poco, vestirlo lentamente con los objetos necesarios: una luz, telas, mis escritos, las enseñanzas de mis maestros; en posición de rayo, cerrar los ojos y conectar, permitir que el aire fluya y oxigene cada célula del cuerpo: ¡Respirar! (figura 33).

FIGURA 33. Fotografía del performance “¡Ay!”: el vivo, el existente



Fuente: archivo particular (2016).

Seis respiraciones completas al despertar y abrir los ojos, seis respiraciones completas en cualquier momento del día, seis respiraciones completas antes de dormir. Sentir, tocar, besos, caricias, abrazos. Acompañar al cuerpo en su dolor. Al final; la exhalación: “¡Ay!” (jay), liberación. ¡Yo vivo, éxito! Ejercicio de repetición: “¡Ay!” (jay). Una y otra vez: ¡vive!, ¡existe! “¡Ay!” (jay): ¡yo vivo!, ¡yo existo! Llevar la mano al pecho y escuchar con más fuerza el propio latido. (Quintanilla, 2015).

Referencias bibliográficas

- Barón, M. (2014). *Artisanos entre lo sagrado y lo profano: Documentos sensibles sobre el hacer manual y corporal en la arquitectura religiosa, la cotidianidad y la festividad en Boyacá-Nariño (Colombia), Imbabura (Ecuador) y Oaxaca (México)* (Informe de investigación). Bogotá, D. C.: Maestría en Educación Artística, Facultad de Artes, Universidad Nacional de Colombia.
- Huertas, M. (2014). *Líneas y proyectos de Investigación 2014: “Maestría en Educación Artística”; Área Curricular Imagen y Creación Artística –Grupo de Investigación. Unidad de Arte y Educación–* (documento institucional). Bogotá, D. C.: Facultad de Artes, Universidad Nacional de Colombia.
- López-Cano, R., y San Cristóbal, Ú. (2014). *Investigación artística en música: Problemas, métodos, experiencias y modelos*. Barcelona: Conaculta-Fonca, Esmuc e ICM.
- Quintanilla, J. L. (2015). *Un espacio-cuerpo que se habita: Las danzas orientales en los ritmos laborales femeninos* (Tesis de Maestría en Educación Artística). Universidad Nacional de Colombia. Bogotá, D. C., Colombia.
- Señor Redondo (usuario). (28 de enero de 2014). Re: *Hassan Massoudy: Vivir la caligrafía árabe* [mensaje en un blog]. Recuperado de <http://sr-redondo.com/hassan-massoudy-vivir-la-caligraf%C3%ADa-%C3%A1rabe>

RESÚMENES CORTOS

SMART TOWN: INNOVACIÓN Y TECNOLOGÍA APLICADA AL TERRITORIO. RELATO DE UNA EXPERIENCIA DE INVESTIGACIÓN

Smart town: innovation and technology applied to the territory

Rosa Isabel Galvis Vargas⁷⁷

Resumen

El proyecto *Smart Town: Talento e innovación aplicada al territorio*, es una iniciativa fruto de la alianza entre la Pontificia Universidad Javeriana, la Universidad de Los Andes, la Corporación Universitaria Minuto de Dios –UNIMINUTO (FEDU) y la Gobernación de Cundinamarca, en el marco de la Ley de Regalías, cuyo propósito está centrado en el diseño de un modelo de enseñanza-aprendizaje para el desarrollo de talentos en jóvenes de los municipios de Soacha, Girardot y Zipaquirá, soportado en tecnologías y orientado al fortalecimiento de competencias que les permita diseñar proyectos productivos y de autogestión en su territorio. Este modelo se basa en los principios pedagógicos del socioconstructivismo Vigotskiano, con enfoques metodológicos de *resolución de problemas* y *aprendizaje basado en proyectos*, para el desarrollo de un ambiente de aprendizaje innovador, adaptado a las características y contextos de las regiones impactadas, mediante el uso de plataformas TIC (robótica y dispositivos móviles) y biotecnológicas. Se busca fortalecer, en los jóvenes participantes en el proyecto, competencias ciudadanas y de apropiación de sus territorios, sentido ecoambiental, competencias de innovación y emprendimiento, y competencias básicas y en ciencia tecnología y diseño.

