



SEMANA DE  
**EDUCACIÓN**  
del **23** al **26** de mayo de **2017.**



1992...

“**HISTORIAS,**



**SABERES**



**Y PRÁCTICAS  
EDUCATIVAS**



2017

**INNOVADORAS E INCLUYENTES**

”

# MEMORIAS, SEMANA DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN

VII SEMANA:  
HISTORIAS, SABERES Y PRÁCTICAS EDUCATIVAS  
INNOVADORAS E INCLUYENTES

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

**Directora General de Publicaciones**

Rocío del Pilar Montoya Chacón

**Rector Sede Principal**

Jefferson Enrique Arias Gómez

**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 Asís Perea Mosquera

**Coordinadora de Publicaciones Sede Principal**

Paula Lilibiana Santos Vargas

Memorias, semana de la facultad de educación VII semana: historias, saberes y prácticas educativas innovadoras e incluyentes. Editora Ana Patricia León Urquijo ; Corrección de estilo Carlos Manuel Varón Castañeda ; Diseño y diagramación María Paula Berón. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios. UNIMINUTO, 2018.

ISSN: 2590 - 7638

399 p.

1. Educación preescolar- congresos, conferencias, etc. --2. Educación como profesión - congresos, conferencias, etc. 3. Bilingüismo – Enseñanza- congresos, conferencias, etc. 4. Innovaciones educativas- congresos, conferencias, etc. 5. educación superior - congresos, conferencias, etc.

CL: FE(M03). BRGH

Registro Catálogo UNIMINUTO No. 96147

Archivo descargable en MARC a través del link: <https://tinyurl.com/bib96147>

## **MEMORIAS SEMANA DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN VII SEMANA: HISTORIAS, SABERES Y PRÁCTICAS EDUCATIVAS INNOVADORAS E INCLUYENTES**

### **Editora**

Ana Patricia León Urquijo

### **Corrección de estilo**

Carlos Manuel Varón Castañeda

### **Diseño y diagramación**

María Paula Berón

**Primera edición digital:** octubre de 2018

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

Calle 81 B n.º 72 B – 70, piso 8

Tel.: 2916520, Ext. 6012

Bogotá D.C. – Colombia

2018

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

## **COMITÉ ORGANIZADOR**

Carlos Germán Juliao Vargas,  
*Director de Investigaciones, Sede Principal*

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

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

Ana Patricia León Urquijo,  
*Líder, Grupo de Investigación "Innovaciones Pedagógicas y Desarrollo Social"*

William Leonardo Perdomo Vanegas,  
*Líder, Grupo de Investigación "Ambientes de Aprendizaje"*

Esly Alejandro Triana,  
*Profesional en Comunicaciones*

## **COMITÉ ACADÉMICO**

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

Ana Patricia León Urquijo,  
*Líder, Grupo de Investigación "Innovaciones Pedagógicas y Desarrollo Social"*

William Leonardo Perdomo Vanegas,  
*Líder, Grupo de Investigación "Ambientes de Aprendizaje"*

Luz Esperanza Bustos Sierra,  
*Directora, Licenciatura en Pedagogía Infantil*

Pedro Nel Urrea Roa,  
*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*

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

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

Ana María Castro  
Ana Patricia León U.  
Adriana Tabares Salazar  
Alejandra Osorio  
Ana María Buitrago Suárez  
Ángela María Castaño Peñuela  
Ángela María Gamboa  
Angie Tatiana Quintero Romero  
Bibiana Velandia Rodríguez  
Blanca Lucía Cely Betancourt  
Carlos Alberto González Pulido  
Carlos Mauricio Salamanca B.  
Catalina Herrera  
Caterine Montaña Osorio  
César Julio Martínez Gil  
Claudia Ávila Vargas  
Consuelo Esther López Cadena  
Constanza Pulido  
Cristian Camilo Rincón L  
Daniel Eduardo Chaparro R  
Diana Carolina Reyes López  
Diana Patricia Riaño García  
Diego Bautista Díaz  
Diego Bernardo Rendón Lara  
Dora Lucía Torres Manrique  
Edgar Andrés Junca Castillo  
Emilce Prieto Rojas  
Eurías Casas Casallas  
Eusebio Lozano Herrera  
Fanny Morales Valenzuela  
Flor María Manrique  
Francisco Perea Mosquera  
Gincy Zárate Mendivieso  
Henry Fernández Zipa  
Francisco León T.  
Guillermo José Matajira  
Jardany Mosquera M.  
Jenny Consuelo Cuesta Montañez  
Johanna C. Barahona  
John Edgar Arteaga Bernal  
John Edison Solórzano Peña  
John Leonel Retamal Vergara  
César Julio Martínez Gil  
Laura Carolina Casallas Rodríguez  
Lady Vivian Cuervo Alzate  
Libardo López Rivera  
Lubek Rozo P.  
Margoth Acosta Leal  
Marivel Reina  
María Ángeles Lerma  
María Victoria Rodríguez Pérez  
Martha Cecilia Molina P.  
Norma Yaneth Buenaventura Cárdenas  
Olga Lucía García Jiménez  
Omar Agudelo López  
Óscar Sánchez Suárez  
Paola Andrea Rubiano  
Paola Villamizar  
Paula Andrea Herrera Q.  
Rita Cristina Guzmán Orjuela  
Rodrigo Moreno Aponte  
Roger Barahona Navarrete Ruíz  
Rosa Isabel Galvis Vargas  
Rosanna Martínez Gil  
Ruth Kattia Castro Andrade  
Sebastián Concha Vargas  
Sonia Lucía Sánchez  
Valkiria Bernal Jaramillo  
Yovany Andrés Medina Quintero  
Zaily Del Pilar García Gutiérrez



# Contenido

<b>PRESENTACIÓN</b>	<b>15</b>
<b>PROGRAMACIÓN GENERAL</b>	<b>17</b>
<b>PONENCIAS</b>	
Los procesos de formación de licenciados en educación preescolar de Unimonstrate en el marco de la praxis pedagógica	21
Diálogo desde lo formal y lo sensible en la obra de arte “melancolía I” de Alberto Durero	31
La pedagogía social en el contexto sociopolítico colombiano	43
Ambiente virtual como mecanismo de prevención en el uso de internet en estudiantes del grado sexto del Instituto Colombo Sueco	55
La observación y narración autobiográfica: un camino hacia la construcción de la identidad profesional docente	67
El fortalecimiento de las competencias comunicativas en inglés en estudiantes de programas de licenciatura: una reflexión en el marco del proyecto de bilingüismo del ministerio de educación nacional	77
Reaprendiendo sensaciones	91
Racismo: un signo en niños	105
Ser o estar aquí, ¿he allí la otra cuestión!	115
El Judo como promotor del respeto	125

# MEMORIAS DE LA VII SEMANA DE LA EDUCACIÓN

Simón Bolívar y dos novelas históricas colombianas: del mito cósmico de Fernando González al caudillo genocida de Evelio Rosero	135
La astrobiología como estrategia didáctica para generar actitudes positivas hacia las ciencias experimentales y sociales	145
El concepto de las prácticas pedagógicas desde diferentes escenarios	153
Las comunidades de aprendizaje: una estrategia para la cualificación de la práctica docente	161
Aplicación de los aportes teóricos de la psicología educativa a las prácticas pedagógicas	171
Igualdad educativa; con más inclusión en la diversidad	181
Lúdica para fortalecer la resolución de problemas logicomatemáticos en estudiantes de grado quinto	193
Pensar no es un lujo	203
Fortalecimiento de las habilidades de lectura crítica del educador infantil: una propuesta pedagógica comprometida con la innovación en la educación superior	213
La acción pedagógica pensada desde una relación hermenéutica	223
Desarrollo de las habilidades comunicativas en niños de segundo y tercer grados en Nimaima: un reto de formación ante el diseño e implementación de ambientes de aprendizaje	231
Historia Humana: un suceso definido por algunos pocos en lo concerniente a la educación, economía, política, cultura y mucho más	239
Rescate de los juegos tradicionales del cabildo indígena Muisca de Suba (Bogotá, Colombia)	247
Implementing Text-To-Speech Technology As A Means Of Enhancing L2 Reading Fluency	257

## MEMORIAS DE LA VII SEMANA DE LA EDUCACIÓN

La confianza: una apuesta para hacer posible una escuela innovativa	275
Construcción y deconstrucción del cuerpo: miradas de la danza a través de la fotografía y el contagio	287
Las narrativas cantadas: más allá de una experiencia investigativa	295
La pedagogía del amor: una metodología para promover la resiliencia en niños de 3 años en Funcrecer	303
El cambio de actitudes de los padres con relación al desarrollo psicomotor, comunicativo y social de sus hijos caminadores	311
Innovación educativa: un reto del docente para transformar prácticas pedagógicas desde la diversidad visual y auditiva	321
Desde las practicas pedagógicas a la construcción de docentes formadores para la paz	331
Lo biológico, motriz, expresivo-corporal e investigativo pedagógico: fundamentos teóricos que se articulan con la didáctica de la licenciatura en educación física	339
Infance en el aula	353
Danza, cuerpo y prácticas de sí: cuestiones sobre la danza africana y afro	361
Maestro constructor de paz desde la ética del cuidado	373
Espiritualidad en maestras de educación inicial como práctica vital	383