A través del desarrollo de un proceso de formación de tutores, de la elaboración de material didáctico (cartillas), del uso de la plataforma virtual y de la realización de

⁷⁷ Magíster en Psicología, directora del Departamento de Pedagogía, Facultad de Educación, Corporación Universitaria Minuto de Dios –UNIMINUTO.

ferias de la ciencia, se logró la participación de quinientos jóvenes, distribuidos en los tres municipios, en el desarrollo de experiencias de formación en ciencia y tecnología que les permitieron el diseño de proyectos orientados a dar respuesta a problemáticas propias de sus territorios.

Los resultados de esta experiencia de innovación tecnológica en el ámbito educativo se centran en haber logrado la integración de saberes expertos en el ámbito de la informática, la robótica, la biotecnología, la nanotecnología y la pedagogía, puestos al servicio del desarrollo de habilidades y talentos en jóvenes de sectores rurales, con miras a dar respuesta a las necesidades de sus territorios y a que puedan pensar en sus regiones como opción vital para el desarrollo de sus propios proyectos de vida.

A manera de conclusión, el trabajo interdisciplinario e interinstitucional que logra unir valores y esfuerzos de las instituciones de educación superior, a fin de brindar aportes significativos a las regiones rurales, se convierte en una estrategia innovadora que permite llevar los avances tecnológicos e investigativos a regiones apartadas de las grandes capitales y fortalecer así la aproximación de dichas regiones a los saberes de la ciencia y la tecnología.

Palabras clave: Territorio, biotecnología, competencias, modelo de aprendizaje, robótica, dispositivos móviles.

Abstract

The project Smart Town: Talent and innovation applied to the territory, is an initiative fruit of the alliance between the universities Javeriana, Los Andes, UNIMINUTO-FEDU and the Government of Cundinamarca, within the framework of the Royalty Law, whose purpose is centered on The design of a teaching-learning model for the development of talents in young people in the municipalities of Soacha, Girardot and Zipaquirá, supported in technologies and oriented to the strengthening of skills that allow them to design productive and self-management projects in their territory. This model is based on the pedagogical principles of the Vygotskian constructivist partner, with methodological approaches to problem solving and project-based learning, for the development of an innovative learning environment, adapted to the characteristics and contexts of impacted regions, through the use ICT platforms (robotics and mobile devices) and biotechnology. It seeks to strengthen in the young participants in the project, citizen skills and appropriation of their territories, eco-environmental sense, innovation and entrepreneurship skills, basic competences and in science technology and design.

Through a tutors training process, the development of didactic material (booklets), the use of a virtual platform, and the realization of science fairs, 500 young people were involved in the three municipalities, in the development of Experiences of training in science and technology that allowed them to design projects aimed at responding to problems specific to their territories.

The results of this experience of technological innovation in the educational field are centered on having achieved the integration of expert knowledge in the field of computer science, robotics, biotechnology, nanotechnology and pedagogy, put at the service of the development of skills and talents In young people from rural areas, with a view to responding to the needs of their territories and to think of their regions as a life option for the development of their own life projects.

As a conclusion, the interdisciplinary and inter-institutional work that unites the values and efforts of higher education institutions, with a view to providing significant contributions to rural regions, becomes an innovative strategy that allows technological and research advances to be brought to regions Separated from the great capitals and thus strengthen the approximation of these regions to the knowledge of science and technology.

The Smart Town project: Talent and innovation applied to the territory, is an initiative carried out by the Government of Cundinamarca and the following universities in Colombia: Javeriana, Andes and UNIMINUTO. This project, within the framework of the Royalty Act, aimed to developed youth talents in the municipalities of Soacha, Girardot and Zipaquirá, in order to empower them to design and manage productive projects in their territories. Base on the pedagogical principles of the Vygotskian social-constructivism, with an approach to problem solving methodology and project-based learning, the project strengthened basic competences in science technology and design, besides citizen skills, eco-environmental sense, innovation and entrepreneurship skills.

This experience made possible the integration of institutions and experts from different disciplines that shared their knowledge in computer sciences, robotics, biotechnology, nanotechnology and pedagogy and helped to develop not only rural areas of the Cundinamarca region, but also, changed the life of significant number of young individuals.

Keywords: Territory, biotechnology, competencies, learning model, robotics, mobile devices, smart own.

BENEFICIOS QUE GENERA EL DEPORTE ADAPTADO EN PERSONA CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL (DI) PARA MEJORAR SU CALIDAD DE VIDA

Benefits generated by the adapted sport in person with intellectual disabilities (ID) to improve his quality of life

Laura Angélica Zambrano Prada⁷⁸

Ángela Natalia Soto Ramírez⁷⁹

Paola Andrea Rubiano Cárdenas⁸⁰

Resumen

El propósito de este estudio es realizar una revisión sistemática sobre el tema de la discapacidad intelectual (ID) o retardo mental y examinar cuáles son los programas que se han trabajado en distintos campos para personas en esta condición, para así poder indagar, buscar y exponer finalmente cuáles son los beneficios de estos estudios en el mejoramiento de la calidad de vida para esta población. En pocas ocasiones se escucha hablar sobre la calidad de vida de las personas que padecen DI o retardo mental; asimismo, se desconocen los programas y trabajos de intervención que se han adelantado a nivel mundial con los profesionales de distintas ramas que han indagado, averiguado y planteado algo al respecto. De las bases de datos y los repositorios de las universidades analizadas, se obtuvieron treinta artículos científicos que cumplieran con los criterios de inclusión, obteniéndose de allí la respuesta a los beneficios que genera el deporte adaptado en las personas con DI, y siete artículos de diferentes países y

78 Licenciada en Educación Física Recreación y Deporte, Corporación Universitaria Minuto de Dios –UNIMINUTO.
Correo electrónico: lauris_oli15@hotmail.es

79 Licenciada en Educación Física Recreación y Deporte, Corporación Universitaria Minuto de Dios –UNIMINUTO.
Correo electrónico: natu_06lumar@hotmail.com

80 Licenciada en Educación Física Recreación y Deporte, Corporación Universitaria Minuto de Dios –UNIMINUTO.
Correo electrónico: andreitavoleibol@hotmail.com

contextos, específicos al respecto del tema del deporte con sus instrumentos de aplicación y beneficios obtenidos.

Palabras clave: Discapacidad intelectual, deporte adaptado, calidad de vida

Abstract

The purpose of this study is to conduct a literature review of intellectual disability and examine what are the programs that have worked in various fields for people with intellectual disability (ID) or mental retardation, in order to get to investigate, develop and present finally what are the benefits of these studies in improving the quality of life for this population. In few situations and sometimes you hear talk about the quality of life of people who have DI or mental retardation, also programs and intervention work that have been used globally with professionals from different fields who have investigated are unknown, raised and learned something about it. Of databases and repositories of universities analyzed 30 scientific articles that met the inclusion criteria, obtaining hence the response to the profits generated in adapted sports people with ID and obtain 7 different articles were obtained countries and contexts specific to the sport with its implementation tool and obtained benefit.

Keywords: Intellectual disabilities, adapted sports, quality of life.

LA NARCONARRATIVA EN COLOMBIA, EL CASO DE *LA HEMBRA DEL ALACRÁN: AMOR Y TRAICIÓN EN LOS CARTELES*

Narconarrative in Colombia: la hembra del Alacrán –amor y traición en los carteles–

Leidy Yohanna López Pineda⁸¹

María Fernanda Mahecha⁸²

Resumen

El presente trabajo es el producto de una investigación de tipo *crítica literaria*, la cual tiene como propósito analizar las representaciones sociales que se construyen en torno a la figura del hombre y la mujer, desde los conceptos de *habitus*, *campo* e *illusio*, del sociólogo y antropólogo francés Pierre Bourdieu (2004), en la novela *La hembra del Alacrán: amor y traición en los carteles*.

Palabras clave: *Habitus*, *campo*, *illusio*, literatura.