# MEMORIAS DE LA VII SEMANA DE LA EDUCACIÓN

## RESÚMENES

Representación espacial de personas invidentes no congénitas a través del uso de un TDU como estrategia metodológica para el aprendizaje	392
Prácticas recreativas en los grados 10 y 11 del Colegio Celestin Freinet	393
Modelo de planificación estratégica para la gestión en los clubes deportivos	394
Perfil de las adaptaciones cardiovasculares para futbolistas según las diferentes posiciones de juego del equipo independiente distrital	395
La participación infantil: un compromiso del maestro que se posibilita desde la implementación del proyecto de aula	396
Practices of native english volunteer teachers	397
El racismo como fenómeno de exclusión y de herencia cultural	398
Entre pliegues: de las estructuras cuánticas a la inventiva científica del arte	399

# MEMORIAS DE LA VII SEMANA DE LA EDUCACIÓN

## Lista de figuras

<b>Figura 1.</b> Estructura de la observación diseñada.	72
<b>Figura 2.</b> Resultados de la prueba de inglés, fase diagnóstica.	83
<b>Figura 3.</b> Resultados de la prueba de inglés, fase III	84
<b>Figura 4.</b> Fortalezas en la práctica del judo.	128
<b>Figura 5.</b> Concepto de respeto.	128
<b>Figura 6.</b> Prueba de entrada vs. prueba de salida.	200
<b>Figura 7.</b> Ruta de preguntas orientadoras alrededor del proyecto de aula.	209
<b>Figura 8.</b> Habilidades sintácticas.	235
<b>Figura 9.</b> Habilidades semánticas.	236
<b>Figura 10.</b> Habilidades pragmáticas.	236
<b>Figura 11.</b> Classroom Reading Performance.	259

## Lista de tablas

<b>Tabla 1.</b> Cuadro de intervención	100
<b>Tabla 2.</b> Diario de campo	307



# PRESENTACIÓN

Las Memorias de la VII Semana de la Educación “Historias, saberes y prácticas educativas innovadoras e incluyentes”, publicadas por la Editorial de la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, reúnen las ponencias y resúmenes sobre esta temática presentadas en un evento de realización anual, cuyo propósito es socializar experiencias investigativas y académicas de grupos, semilleros de investigación y trabajos de grado entre estudiantes y profesores de la Facultad de Educación, y con profesores y estudiantes de otras instituciones educativas que gentilmente compartieron experiencias en el campo de la educación, la pedagogía, el arte, la cultura y el deporte.

El principal interés de este encuentro radica en recoger la construcción histórica educativa de la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO con respecto a sus orígenes y construcciones académicas; y las experiencias históricas de otras propuestas educativas a nivel de la educación infantil, básica, media y superior con tejido cultural y social, desde un enfoque diferencial y diverso en el cual todas las experiencias enriquecen la formación de maestros desde la innovación e inclusión en los diferentes contextos.

En este encuentro participaron las universidades Antonio Nariño, de la Amazonia, del Rosario, La Gran Colombia y Pedagógica Nacional, así como la Corporación Escuela Pedagógica Experimental, el Centro Educativo de Nuestra Señora de la Paz, el Instituto Colombo Sueco y varios docentes de la Secretaría de Educación Distrital de Bogotá D. C.

Zaily del Pilar García Gutiérrez

Directora, Departamento de Pedagogía

Facultad de Educación

Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO



# PROGRAMACIÓN GENERAL

- **22 de mayo**  
Inscripciones

- **23 de mayo**

**Foros de apertura “Historias, saberes y prácticas educativas innovadoras e incluyentes”**

Lugar: Teatro Minuto de Dios

Hora: 9:00 a. m. - 12:00 m.

Invitados: Padre Carlos Germán Juliao Vargas, Jair Duque, José Daza, Víctor Rodríguez, Carlos González

**Foro de apertura “Historias, saberes y prácticas educativas innovadoras e incluyentes”**

Hora: 6:00 a. m. - 9:00 p. m.

Invitados: Margot Acosta, William Leonardo Perdomo Fabio Medellín, Yolanda Villarroel, Rosa Isabel Galvis Vargas

- **24 de mayo**

**Actividades académicas simultáneas**

Lugar: Auditorios calle 80

Actividades culturales y deportivas

Lugar: Plazoleta verde y calle 90

Hora: 8:30 a. m. – 12:00 m., 2:00 – 6:00 p. m.

- **25 de mayo**

**Actividades académicas simultáneas**

Lugar: Auditorios calle 80

Actividades culturales y deportivas

Lugar: Plazoleta verde y calle 90.

Hora: 8:30 a. m. – 12:00 p. m., 2:00 – 6:00 p. m.

- **26 de mayo**

**Actividades académicas simultáneas**

Lugar: Auditorios Calle 80

**Actividades culturales y deportivas**

Lugar: Plazoleta verde y calle 90.

Hora: 8:30 a. m. – 12:00 p. m.

**Cierre del evento**

Lugar: teatro Minuto de Dios

Hora: 6:00 – 9:00 p. m.



# PONENCIAS



## Los procesos de formación de licenciados en educación preescolar de Unimonsserrate en el marco de la praxis pedagógica<sup>1</sup>

*The processes of training graduates in pre-school education of Unimonsserrate in the framework of pedagogical praxis*

Ada Marcela González Riveros<sup>2</sup>, Diego Andrés Pinzón González<sup>3</sup>

### Resumen

El estudio pretende comprender la formación de licenciados en preescolar de la Fundación Universitaria Monserrate – Unimonsserrate en el marco de la praxis. Se aborda desde la profundización de tres categorías de análisis: las concepciones de praxis presentes en docentes y estudiantes; la relación de la praxis con la reflexión y la investigación en la formación de educadores; y las formas como se llevan a cabo los procesos formativos en el programa, punto en el que se incluyen las posibilidades y limitaciones existentes. La investigación tiene un enfoque cualitativo que se desarrolla en tres fases orientadas al objeto de estudio. En la primera fase se usan como instrumentos de recolección de datos los grupos de conversación y los talleres de reflexión realizados en las jornadas académicas con docentes del programa. Como hallazgos preliminares se evidencia que la Universidad y el programa, por medio de los documentos institucionales, legitiman la praxis como elemento fundamental en las acciones desarrolladas en los procesos formativos enmarcados en la práctica y la investigación. Así mismo, los docentes conocen y apropian la praxis al articularla con su práctica docente: esta se desarrolla en encuentros dialógicos que permiten espacios de reflexión individual y colectiva.

**Palabras clave:** Investigación; Formación docente; Praxis pedagógica; Reflexión.

### Abstract

*The study aims to understand preschool teachers training at Fundación Universitaria Unimonsserrate within the framework of praxis. The study deepens three categories of analysis: the conceptions of praxis, which are present in teachers and students, the connection of praxis to reflection and research in the training of educators, and the ways in which the formative processes are carried out in the Preschool Program. The study also includes possibilities and limitations. The research has a qualitative approach that is developed in three phases oriented to the object of study and which are used as instruments of data collection during the first phase, when the groups of conversation and workshops of reflection were carried out during the academic days with the professors of the program. In the preliminary findings it is evident that the university and the program, through institutional documents, legitimize praxis as a fundamental element in the actions developed for the training processes framed in practice and research. Likewise, professors know and appropriate praxis by articulating it with their teaching practice, and that is also developed in dialogic meetings that allow spaces for individual and collective reflection.*

**Keywords:** Research; Teacher training; Pedagogical praxis; Reflection.

---

1 Esta ponencia hace parte del proyecto “Los procesos de formación de licenciados en educación preescolar de la Unimonsserrate en el marco de la praxis pedagógica”, adelantado en la Fundación Universitaria Unimonsserrate desde el segundo semestre de 2016. Por tratarse de una investigación en curso, los hallazgos son parciales y responden a la primera fase del estudio.

2 Magíster en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana y máster en neuropsicología y educación de la Universidad Internacional de la Rioja. Docente investigadora, Fundación Universitaria Unimonsserrate y Corporación Universitaria Minuto de Dios. Correo electrónico: [amgonzalezr@unimonsserrate.edu.co](mailto:amgonzalezr@unimonsserrate.edu.co).

3 Docente investigador, Fundación Universitaria Unimonsserrate. Magíster en familia, educación y desarrollo, Fundación Universitaria Monserrate – Unimonsserrate. Especialista en pedagogía de la comunicación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo electrónico: [dapinzon@unimonsserrate.edu.co](mailto:dapinzon@unimonsserrate.edu.co).

## Introducción

El proyecto de investigación que ha desarrollado la comunidad de investigación de praxis de la Escuela de Educación de la Fundación Universitaria Unimonserrate, surge en el marco de la reestructuración curricular de la Licenciatura en Educación Preescolar (LEP) de dicha institución. Este pretende enriquecer la propuesta formativa del programa y desvelar en los discursos de docentes y estudiantes las concepciones, acciones y demás elementos que coadyuvan a la formación de licenciados en preescolar, mediante la puesta en marcha del eje integrador y articulador de praxis pedagógica.

Desde esta postura, la investigación y reflexión sobre la praxis pedagógica que se construye al interior de la institución se convierte en una de las alternativas estructuradas por la Unimonserrate para aportar al fortalecimiento curricular del programa, así como generar transformaciones en las prácticas compartidas por los docentes y estudiantes del plantel. Se reconoce que la práctica pedagógica como un objeto de estudio lleva al educador a encontrar un espacio propicio para identificar, comprender, recrear y transformar problemas en el ámbito educativo (Muñoz, Quintero, Munévar & Ancizar, 2002).