Abstract

This work is the product of an investigation of literary criticism type, which aims to analyze the social representations that are built around the figure of man and woman, from the concepts of *habitus*, *field* and *Illusio*, sociologist and French anthropologist Pierre Bourdieu (2014) in the novel *La hembra del Alacrán: amor y traición en los carteles*.

Key words: *Habitus*, *Campo*, *Illusio*, Literature

81 Licenciada en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana, docente del Colegio Parroquial San Carlos; líder del Semillero de Investigación en Literatura "Urdimbre".

82 Licenciada en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana, líder del Semillero de Investigación en Literatura "Exégesis".

LA BIBLIOTECA COMO ESPACIO DE FORMACIÓN Y PARTICIPACIÓN DE LA INFANCIA Y LA JUVENTUD

The library as space for training and participation of children and youth

María Alejandra Pepinosa Medina⁸³

Ingrid Stephany Riaño Garzón⁸⁴

Ángela Nataly Zambrano Fetecua⁸⁵

María Esperanza Arana⁸⁶

Resumen

La participación, como elemento fundante en la construcción de ciudadanía y de reconocimiento de la infancia y la juventud como sujetos de derecho, se convierte en un tema de reflexión que aporta a la formación de las docentes de Preescolar que ejercen su práctica profesional en contextos comunitarios. En este sentido, la presente investigación centra su accionar en las situaciones que posibilitan la participación en la Biblioteca Carlos Restrepo. Este proyecto presenta un enfoque cualitativo y recolección de datos por medio de diarios de campo, historias de vida, grabaciones y fotografías. La población objeto de estudio está conformada por los grupos asistentes a la sesión de estimulación con bebés, niños asistentes a la “hora del cuento” en la sala de lectura y la plaza de mercado del barrio Restrepo y los jóvenes pertenecientes al programa del Instituto Distrital para la Protección de la Niñez y la Juventud.

Palabras clave: participación, biblioteca, historias de vida, participación infantil.

83 Fundación Universitaria Monserrate. Correo electrónico: mpepinosa@unimonserate.edu.co

84 Fundación Universitaria Monserrate. Correo electrónico: iriano@unimonserate.edu.co

85 Fundación Universitaria Monserrate. Correo electrónico: anzambrano@unimonserate.edu.co

86 Fundación Universitaria Monserrate. Correo electrónico: marana@unimonserate.edu.co

Abstract

Participation as a basic element in building citizenship and recognition of children and youth as right holders, becomes a subject of reflection that contributes to the training of preschool teachers exercising their professional practice in community settings. In this sense, this research focuses its actions in situations that allow participation in the Library Carlos Restrepo. This project presents a qualitative approach and data collection through field diaries, life stories, recordings and photographs. The population under study consists of attendees to stimulation time with infants, children attending story time in the reading room and in Restrepo neighborhood market, and youth belonging to the District Institute program for the protection of children and youth.

Keywords: Participation, Library, Life Stories, child participation.

ACTIVIDAD FÍSICA Y CONVIVENCIA DESDE LOS COMPORTAMIENTOS AGRESIVOS QUE AFECTAN LAS RELACIONES ENTRE DOCENTES Y ESTUDIANTES EN EL ENTORNO ESCOLAR

Physical activity and conviviality, from aggressive behaviors that affect the relations of teachers and students in the school environment

Kimberly Jasmín Rodríguez Guillermo⁸⁷

Resumen

Esta investigación gira en torno a las relaciones que se construyen en el contexto escolar entre docentes y estudiantes. Para abordar este tema se emprendió una revisión bibliográfica de diferentes fuentes; el tipo de investigación fue documental, que según Fidiás (2012), se define como un proceso basado en la búsqueda, la recuperación, el análisis y la interpretación de datos, por lo cual se realizó una selección de artículos a fin de generar un estado del arte sobre las investigaciones y referencias conceptuales a través de las que se pudieron conocer los antecedentes de esta problemática en distintos lugares de Latinoamérica, y algunas de las metodologías o posibles soluciones que se han planteado; posteriormente, se generó una codificación con los artículos aprobados para la investigación teniendo en cuenta unos criterios de inclusión, los cuales primordialmente se basaron en una búsqueda a partir de algunas palabras clave –y frases elaboradas relacionando las palabras clave–, lo que permitió, finalmente, formular unas conclusiones en las que se estable una relación en el contexto escolar entre la convivencia y la actividad física.

⁸⁷ Estudiante de Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deporte; Corporación Universitaria Minuto de Dios –UNIMINUTO.
Correo electrónico: kimpo.rodrig@hotmail.com

Las fuentes principales fueron el repositorio de la Corporación Universitaria Minuto de Dios –UNIMINUTO, el repositorio de la UNAD, y las bases de datos *Scielo*, *Ebsco*, *Proquest* y *Google Académico*.

Palabras clave: Agresiones docentes-estudiantes, convivencia escolar, relaciones sociales.

Abstract

The relationships that are built in the school context between teachers and students, for which a bibliographic review of different sources of information was approached, the type of research was a documentary research, which (Fidias, 2012) defines it as a process Based on the search, retrieval, analysis and interpretation of data, for which a selection of articles was made, through which a background was generated of the researches and conceptual references, with which the antecedents of this problematic could be known In different places within Latin America, and some of the methodology or possible solutions that have been proposed; Later a codification was generated with the articles approved for the investigation taking into account some criteria of inclusion, which primordially started from the search with the keywords and phrases elaborated relating the key words, thus arriving at the conclusions approached mainly from the articles And investigations found, establishing a relationship in the school context between coexistence and physical activity. Sources: Repository University Corporation Minuto de Dios –UNIMINUTO, *Scielo*, Repository UNAD, *Ebsco*, *Proquest*, *Google Academic*.

Keywords: Teacher-Student Aggressions, School life, Social relations.

CREACIÓN DEL CURSO *B-LEARNING* PARA LA FORMACIÓN DOCENTE: “ORIENTACIONES TECNOPELAGÓGICAS EN LA ATENCIÓN EDUCATIVA A PERSONAS CON DISCAPACIDAD” EN LA CORPORACIÓN UNIVERSITARIA MINUTO DE DIOS – UNIMINUTO

Creation course b-learning for it training teaching: “Guidelines techno-pedagogical in the care educational to people with disabilities” in UNIMINUTO

Adriana Martínez Torres⁸⁸

Resumen

Se presenta la creación de un curso de formación a docentes de la Facultad de Educación de la Corporación Universitaria Minuto de Dios –UNIMINUTO, Sede Principal, en Orientación Tecnopedagógica en la atención educativa a personas con discapacidad cognitiva, visual, auditiva y motora, en modalidad *b-learning* (semivirtual), con el fin de capacitarlos en competencias pedagógicas, comunicativas, sociales y tecnológicas por medio de una metodología praxeológica que permita transformar sus prácticas educativas en los diferentes ambientes de aprendizaje de sus aulas.

Esta propuesta se construyó por medio de las fases que corresponden al diseño tecnopedagógico del modelo ADDIE (análisis, diseño, desarrollo, implementación y evaluación), el cual se realizó a través de una prueba piloto en la que participaron ocho docentes de la Facultad de Educación, con actividades virtuales (elaboración de infografía, póster, presentación *online*, participación en foros en plataforma *Moodle*) y presenciales (participación en seminario-taller), desarrolladas durante dos semanas del periodo 2015-1.

Palabras clave: Discapacidad, cognitiva, visual, auditiva motora, modalidad *b-learning*.

88 Docente del Departamento de Pedagogía, Facultad de Educación, Corporación Universitaria Minuto de Dios –UNIMINUTO. Correo electrónico: adriana.martinez@uniminuto.edu

Abstract

It is presented the creation of a training course for teachers of the School of Education of the Minuto de Dios University Corporation - UNIMINUTO Headquarters, in Technopedagogical Guidance in the educational attention to people with disabilities: cognitive, visual, auditory and motor in mode B Learning in order to train them in pedagogical, communicative, social and technological competences through a praxeological methodology that allows to transform their educational practices in the different learning environments of their classrooms.

This proposal was built through the phases corresponding to the technological and technological design of the ADDIE Model (Analysis, Design, Development, Implementation and Evaluation), which was carried out through a pilot test in which 8 teachers from the Faculty of Education, With virtual activities (elaboration of infographics, poster, online presentation, participation in forums in Moodle platform) and face-to-face (participation in seminar-workshop) developed during two weeks of the period 2015-1.