En este orden de ideas, las categorías conceptuales sobre las cuales versa el marco teórico del presente estudio son praxis pedagógica y educativa, investigación, práctica pedagógica y formación de docentes. En cuanto al diseño metodológico, este responde a un enfoque cualitativo de carácter descriptivo, mediante una indagación conceptual sólida y el diseño y aplicación de instrumentos y técnicas de recolección de datos de carácter interpretativo, los cuales llevan a caracterizar los procesos asociados a la praxis en el programa.

La ruta metodológica abarca tres momentos, cada uno de ellos pensado en la construcción de un proyecto investigativo que valore y recoja los aportes de todos los implicados en el mismo (docentes, estudiantes). El primero corresponde al descubrimiento de las concepciones de praxis inscritas en los

documentos oficiales y los discursos de los docentes del programa. En este se busca indagar, describir, analizar y reflexionar sobre los sucesos que hacen parte de la cotidianidad de las prácticas pedagógicas, y establecer las relaciones que se tejen en las mismas. En el segundo momento se continúa con la recolección de datos presentes en los discursos y acciones que desarrollan las estudiantes: aquí se pretende focalizar los elementos presentes en los mismos y contrastarlos con las construcciones expresadas por los docentes del programa. Y en el tercero se busca conocer la percepción que tiene el sector productivo de los procesos de praxis llevados a cabo por los representantes del programa (estudiantes y docentes); para ello, se da paso a la observación y escucha de los datos provenientes de los escenarios de práctica.

La recolección de datos en la primera fase se realizó por medio de la aplicación de talleres y espacios de conversación desarrollados en las jornadas académicas programadas. Las preguntas movilizadoras abarcan cuatro aspectos:

- ¿Qué nos dicen los documentos institucionales en relación con la praxis?
- ¿Cómo percibo mi ejercicio de praxis?
- ¿Cómo me perciben en mi ejercicio de praxis? y
- ¿Qué hemos encontrado?

A partir de esta primera fase de ejercicio investigativo se presentan algunos hallazgos tendientes a orientar el trabajo de reestructuración de la Escuela de Educación y de la Licenciatura en Educación Preescolar, aportando al eje de praxis educativa y pedagógica.

## **Desvelando la praxis en la Licenciatura en Educación Preescolar (LEP)**

La praxis en el programa de LEP de Unimonserrate se establece como un espacio dialógico donde el encuentro de experiencias y saberes, mediados por la reflexión individual y colectiva, se convierte en el eje articulador de las acciones educativas, sociales y culturales que se gestan al interior de la

Escuela de Educación. Así, esta se concibe como un acto político que trasciende la institucionalidad y orienta la formación de profesionales de la educación reflexiva, crítica, con consciencia social y un férreo sentido de transformación.

Desde esta postura, la propuesta formativa entra en sintonía con las directrices institucionales, las cuales ven en la triada proyección – cercanía – cuidado “un ambiente vital que edifica la cultura de la Unimonserrate como una Institución que propicia una experiencia personal, comunitaria y social que transforma la vida de las personas” (Unimonserrate, 2016, p. 5). El desarrollo de una propuesta formativa en el marco de la praxis implica la concreción de estos ideales en acciones pedagógicas que propendan por la construcción del tejido social, cultural y educativo.

Reconocer, en las voces de los docentes y estudiantes, las condiciones en las que se establecen las relaciones en los distintos contextos donde se ejerce la práctica pedagógica permite que se expliciten y analicen los elementos fundantes que subyacen de la misma, con lo que se entra en dinámicas de reflexión y en sí, en el campo de la praxis. En palabras de Schön (1992), esta “surge de la reflexión en la acción, es decir, que se construye a través de una reflexión metódica sobre las experiencias del quehacer cotidiano” (p. 65). En este sentido, la praxis conlleva a la transformación y, para ello, la reflexión debe hacerse antes, durante y después de la práctica. Para Perrenoud (2007), “reflexionar durante la acción consiste en preguntarse lo que pasa o va a pasar, lo que podemos hacer, lo que hay que hacer, cuál es la mejor táctica, qué orientaciones y qué precauciones hay que tomar, qué riesgos existen, etc.” (p. 30).

Fortalecer la capacidad de observación, escucha y vigilancia ante los sucesos que se comparten en los espacios co-construidos de práctica pedagógica conlleva a desarrollar una actitud permanente de sospecha, reflexión y, en sí, un *habitus* que permite a docentes y estudiantes elaborar y reelaborar nuevos esquemas de pensamiento flexibles. Al respecto, Perrenoud (2007) considera que en la

formación inicial deben existir espacios para el debate, la problematización, el recuerdo de las historias de vida y la expresión de las formas de concebir el mundo a partir de lo propio: de esta manera, la actitud reflexiva será una cuestión permanente y no un acto ocasional para los nuevos profesionales.

## **La voz de los docentes en la construcción del concepto de praxis de la Escuela de Educación<sup>4</sup>**

Desde los documentos institucionales se asume la formación de profesionales en el marco de la praxis por medio de la conjunción de las funciones sustantivas de docencia, proyección social e investigación, pues es allí donde cobran sentido los conocimientos, procedimientos y actitudes que caracterizan a un profesional de la educación (Unimonserrate, 2009; 2016). En sintonía con lo anterior, los docentes del programa reconocen que los escenarios o ambientes de aprendizaje que se usan en la docencia deben ser permeados por la investigación y la acción, pues esto permite a los sujetos autocuestionarse e ir más allá. Es decir, se concibe la praxis como un ejercicio dinámico que parte de la resignificación del quehacer pedagógico cotidiano.

En esta misma línea, se considera que la relación entre la teoría y la práctica trasciende el autocuestionamiento, la reflexión y la transformación, con lo cual se posibilita que el maestro se reconozca como un sujeto consciente de su postura política, del porqué de sus acciones, de cómo enseña y aprende, y de cómo su conocimiento puede transformar. Situar la praxis como un acto político proyecta la formación de docentes comprometidos con su labor y con un sentido ético de la responsabilidad que implica la educación. En este sentido, reconocer la educación como acto político permite comprender que el accionar de los maestros no es neutro, pues su práctica entra en relación con la sociedad. De acuerdo con Freire (1990, como se citó en Lens, 2001),

---

<sup>4</sup> Este texto se realizó con los aportes recogidos por el grupo de docentes de la Licenciatura en Preescolar de Unimonserrate en cada una de las jornadas académicas del programa, en la recolección de datos de la primera fase.

... no es la educación la que da forma a la sociedad según ciertas normas, sino la sociedad la que formula sus propias normas y crea una educación que se adapte a esos valores que se sustentan [...] Por eso, toda transformación radical y profunda de un sistema educativo solo puede producirse (e incluso entonces, no automática ni mecánicamente) cuando la sociedad misma se encuentra también radicalmente transformada. (p. 54).

Por tanto, no es solo la conjunción entre el discurso teórico y la práctica lo que permite reflexionar, sino la inmersión en los contextos o comunidades donde los docentes graduados y en formación establecen relaciones a través de sus acciones. Desde allí, se puede inferir que la praxis debe conjugar la teoría, la experiencia vivida en la práctica y la reflexión, a fin de construir argumentos críticos del ejercicio docente. Sin embargo, la conjunción de estos aspectos debe dotar de sentido la transformación del docente, pues la praxis pedagógica es como el saber, saber hacer y saber ser del maestro.

Con lo anterior, se puede entender que la práctica educativa es una suerte de escenario de socialización y de diálogo donde se reconoce la parte socio-cultural de un contexto y de diferentes actores educativos. Esto ha sido claro en la Unimonserrate, pues los procesos de investigación sobre la formación de educadores han develado la manera en que la práctica debe estar en una constante búsqueda de transformación. En este punto, es importante reconocer que el campo de la práctica no solo se remite a la institución o al aula, sino que el docente se construye en la diversidad de escenarios que le permiten aproximarse a múltiples lecturas de la realidad.

Entender la educación como práctica es pensar en el significado que tiene la misma en el terreno de la acción del docente, de las relaciones que construyen en sus experiencias y del estar atento, alerta y vigilante ante los sucesos que se desarrollan en su entorno. En palabras de Contreras y Pérez (2010),

“la práctica introduce la preocupación por las cualidades internas a la propia acción y la forma en la que conducirse guiado por esas cualidades” (p. 32).

Frente a ello, los docentes del programa consideran que las prácticas deben generar tensión, desequilibrios, angustias y dudas en los actores implicados, pues la praxis surge como alternativa para comprender y mejorar esas prácticas. Al respecto, Vasco (1990, como se citó en López & Vasco, 2010) plantea que solo los fracasos de las prácticas llevan a la reflexión sobre las mismas; cuando se realiza la acción y se reflexiona, nace la praxis. En este planteamiento, el autor sugiere que la praxis nace con las fallas dentro de las prácticas; entonces, la praxis y la reflexión son prácticamente un solo concepto, y posibilitan que se despejen nuevos horizontes. Por esto, la pregunta y las prácticas educativas diferentes son necesarias para generar procesos de praxis. No obstante, el desarrollo de las prácticas en estos escenarios siempre debe ser guiado por la observación, la escucha y el registro de las acciones que las configuran.

Entender la praxis desde el terreno de la educación implica que “las experiencias y sus aprendizajes deben ser convertidos en saberes explícitos, de manera que puedan ser recuperados para la práctica y que así esta se nutra del saber de la experiencia” (Piusi, como se citó en Contreras & Pérez, 2010, p. 33). Por esta razón, el diálogo sobre lo que sucede en las prácticas se convierte en el insumo fundamental que permite hacer conciencia sobre ella mediante la reflexión. Al respecto, los docentes del programa ven en las herramientas de registro una posibilidad que condensa los saberes reflexivos provenientes de las prácticas, pero identifican que estos elementos se diluyen al pasarlos a los textos escritos elaborados por las maestras en formación.

De lo anterior se reafirma la importancia del diálogo como forma de co-construcción de los saberes de la práctica y de una verdadera praxis. Por ello se entiende que los espacios dados por el programa para la reflexión

deben considerar dos elementos quizá contrarios, pero que terminan por complementarse: la colectividad y la individualidad. "Si bien la praxis es un ejercicio individualizado, debe hacerse en colectivo" (Barrera, comunicación personal, 23 de agosto 2016). La colectividad de la praxis se refiere a que el diálogo con el otro puede generar en el maestro algún cuestionamiento y, a la vez, procesos de reflexión; además, los otros pueden aportar en esos procesos a través de sus propias construcciones. En cuanto a la individualidad, la praxis indiscutiblemente está conectada con el interés de la persona, la autorreflexión que se realiza al cuestionarse acerca de la acción docente como ser profesional y personal. Esto saca a flote la individualidad del sujeto, lo que le genera inquietud y por lo que está dispuesto a reflexionar sobre procesos de praxis y a realizarlos.

Por parte de los docentes se comprende que el reconocimiento de las particularidades del contexto donde se gesta la praxis traspasa la mera descripción demográfica y geográfica de los mismos; en consecuencia, la inmersión atenta del maestro debe hacerse desde la pregunta por intereses, realidades, elementos culturales y sociales, y relaciones que se pueden establecer con estas cosmogonías; solo así se visualizarán las posibilidades de acción desligadas del lenguaje reduccionista de la necesidad del otro. El asunto es, entonces, ver la posibilidad y dejarse impactar por lo que no se sabe: la incertidumbre, la duda y, en sí, las ansias de transformación.

Se puede decir entonces que la praxis es un modo de ejercitar el pensamiento, de construir saber del maestro a partir de casos particulares y de contextos localmente situados, lo cual lo lleva a la transformación de su propia práctica, mediada por el ejercicio constante de reflexión sobre la experiencia educativa. De allí que sea imprescindible desarrollar una permanente vigilancia epistemológica y una conciencia ético-política, porque trabajamos con y en favor de sujetos a quienes la cultura concibe como personas con menores capacidades de poder y saber social.

## Referencias bibliográficas

- Contreras, J. & Pérez, N. (Comps.). (2010). *Investigar la experiencia educativa*. España: Editorial Morata.
- López, B., & Basto, S. (2010). Desde las teorías implícitas a la docencia como práctica reflexiva. *Universidad La Sabana*, 13(2), 275-291.
- Muñoz, J. F., Quintero, J., & Munévar, R. A. (2002). Experiencias en investigación acción-reflexión con educadores en proceso de formación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1), 1-15.
- Lens, J. (2001). Paulo Freire: su praxis pedagógica como sistema. Recuperado de [http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/2101/3/FPF\\_PTPF\\_21\\_003.pdf](http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/2101/3/FPF_PTPF_21_003.pdf)
- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Editorial Graó.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Fundación Universitaria Monserrate – Unimonsserrate. (2009). *Proyecto educativo del programa de Licenciatura en Educación Preescolar de la Unimonsserrate*. Bogotá: Unimonsserrate.
- Fundación Universitaria Monserrate – Unimonsserrate. (2016). *Proyecto Educativo Institucional*. Bogotá: Unimonsserrate.



## Diálogo desde lo formal y lo sensible en la obra de arte “melancolía I” de Alberto Durero

*Dialogue from the formal and sensible in the “Melencolia I”  
artwork by Alberto Durero*

Ana Grace Jiménez Murcia<sup>1</sup>

### Resumen

En este escrito se construye una reflexión en torno al diálogo que en la época del Renacimiento se desarrolló entre el artista como sujeto que busca encontrar razones para comprender la realidad a partir del arte y la búsqueda de una visión más coherente y exacta, que le permita dar cuenta de su entorno mediante la humanización de lo divino y el conocimiento científico como fundamentos esenciales para lograr plasmar sus pensamientos dentro del contexto de su época.

**Palabras clave:** Arte; Apreciación; Ciencia; Diálogo; “Melancolía I”; Sensible.

### Abstract

*A reflection will be built around the dialogue that in the Renaissance era was developed between the artist as a subject who seeks to find reasons to understand reality, starting with art, and the searching for a more coherent and accurate vision, which allows him to account of their environment through the humanization of divine and scientific knowledge as essential foundations to achieve their thoughts within the context of his time.*

**Keywords:** Dialogue; Science; Art; Sensitive; “Melancholy I”; Appreciation.

---

<sup>1</sup> Licenciada y especialista en educación artística integral y maestra en investigación integrativa. Docente de la Licenciatura en Básica con énfasis en Educación Artística, Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO. Correo electrónico: [ajimene3@uniminuto.edu.co](mailto:ajimene3@uniminuto.edu.co).

## Introducción

A lo largo de la historia, el arte ha sido el recurso fundamental para que el ser humano sea capaz de evidenciar sus sentimientos, emociones, percepciones y visiones tanto de la realidad que lo rodea como del mundo natural que se presenta ante sus ojos. Sin embargo, esta herramienta vital va más allá de una necesidad expresiva para fundamentarse en unos principios estéticos, culturales y científicos que hacen del ejecutor un auténtico creador. Estos principios son concebidos a partir del conocimiento humano que se ha construido, a su vez, mediante el pensamiento fáctico del hombre y su necesidad de comprender los fenómenos físicos que ocurren en su entorno.

Sin embargo, la lectura que hace el observador a una obra de arte particular desde la contemplación y comprensión de forma más profunda permite generar dos preguntas que orientan este trabajo: de un lado, ¿cómo apoyar a un sujeto interesado en lograr una interpretación de la obra “Melancolía I” de Alberto Dureró?; y de otro, ¿cómo ayudar a dicho sujeto a decantar los elementos que le permitan ampliar la concepción de la obra enriqueciendo sus saberes, pero sin dejar de lado su comprensión subjetiva de la misma? Estos cuestionamientos se relacionarán buscando un diálogo de saberes entre ciencia y arte que convoque disciplinas como la matemática y la estética en tanto partes integrales de la imaginación humana, la cual, complementada por dichas disciplinas, favorece la interpretación de la obra.

Con lo dicho, en este documento se analizarán los cuestionamientos planteados mediante una reflexión desde múltiples miradas en la que se entrelacen, integren y amplíen los horizontes desde una metodología transdisciplinar, que permita al sujeto observador construir nuevas herramientas en pro de acercar ese puente existente entre las visiones intelectual y sensible que está presente en el arte.

## **Metodología**

Al analizar una obra de arte no solo se abre la posibilidad de hacer un análisis de la obra en sí a partir de sus componentes; también es necesario realizar una aproximación desde las ciencias humanas y fácticas, y sobre todo, desde una perspectiva integradora. Aun cuando se hable de un trabajo individual, este es un producto de una relación dialógica entre sujetos, tiempos y espacios distintos, de las formas de pensamiento tanto del artista como de sus observadores, de sus connotaciones con los contempladores y de su visión de mundo.

Con base en el argumento expuesto, este documento aplicará una aproximación investigativa a las múltiples bibliografías y materiales de carácter histórico y biográfico existentes sobre la obra “Melancolía I” y su autor, Alberto Durero. Para ello se integrarán la apreciación y las teorías de interpretación con la época en que fueron elaboradas, y su evolución y pertinencia en la actualidad en relación con la ciencia y el arte como parte de la unidad del conocimiento que permite el diálogo entre la mirada del artista, la obra, el observador y sus contextos.

## **Análisis de la obra “Melancolía I” en relación con la ciencia y el arte**

Gracias al Renacimiento surgió un puente entre el arte y el conocimiento que permite al artista no limitarse a cumplir una función meramente productiva, sino que le hizo necesario formarse integralmente, de manera que el creador pudiera reconocer la belleza de la vida y a la vez intentase comprenderla con mayor profundidad, utilizando para ello aspectos matemáticos, geométricos, compositivos, ópticos y biológicos, entre otros, los cuales componen una pieza estética en busca de ampliar su visión creadora. Por lo tanto, es necesario que el artista posea conocimientos técnicos y a la vez busque investigar, profundizar y contextualizar teorías, planteamientos o hipótesis de otras ciencias o trabajos artísticos para profundizar sus conocimientos de una forma integradora, a fin

de generar propuestas cuyos resultados desafíen sus propios límites y le lleven a una exploración personal, que integre diferentes áreas del conocimiento como base para crear un nuevo vehículo de expresión.

Debido a lo mencionado, aparece el dibujo como la representación perfecta entre estas dos tendencias: la del artista como creador de mundos nuevos; y la del artesano como el hacedor de objetos sencillos pero llenos de gran significación, en apariencia disímiles pero necesarios en aras de lograr el objetivo de trascender en la mente del espectador, ya que “dibujar al natural también es uno de los más antiguos métodos de análisis, orientación, ordenación y apropiación frente al mundo” (Ulrich, 1969, p. 10). Esto podría significar que el trabajo creador no es fruto de una inspiración mágica o divina sino de una labor exhaustiva que requiere indagación, investigación y contextualización: ello hace haciendo del trabajo y la capacidad de interacción entre varios saberes la clave para lograr una obra de connotación permanente.