Key words: Disability, cognitive, visual, motor auditory, b-learning modality.

CUESTIONARIOS, ENCUESTAS Y ENTREVISTAS MÁS USADOS PARA CONOCER LAS PRÁCTICAS DE TIEMPO LIBRE Y OCIO

*Questionnaires, surveys and interviews used for the practices
of free time and leisure*

Semillero de Investigación “Políticas, Gestión y Prácticas de la Recreación y del Tiempo Libre y Ocio”, Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Física Recreación y Deportes, Corporación Universitaria Minuto de Dios –UNIMINUTO

Estudiantes

Juan Miguel Estupiñán Prieto⁸⁹
Laura Catalina Martínez Chitiva⁹⁰
Hernán Darío López Bermúdez⁹¹
Wilson Yecid Pedreros Forero⁹²

Docentes

Paola Andrea Rubiano Cárdenas⁹³
José Alexander García García⁹⁴
John Jairo García Díaz⁹⁵

89 Correo electrónico: jestupinanp@uniminuto.edu.co

90 Correo electrónico: lmartinezcs@uniminuto.edu.co

91 Correo electrónico: hlopezbermu@uniminuto.edu.co

92 Correo electrónico: Wpedrerosfo@uniminuto.edu.co

93 Maestrante en Ciencias del Deporte, Especialización en Biometodología del Entrenamiento Deportivo, Especialización Profesional en Ciencias del Deporte; docente de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Física Recreación y Deporte, Corporación Universitaria Minuto de Dios –UNIMINUTO. Correo electrónico: prubiano@uniminuto.edu

94 Magíster en Pedagogía de la Cultura Física; docente de la Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deportes Corporación Universitaria Minuto de Dios –UNIMINUTO. Correo electrónico: josgarcia@uniminuto.edu

95 Magíster en Educación, licenciado en Educación Física, recreación y Deporte, coordinador académico de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Física Recreación y Deportes, Corporación Universitaria Minuto de Dios –UNIMINUTO. Correo electrónico: jgarcia@uniminuto.edu

Resumen

El objetivo de este estudio es establecer los diferentes instrumentos para la medición de las prácticas del tiempo libre y el ocio. El método consistió en una revisión sistemática, con un espectro de búsqueda de 2006 a 2016, en cuyos resultados se identificaron un total de 172 documentos (artículos y tesis doctorales) pertinentes, según el título y el resumen, que fueron revisados por el equipo de expertos. De ellos, 29 cumplían con los criterios de inclusión y se sometieron a un análisis en profundidad para verificar la calidad, quedando finalmente incluidos para el estudio 24 artículos. En los artículos analizados, como conclusión, se evidencia el uso de cuestionario, entrevistas y encuestas como herramientas de medición de las prácticas de tiempo libre y ocio; los cuestionarios son los instrumentos con mayor frecuencia de uso por parte de los investigadores, obteniendo un 63 %, le siguen las entrevistas con un 25 % y, por último, las encuestas con un 13 %.

Palabras clave: Instrumentos, tiempo libre, ocio, recreación, prácticas, medición.

Abstract

The objective of this study is to establish different instruments for measuring the practices of free time and leisure. Method: This study is a systematic review, with a spectrum of search from 2006 to 2016. Results: We identified a total of 172 documents (articles and dissertations) according to the title and summary that were reviewed by the team of experts. Twenty-nine of them met the inclusion criteria and were subjected to a thorough analysis to verify the quality, being finally included to study twenty-four (24) articles. Conclusions: In the analyzed articles is evidence of the use of questionnaire, interviews and surveys as a tool of measurement practices of free time and leisure; questionnaires are the instruments most often for use by researchers, obtaining 63 %, followed by interviews with 25 % and finally the polls with 13 %.

Keywords: instruments, free time, leisure, recreation, practices, measurement.

Publicado en el mes de agosto de 2017
En su composición se utilizaron los tipos Noto Sans y Optima Lt Std
Bootá, D.C., 2017 - Colombia