A pesar de lo anterior, no es cualquier clase de dibujo el que logra unir bajo el marco estético a la ciencia y el arte sino aquel que se hace con maestría; es decir, una obra o una labor estética que supere las expectativas técnicas establecidas en las áreas estéticas y científicas para llegar al terreno de la contemplación y la profundidad, venciendo la misma esencia del tiempo. Bajo esta premisa, Durero afirma que “nada aborrece tanto el sano juicio como una imagen perpetrada sin pericia técnica alguna por mucho cuidado y diligencia que se aplique en su factura” (Elam, 2014, p. 5). Con ello se reafirma que un verdadero creador debe ir más allá del manejo de los conceptos técnicos, ampliando su espectro hacia una aproximación investigativa, pero con propósitos estéticos y expresivos que superen la relación enseñanza-aprendizaje y mostrando un proceso crítico que no derive en una repetición de sus maestros sino en una manifestación de su impronta personal, que le permita llegar a una reflexión propia a partir de los conocimientos aprendidos.

Un ejemplo de esta conjunción entre ciencia y arte es la obra “Melancolía I”, de Alberto Durero: al contemplarla en su totalidad no solo refleja un mecanismo de expresión, sino que enriquece al observador con formas y símbolos que lo llevan a otras áreas del saber entre las que se encuentran la historia, la matemática y la geometría. Ello hace que se generen más interrogantes de la idea que el autor quiere plantear sobre la realidad que percibe y de su posición frente a la existencia misma, para retar al espectador a explorar los pasos pensados por el autor y cuestionar a quien interpreta la obra sobre las formas en que, como sujeto activo, puede analizar la obra mencionada del maestro Durero frente a su realidad.

Con esto, ahondar en los elementos de ciencia y arte en el grabado “Melancolía I” de Alberto Durero es hacer una referencia a su estructura compositiva en cuanto a su forma, su textura, su simbología y sus contrastes junto con elementos subyacentes en la geometría, punto en el que se abordará su sentido de coherencia visual: cada elemento proyecta al espectador una sensación diferente que él puede identificar desde su experiencia. Empero, a la hora de realizar una comprensión más allá de los parámetros interpretativos es necesario tener en cuenta conceptos como la sección aurea en relación con la espiral logarítmica o espiral de Durero; y el sistema de proporción para la elaboración de la figura humana a partir de los cánones concebidos desde la antigüedad clásica por Vitrubio y retomados en el Renacimiento por autores representativos de la época como Leonardo Da Vinci y el mismo Durero.

Sumado a lo anterior, se utiliza la medicina como una manera de explicar el trasfondo humano del concepto de la melancolía y como su apreciación científica. Esto es, la forma en que la ciencia médica de la época explicaba este fenómeno es una de las fuentes de inspiración de este grabado, con lo cual se plantea una explicación de sus componentes desde una visión humanística en tanto metáforas visuales que expresan las penalidades humanas y ofrecen un panorama de la importancia del artista como relator de la realidad de

su tiempo y sus obras como el fruto de esta reflexión. Esto brinda al observador nuevas nociones sobre la manera en que el proceso creador colinda con diferentes aspectos científicos de su tiempo. Por lo tanto, “Melancolía I” se fundamenta tanto en la exploración de los conocimientos matemáticos y geométricos de Euclides en la edad antigua y el matemático renacentista Piero della Francesca, (pintor, geómetra y matemático, 1412–1492), como en algunos aspectos de la obra de Leonardo Da Vinci. Estas indagaciones motiva a su autor adquirir una copia del libro “Los elementos” de Euclides, documento que a su turno lo impulsa a explorar el tema de la sección áurea, la perspectiva y la proporción del cuerpo humano, que serían los fundamentos esenciales del grabado estudiado.

Estas concepciones refuerzan aún más la idea de la búsqueda de la perfección estética renacentista presente en la obra: en ella se combinan un virtuosismo técnico con un vasto conocimiento de nociones científicas presentes en la época, pero originados en las corrientes del pensamiento clásico. Esto último por cuanto el Renacimiento significa el desarrollo de las ideas clásicas y medievales en diferentes campos científicos, culturales y sociales a partir de un estudio de la naturaleza como ente máximo para la creación desde un enfoque humanista, con el cual se concibe al hombre como el centro de la realización estética.

Dentro de la obra estudiada es posible reconocer la relación entre ciencia y arte en las figuras del ángel y el querubín. El primero, personaje central, refleja bajo el pliegue de su túnica un canon y construcción anatómica adecuada que se puede percibir con mayor o menor intensidad según la forma en que la túnica cubre su cuerpo. Sin embargo, al mirar la fineza de sus gestos trazados en buril se observa que estos se adaptan perfectamente a un modelado corpóreo que claramente evidencia su posición encorvada, y se sigue un eje de simetría adecuado dentro de la posición concebida por Durero. Asimismo, este ángel tiene su brazo izquierdo dirigido hacia su rostro y su puño se encuentra

cerrado. Esta imagen evidencia que la forma en la que se hallan sus dedos y sus nudillos refleja la proporción áurea ya planteada por Vitrubio y Leonardo en relación con la forma de su rostro: este último, sin ser más grande o más pequeño dentro de la pauta áurea, logra albergar dentro de un mismo patrón de medida ambas partes del cuerpo humano; es decir, el rostro y la mano del ángel se adaptan de modo natural a una proporción trabajada con anterioridad. El brazo derecho, por su parte, recae en las piernas del ángel en un ángulo de noventa grados, mostrando la mano que sujeta un compás en una posición balanceada que luce totalmente acorde con la concepción de perfección, pero sin parecer artificial o forzada: al contrario, presenta una naturalidad que busca idealizar la naturaleza de su apariencia divina.

El querubín, a su turno, es comparable a la anatomía de un niño pequeño de figura regordeta, con un cráneo más grande en su rostro en relación con el del adulto. Por esa razón sus ojos están debajo del punto medio, con una proporción algo mayor que la de la figura del ángel, para resaltar su gesto adusto sin dañar su imagen celestial y resaltar la perfección de sus formas con ejes e inclinación, las cuales lucen naturales dentro de la composición del grabado. En relación con el ángel, el querubín ostenta estatura y altura proporcionadas: no luce en exceso grande o pequeño frente al ángel, sino que logra mantener un equilibrio estético al estar en un menor nivel que la figura principal, sin resultar tan minúsculo que pase desapercibido.

Realizado el análisis compositivo del grabado en cuanto a sección aurea y proporción, otro interés fundamental dentro de la comprensión de la relación entre ciencia y arte es el estudio de la geometría, y en especial la perspectiva, a la cual Durero dedica todo su empeño en tanto se la considera una verdadera revolución científica de su tiempo. Se la define como un antecedente clásico en los griegos, pero traído de vuelta con suma profundidad desde una construcción matemática acertada. La perspectiva fue concebida hacia 1420 por Filippo Brunelleschi (1377-1446). Este hombre visionario define, a partir de

leyes matemáticas, una nueva óptica del espacio en la que el tamaño de los objetos disminuye conforme se alejan de un observador. “Fue Brunellesqui quien proporcionó a los artistas los medios matemáticos de resolver este problema; y el apasionamiento a que dio origen entre sus amigos pintores debió ser enorme” (Gombrich, 1997, p. 229).

La invención maravillosa de la perspectiva significa un parteaguas en lo que atañe a la idea de la realidad observada: anteriormente, la percepción del espacio no se realizaba mediante un cuidadoso cálculo matemático; depende de la visión del creador o la práctica de la noción prueba – error por medio de una experimentación empírica. Con la aparición de la perspectiva, las líneas rectas proyectadas convergen a una profundidad que podría nombrarse como infinita, y el dibujo se emplea como medio para representar en distintos lugares del espacio la forma correcta.

Estas nociones también están presentes en otros componentes de la obra:

El libro el tintero y el compás se refieren a la geometría pura; el poliedro de piedra, a la geometría descriptiva y a la perspectiva, en particular a la estereografía; el cuadro mágico, el reloj de arena, la campana y la balanza se refieren a la medida del espacio y del tiempo; las diversas herramientas y los instrumentos técnicos, la garlopa, la escuadra y el martillo, significan la geometría aplicada a la artesanía y a la construcción. (Panofsky, 1991, p. 506).

Este compendio de ciencias puras probablemente resalta el predominio de la investigación y la consagración a la búsqueda del conocimiento dentro del arte renacentista, en especial en el universo creador de Dürero dentro de la obra estudiada.

Además de las ciencias mencionadas, otro campo desde el cual se puede analizar la obra “Melancolía I” es la medicina de su tiempo. El estado melancólico es concebido como una enfermedad a ser tratada, pero después se redefine como propia de la genialidad del creador y su conflicto con el entorno que lo rodea. Esta noción de la melancolía como enfermedad comienza a partir de las teorías médicas clásicas del siglo V a. C., que atribuyen esta enfermedad a la teoría de los humores, es decir, las sustancias producidas por el cuerpo que le permitían al hombre vivir. En el caso de la melancolía, su padecimiento se atribuye a un desequilibrio en la bilis negra, cuyos síntomas se manifiestan en dos extremos:

Por un lado, encontramos la claridad de su presencia en algunos síntomas, como los vómitos o la orina de color oscuro y por el otro, su postulación como causa de algunos fenómenos físicos y psíquicos en que su presencia no es directamente detectable. Así, el diagnóstico de la melancolía se apoya en síntomas tan distintos como las úlceras o el temor y la tristeza duraderos. (Muller, 2002, p. 33).

Empero, el estudio de esta enfermedad no solo contempla el problema físico de quien la padece. Abordaba otras esferas del ser humano como su mentalidad y su forma de percibir el mundo, ya que este desequilibrio afectaba su carácter y temperamento: convierte la otrora tranquilidad del ser equilibrado en un estado constante de reflexión frente a la realidad que lo rodeaba. El mal, que aflige especialmente a los grandes pensadores y filósofos —más propensos a perderse en sus pensamientos—, hace que en el proceso el ser obtenga una mayor capacidad de conceptualizar lo que ve, dándole un aura especial que lo separaba del hombre común.

Sin embargo, en el Renacimiento, humanistas como Marcilio Ficino (1433-1499), filósofo, médico y clérigo florentino, tendrán en cuenta las concepciones de su tiempo para centrarse en la prevención y cura de la melancolía, estimulando sus

aspectos positivos y esforzándose para contrarrestar los negativos. Ficino retoma los principios aristotélicos en cuanto a la idea del genio creador en relación con la melancolía: reconstruye las teorías clásicas dentro de un nuevo enfoque donde surge un humor denominado bilis blanca, combinación equilibrada que usaría postulados alquímicos para llevar al paciente a una aparente estabilidad que le permite alcanzar el equilibrio deseado entre su trabajo creador y su propensión al padecimiento. Lo anterior sirve para ayudarlo a encontrar su propia paz mediante la práctica de la evitación de excesos, vivienda aceptable, buenos hábitos alimenticios, caminatas, masajes de la cabeza y el cuerpo, y por encima de todo, la música, a fin de lograr que se tendiese un puente entre el discurso médico y el estado propio del filósofo, el poeta, el artista y el creador.

Este contraste permite visibilizar que este grabado es un mecanismo para expresar el eterno dilema entre la genialidad del creador y una benigna tristeza ante la incapacidad de vencer los límites impuestos por la naturaleza y descubrir sus leyes. Así entonces, la obra estudiada “traspone magistralmente a las artes plásticas esas especulaciones teóricas que encontraron su apogeo en Marcilio Ficino” (Kristeva, 1991, p. 13). Esta afirmación se ve expresada en el grabado: dos seres sobrenaturales de claras connotaciones celestiales, a pesar de su divinidad, también son víctimas directas de la afección nombrada; y sus miradas, una perdida hacia el horizonte y la otra adusta, distraída y desconcentrada de sus labores y deseos de aprendizaje, muestran las repercusiones negativas que pueden padecer los creadores cuando en lugar de dejarse llevar por sus deseos de belleza y relajación, se concentran en los aspectos de desasosiego que implica su labor creadora. A través de sus gestos, los personajes dan a entender que pueden ser víctimas de la bilis negra y que esta se transmite a su entorno, ya que el noble galgo que debería ser el cómplice de la genialidad y el leal compañero de estos seres sobrenaturales en sus pesquisas por el mundo del saber, también se contagia de su insatisfacción y falta de entendimiento con síntomas claramente expresados en su fisonomía

famélica y compungida, que apoyan la idea de la enfermedad como un padecimiento propio de quienes aman el saber: según la percepción de la época, estas personas no tienen claro cómo enfocar su conocimiento del mundo y se sumergen en sus reflexiones más profundas.

De igual manera, este grabado también muestra que ni siquiera la fuerza de la intelectualidad y la constante búsqueda del conocimiento pueden superar las falencias del cuerpo, y que la capacidad del pensamiento que conecta al hombre con la genialidad es ilimitada. Sin embargo, la genialidad en ocasiones se ve limitada por la fragilidad del cuerpo y el desasosiego que produce no encontrar solución a todas las problemáticas del entorno.

## **Conclusiones**

Lo planteado en este documento permite acercar al observador a otros saberes que pueden nutrir su apreciación no solo desde una lectura iconográfica e iconológica de la obra en sí; también posibilita su comprensión de otras áreas del conocimiento que se relacionan con este grabado, ampliando sus posibilidades de análisis para conectar el arte con la ciencia, redimensionando la forma en que se puede lograr interpretar lo observado en una pieza estética. Aquí se retoman áreas de la geometría que incluyen la sección áurea, la espiral logarítmica, la proporción humana y la perspectiva, al igual que la medicina desde una sintomatología física y psíquica para dialogar y comprender un poco más la obra del maestro Alberto Durero, así como las connotaciones que aún influyen la creación estética. El análisis de esta obra bajo las nociones de ciencia y arte brinda al observador mejores herramientas para comprender y dialogar con la obra.

## Referencias bibliográficas

- Elam, K. (2014). *La geometría del diseño*. Barcelona España: Gustavo Gili.
- Gombrich, E. (1997). *La historia del arte*. Nueva York: Phaidon Press Limited.
- Kristeva, J. (1991). *Sol negro. Depresión y melancolía*. Venezuela: Monte Ávila Editores Latinoamericana.
- Muller, C. (2002). *Ingenio y melancolía*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.
- Panofsky, E. (1991). *Saturno y la melancolía*. España: Alianza Editorial.
- Ulrich, G. (1969). *El placer de dibujar*. España: Círculo de Lectores.

## La pedagogía social en el contexto sociopolítico colombiano

### *Social pedagogy in the colombian sociopolitical context*

Ana Patricia León Urquijo<sup>1</sup>, Olga Lucía García Jiménez<sup>2</sup>

#### Resumen

La pedagogía social se origina en propuestas educativas del modernismo, concebidas por pedagogos que fueron construyéndola como respuesta a las necesidades de comunidades deprimidas en Europa. Esta se hizo más visible en la posguerra, a mediados del siglo XX; y se extendió a pueblos latinoamericanos en el siglo XX con Freire, Fals Borda y otros que compartieron sus acciones y motivaciones para lograr una sociedad más justa e inclusiva. La pedagogía social colombiana se caracteriza de una contextualización propia, puesto que la problemática sociopolítica difiere de los pueblos europeos. El contexto colombiano difiere por los procesos de conflicto que no son los mismos de los países vecinos, aunque comparte problemáticas similares como la desigualdad socioeconómica, la injusticia social y la corrupción de los entes del Estado. La problemática del radicalismo sociopolítico en Colombia ha creado adeptos y enemigos a la búsqueda de solución del conflicto armado. Pero ante la realidad de la firma de la paz con uno de los grupos armados y la esperanza de llegar a acuerdos con otro, se avecina el ingreso inmediato de miles de colombianos que se insertaran en la vida civil, económica, política y social.

**Palabras clave:** Educación; Inserción; Pedagogía; Política; Social; Valores.

#### Abstract

*The social pedagogy originates in educational proposals of modernism by pedagogues that were constructed in response to the needs of depressed communities in Europe. They became more visible in the postwar period in the middle of the twentieth century, and then they were extended to Latin American peoples in the twentieth century with Freire, Fals Borda, and others who shared their actions and motivations to achieve a more just and inclusive society. The Colombian social pedagogy is characterized by its own contextualization, since the socio-political problematic differs from the European peoples. The Colombian context differs from conflict processes that are not the same as those of neighboring countries, although it shares similar problems such as socioeconomic inequality, social injustice and corruption of state entities. The problem of socio-political radicalism in Colombia has created adepts and enemies in the search for a solution to the armed conflict. But faced with the reality of the signing of peace with one of the armed groups and the hope of reaching agreements with another, the immediate arrival of thousands of Colombians who are inserted in civilian, economic, political, and social life.*

**Keywords:** Education; Insertion; Pedagogy; Political; Social; Values.

---

1 Doctora en filosofía y ciencias de la educación. Profesora titular, Departamento de Pedagogía, Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO. Correo electrónico: [apleon12@gmail.com](mailto:apleon12@gmail.com).

2 Magíster en educación. Coordinadora de prácticas, Facultad de Educación, Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO. Correo electrónico: [lucigarji@gmail.com](mailto:lucigarji@gmail.com).

## Introducción

El reto de la pedagogía social se fundamenta en la formación de la infancia y adolescencia para la vida escolar y social, y de los jóvenes y adultos para la vida laboral puesto que de ello depende su sostenibilidad y la inmersión en la sociedad. Ello requiere procesos educativos formativos que se fundamenten en los valores morales -democracia, justicia, responsabilidad, solidaridad, pluralismo, tolerancia, participación ciudadana, libertad, respeto y paz-, que los habiliten para la ciudadanía y para ser gestores de su propio desarrollo con los recursos de su ambiente.

Además, se requiere con inmediatez en Colombia preparar a la ciudadanía en general para la aceptación de quienes lleguen a los diferentes ámbitos de la sociedad, de tal modo que encuentren un ambiente propicio para su permanencia y desarrollo como miembros de ella. Esto demanda medios informativos y formativos que abarquen todo nuestro territorio, en aras de propiciar la comprensión de que estas personas también son colombianas y tienen los mismos derechos y deberes en la sociedad. Les corresponde a los maestros, líderes comunales y representantes de la sociedad contribuir en esta tarea.

La fundamentación para las dos tareas se encuentra en las especialidades de la Pedagogía social, que se desarrolla en ambientes no formales y formales de la educación para la atención de la infancia, la adolescencia, la juventud, la familia, los discapacitados, la mujer y el adulto. Para todos ellos se inicia con el apoyo pedagógico, sociológico y psicológico en ambientes no formales de la educación, y luego se pasa al ingreso a la vida escolar de los niños y adolescentes y la preparación de artes u oficios de los jóvenes y adultos en educación no formal y formal, técnica o tecnológica que les permita ingresar a otros niveles de formación superior y al campo laboral.

Esta ponencia tiene como objetivo reflexionar en torno al reto de la pedagogía social en el posconflicto colombiano: un viraje a la inclusión en el ámbito

educativo para la formación laboral que contribuirá a la inmersión de miles de hombres, mujeres y jóvenes en el ámbito social, y a la inmersión de los niños en el ámbito escolar.

## **Un breve recorrido de la pedagogía social**

Buscar las raíces de la pedagogía social es hacer el recorrido de la historia de la educación. La pedagogía social ha surgido como necesidad de solucionar problemas sociales de las poblaciones pobres, discriminadas, esclavizadas y abusadas laboralmente en las diferentes épocas de la historia de la humanidad.

Para comprender el papel de la pedagogía social en el contexto colombiano es indispensable dar una mirada a las raíces en Europa, continente que influyó en la conformación sociopolítica de los pueblos americanos después de la conquista. Durante el inicio del Renacimiento en la Edad Media, movimiento que fue influido por los humanistas que estudiaron la cultura de Grecia y Roma, se dio inicio a la reflexión sobre la educación, la cual era exclusiva para los hijos de los nobles y pertenecientes a las clases dirigentes, y surgió la necesidad de dirigirla con equidad y justicia para un pueblo pobre que la necesitaba a fin de salir de la ignorancia y mejorar sus condiciones de vida. Algunos pedagogos que aportaron a la construcción de la pedagogía social fueron Luis Vives, Juan Amos Comenio, Juan Jacobo Rousseau, Juan Enrique Pestalozzi, Joseph Lancaster, Jean Itard, Eduardo Seguin, María Montessori, las hermanas McMillan (León & Pérez, 1991), Pablo Freire y Orlando Fals Borda, entre otros.

A mediados del siglo XX, las condiciones de hegemonía política, pobreza y desigualdad social en Latinoamérica estimularon al brasileño Pablo Freire a proponer una pedagogía humanista que centra en el hombre toda la problemática educativa, siendo el objetivo básico de esta la humanización.

El término 'pedagogía social' se utilizó por primera vez en Alemania occidental después de la Segunda Guerra Mundial, cuando se atendió fuera de

la escuela a jóvenes afectados por el conflicto: algunos se habían quedado sin familia, carecían de la educación regular y, además, estaban sumidos en la desesperanza por no tener una ubicación educativa y laboral. Se amplió la acción al hombre joven o adulto con situación de necesidad para determinar sus condiciones de carencias personales y sociales, y proponer alternativas de solución dentro de su ambiente sociocultural para la reconstrucción de la sociedad (Petrus, 1998). Rápidamente se observaron los resultados de la pedagogía social en la sociedad alemana y ella se extendió a los demás países europeos.

La educación social del ser humano es el objeto genérico de la pedagogía social (Petrus, 1998), que se transforma y da alternativas, permitiendo lograr el bienestar (de calidad de vida) entre los parámetros de justicia social. En esa reconstrucción social europea surgen en la pedagogía social áreas de intervención educativa para las diferentes necesidades: inadaptación social; animación sociocultural; educación del tiempo libre; educación de personas adultas; interculturismo; educación no formal; educación ambiental; educación de la tercera edad; educación para drogodependientes; educación comunitaria; educación para la salud; educación para el consumo; educación preventiva; educación reeducativa; y educación para la resocialización (León, 2003). La atención de estas necesidades sociales logró estabilizar las sociedades y en la mayoría de los países europeos occidentales sus habitantes gozan de una mejor calidad de vida, puesto que los gobiernos se preocupan por el bienestar de sus habitantes. Esto se refleja en la atención a las necesidades fundamentales de educación, salud, vivienda, trabajo, ocupación del tiempo libre, bienestar social del jubilado y del desempleado (León, 2001), aspectos fundamentales para la calidad de vida de los ciudadanos.

## **La pedagogía social en el contexto colombiano**

En Colombia, la justicia social ha sido objeto de esfuerzos de grupos civiles. No obstante, cuando se aproxima a una solución para algunos, surgen otros grupos de ciudadanos que también requieren su atención. Lo anterior

se transforma, por tanto, en un círculo interminable de necesidades sociales que no son atendidas en su totalidad por el gobierno que está llamado a hacerlo: en los últimos años se dio solución de vivienda a muchas familias pobres que la requieren, pero el número de aquellas que viven en la pobreza absoluta ha aumentado de forma considerable.

Algunas cifras de aumento de esta problemática de los niveles de pobreza en la última década del siglo pasado fue por encima del 50 % y, a comienzo del siglo XXI llega al 75 %, el desempleo en el año 2000 alcanza el 22 % (Torres, 2003),

A esta situación se suman la creciente concentración del ingreso, la exclusión y la violencia, los cuales están haciendo mella en el tejido social: más de 2 millones de desplazados en los últimos años y 30.000 homicidios por año también menoscaban la vida colectiva, incrementan el conflicto social y deterioran los lazos de solidaridad colectiva. (Torres, 2003, p. 12).

La pedagogía social en Colombia está urgida de cimentarse en la comprensión de los valores morales, iniciando su transcurrir desde la democracia por parte de los ciudadanos. Desde la independencia quedó la herencia de los colonizadores; quienes pasaron a formar los nuevos gobiernos fueron los descendientes nacidos en América con el propósito de independizarse de los países que usufructuaban las riquezas de las tierras americanas, para poder ejercer autonomía. Indiscutiblemente, el poder de la Iglesia Católica se dejó sentir en tanto que reclamó para sí la educación, lo que condujo a guerras entre los conservadores aliados a la Iglesia y los liberales que defendían una educación laica.

Hasta nuestros días, el gobierno colombiano tiene una problemática compartida con sus vecinos: el ejercicio del poder que se ha respaldado en el voto del pueblo, entendido como el que otorga el título de ciudadanía.

Indudablemente se vive una pseudodemocracia en la que el ejercicio del poder de los gobernantes desconoce las promesas políticas que les han llevado al mismo; una vez posesionados deben pagar los favores mediante prebendas a sus aliados, olvidándose de la verdadera razón de ser de los gobernantes: atender las necesidades básicas de los ciudadanos en materias de salud, educación, vivienda, trabajo, tiempo libre y atención a las personas mayores, por no mencionar otras de las que sí gozan los países desarrollados.

Los cuatro lastres de la pobreza e injusticia social que comparte Colombia con los países Latinoamericanos son la dependencia, el intervencionismo extranjero, la corrupción y la deuda externa. La dependencia de tecnología de punta, que genera confort en las sociedades de nuestro tiempo, no permite el desarrollo de la industria nacional. Esto genera el segundo lastre: la dependencia política que se convierte en el intervencionismo, del cual no se ha podido desprender en su totalidad Colombia. Pero la corrupción es tan grave como los dos anteriores; arraigada en la mente de casi todos los que pretenden y llegan a los cargos gubernamentales de poder, estas personas piensan en aprovechar el “cuarto de hora”. El cobro de comisión por el otorgamiento de contratos es considerado tan normal que no se alcanza a comprender la razón de ser del ilícito. Con la corrupción no hay recaudos que basten para atender las necesidades sociales, razón por la que surge el cuarto lastre: la deuda externa, que se lleva en la actualidad aproximadamente la mitad de los recursos de los estados. Esta deuda aumenta con cada nuevo gobierno porque el presupuesto nunca es suficiente para cubrir las necesidades.

Sumado a lo anterior, la escuela aún ostenta la autoridad vertical de dirección en el ejercicio mismo de la docencia, en el cual los protagonistas aún son los maestros y los contenidos, y se permiten unos incipientes espacios para el inicio de la participación ciudadana por cuanto la representación de los consejeros estudiantiles no está propuesta de forma paritaria, de tal manera que se dé la oportunidad de proponer y decidir. La escuela sigue ejerciendo el

autoritarismo, dentro y fuera del aula de clase (Martuccelli, 2009) y los valores morales son objeto de ejercicio pasajero, de una semana o un mes para intentar vivirlos en ella y cumplir con una programación, pero no se ejercen en la vida cotidiana educativa. Estos maestros han sido educados dentro de una pseudodemocracia y cambiar las estructuras es asunto de un trabajo arduo, que requiere estrategias propias de la pedagogía social.

Pese a lo anterior, la problemática sociopolítica de Colombia difiere de los demás países latinoamericanos en razón de la subsistencia de grupos armados al margen de la Ley desde hace más de 50 años (Lizarralde, 2012). El gobierno colombiano ha logrado acuerdos con uno de ellos para que sus miembros se reinserten en la vida civil, y está en proceso de hacer lo mismo con otro grupo.

Le corresponde a la pedagogía social en Colombia construirse a partir del reconocimiento de que toda acción educativa es una acción política. No es posible superar los problemas sociopolíticos de opresión, discriminación y pasividad, o la rebelión que aquellos generan, sin realizar una comprensión crítica de la historia y de las relaciones interculturales contradictorias y dinámicas. Para ello se requieren procesos y proyectos político-pedagógicos (Mondragón & Ghiso, 2010).

Se comprende la naturaleza de la pedagogía social desde el punto de vista de las relaciones entre sujetos, política, pedagogía y proyecto político-cultural que configuran la reflexión educativa. La reflexión pedagógica sobre las prácticas y procesos de educación social tiene aproximadamente cincuenta años de existencia, periodo en el cual se ha pensado el papel social de la educación y la reflexión de la pedagogía como una construcción social intencionada político-cultural. La educación constituye, entonces, una opción alternativa necesaria para lograr transformaciones individuales y colectivas dirigidas a contextos oprimidos, explotados y conflictivos (Torres & Torres,

2013). Solo desde la reflexión contextual, teórica y ética lograrán comprenderse las necesidades para construir propuestas educativas que requieren aplicar el método dialéctico pedagógico, que guíe la transformación de la conciencia ligada a la transformación de la práctica social (Jara, 1983). La relación práctica – teoría – práctica logrará producir y observar el cambio y el quehacer de estos dos aspectos, los cuales forman un círculo que recrea constantemente el ejercicio mismo de la pedagogía social.

Las propuestas educativas de pedagogía social deben romper con los enfoques tradicionales, verticales y autoritarios de educación (Freire, 1992), partiendo de la realidad de los actores sociales en su ambiente histórico, a fin de propiciar en los participantes la toma de conciencia con relación a su situación socioeconómica y el reconocimiento del valor de su identidad cultural. Esto se logra mediante el ejercicio de una educación horizontal, que propicie autoaprendizaje, autoevaluación y autogestión del proceso; y a través de técnicas grupales que expresen la cooperación y solidaridad comunitaria y de clase. Esta educación está ligada a la acción para partir de la realidad, volver a ella y transformarla. La práctica educativa estimula la organización, lo cual permite la participación de la comunidad y su intervención efectiva en la toma de decisiones (Gianotten, 1987).

La pedagogía social en Colombia como propuesta pedagógica alternativa de la reinserción de grupos armados debe responder a necesidades específicas de educación, capacitación laboral, puestos de empleo, aceptación de la sociedad. En esta dirección, y a fin de propender a que los niños y jóvenes en edad escolar ingresen al sistema educativo, se debe analizar el nivel de conocimientos, habilidades y destrezas con respecto a los programas reglados por el Ministerio de Educación. Lo anterior en aras de organizar procesos formativos con estrategias didácticas innovadoras en ambientes educativos no formales que refuercen aprendizajes necesarios, de tal modo que se permita a esta población ingresar a un grado educativo de acuerdo a

su edad cronológica —y si esto no fuere posible, también podría pensarse en los grupos para educación de adultos—. No obstante, esto requiere que los establecimientos a donde ingresen se preparen en la formación de respeto, tolerancia, pluralismo, solidaridad, paz, democracia y convivencia. Cuando se educa a los estudiantes en estos valores, la reinserción de los niños y jóvenes es exitosa; por el contrario, de no hacerlo se correría el riesgo de enfrentar problemáticas de discriminación y riñas.

Es urgente que la educación en valores morales se extienda a la sociedad civil a través de metodologías que permitan asimilarlos y digerirlos. Para ello debe utilizarse como mediadora de esas vivencias a la comunidad misma, que se apoya en los medios de comunicación, educación y participación ciudadana. De lo contrario, la educación de los niños será más difícil en el ámbito escolar. Se requiere iniciar a la comunidad educativa en general, para que estos valores se vivan desde la escuela y se extiendan a la familia y la comunidad.

La formación moral del ciudadano podrá generar la comprensión política y cultural que contribuirá en el cambio generacional requerido por Latinoamérica. Los ciudadanos podrán comprender el ejercicio mismo de ciudadanía cuando el diálogo forme parte de lo cotidiano como encuentro de los hombres para la tarea común de saber, actuar y mirar con sentido crítico a fin de recrear y transformar su propia cultura.

El conocimiento se genera en un proceso de interacción. La experiencia y la subjetividad se construyen en el marco de una variedad de interacciones comunicativas, escenarios e intercambios, los cuales sugieren que el acto educativo es algo más que órdenes y sumisiones. El diálogo va de mano con la tolerancia, pero esta no equivale a encubrir lo intolerable, dominar al agresor ni ocultarlo; la tolerancia es el valor moral que enseña a asimilar, respetar y convivir con las diferencias. Nadie aprende tolerancia en un clima de irresponsabilidad, en el cual no se hace democracia. El acto de tolerar implica

crear el clima de constituir dialógicamente principios y límites de respeto. Es decir, la tolerancia no es la simple convivencia con lo intolerable (Ghiso, 1998), sino que tiene límites: se tolera al otro siempre y cuando sus actuaciones o palabras no afecten a nadie.

La construcción de la democracia nos hace solidarios hablando y escuchando a los demás como iguales, aprendiendo a dialogar. Esto implica que se escucha paciente y críticamente al otro, para luego hablar con él. La primera señal de que un ser humano que habla sabe escuchar es que demuestra su capacidad de controlarse no solo en la necesidad de hablar, sino también el gusto personal de expresarla. (Ghiso, 1998). El diálogo es una actitud y una praxis que contradice el autoritarismo, la arrogancia, la intolerancia, la masificación; es la forma de superar los fundamentalismos. Asimismo, posibilita el encuentro entre semejantes y diferentes y otorga significado a las pretensiones, aspiraciones, sueños y esperanzas cuando se posibilita intercambio de discursos y de conversaciones críticas reales y posibles (Freire, 1992).

La formación moral implica saber pensar, saber actuar dentro de los parámetros de libertad, poniendo como premisa el bien común. Cuando se tiene la conciencia clara sobre el respeto por el otro y por sí mismo, se logra un estado de bienestar personal que conlleva a lo colectivo. Se ayuda a construir la libertad que sugiere una pedagogía de la alegría, con esperanza y autonomía en la escuela.

La esperanza como parte de la naturaleza humana es una especie de furor natural posible y necesario, que condiciona la experiencia. Sin ella no habría historia, sino relatividad. Hay una relación entre la alegría necesaria para la actividad educativa y la esperanza. La esperanza de que profesor y estudiante puedan aprender juntos, enseñar, inquietarse y producir, salir al encuentro a los obstáculos que se oponen a su alegría. Como lo afirma Freire (1992, como se citó en Ghiso, 1998) la esperanza es una cualidad del maestro: comienza siempre con la misma fuerza y energía; vive y vive de nuevo.

La formación ciudadana implica el respeto a la autonomía y a la dignidad del ser humano como algo propio: no es un favor que se otorga. El respeto por la autonomía de los estudiantes se caracteriza por valorar su curiosidad, su gusto estético, su inquietud y su lenguaje (Ghiso, 1998), permitiendo vivencias en la búsqueda del conocimiento a través de la experiencia, la duda, el error, la serenidad, el rigor, el sufrimiento y la tenacidad, pero también la satisfacción, el placer y la alegría.

## **Conclusiones**

La tarea de la pedagogía social consiste en generar en las personas marginadas, analfabetas, indígenas o cualquier otra característica de vulnerabilidad, capacidades que les permitan ser autores de propio progreso, desarrollando habilidades creativas en su mundo cultural acordes a sus recursos y su esfuerzo. Esa educación social logrará liberar a los seres humanos de la servidumbre para hacerlos ascender a condiciones más humanas, partiendo del principio de que cada ser humano es el principal artífice de su éxito o de su fracaso (Freire, 1992). Por tal razón, la educación social debe ser creadora en todos sus niveles, debe basar sus esfuerzos en la formación de las nuevas generaciones haciendo énfasis en la formación de la conciencia de la dignidad humana, de tal manera que les permita la libre autodeterminación y, por consiguiente, promueva el sentido comunitario.

Cuando solucionemos los problemas de las poblaciones más vulnerables que viven sumidas en la pobreza tendremos que reconstruir la pedagogía, porque habrá justicia social; las necesidades serán otras en el nuevo contexto sociopolítico. Mientras tanto, las acciones deben estar centradas en el hoy y en el ahora de nuestra historia.

## Referencias bibliográficas

- Freire, P. (1992). *Pedagogía da esperança*. Río de Janeiro: De Paz e Terra.
- Gianotten, V. (1987). *Organización campesina, el objetivo político de la educación popular y de la investigación participativa*. Lima: Tarea.
- Ghiso, A. (1998). *Pedagogía Social en América Latina. Legados de Paulo Freire*. Recuperado el 24 de enero de 2017, de <http://www.chasque.apc.org/frontpage/relacion/0008/r-educacion.htm>.
- Jara, O. (1983). *Metodología de la educación popular*. Quito: CEDECO.
- Lizarralde, M. E. (2012). La escuela y la guerra, las memorias entre el miedo y el silencio. *Praxis Pedagógica, 13*, 90-103.
- León, A. P., & Pérez, C. A. (1991). *Fundamentos de la educación preescolar*. Armenia (Colombia): Universidad del Quindío.
- León, A. P. (2001). *Educación y desarrollo humano sostenible, una experiencia educativa con menores trabajadores*. Teoría de la Educación. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. España: Universidad de Valencia.
- León, A. P. (2003). *La pedagogía social como alternativa en educación para las poblaciones vulneradas y vulnerables*. Tercer Congreso de Pedagogía. La Habana (Cuba).
- Mondragón, G., & Ghiso, A. (2010). *Pedagogía social*. (2.ª edición). Cali: Universidad del Valle.
- Martuccelli, D. (2009). La autoridad en las salas de clase. Problemas estructurales y márgenes de acción. *Diversia, 1*, 99-128.
- Petrus, A. (1998). *Pedagogía Social*. Barcelona: Ariel.
- Torres, A. (2003). Los nuevos sentidos de lo comunitario retos a la pedagogía social, *Praxis Pedagógica, 4*, 7-23.
- Torres, C. A., & Torre, M. C. (2013). La pedagogía social, una mirada para la resolución de un conflicto socio-ambiental. *Praxis Pedagógica, 14*, 71-81.

## Ambiente virtual como mecanismo de prevención en el uso de internet en estudiantes del grado sexto del Instituto Colombo Sueco

*Virtual environment as a prevention mechanism in the use of the internet in sixth students of the Instituto Colombo Sueco*

Andrés Alfonso Arenas López<sup>1</sup>

### Resumen

El estudio base de este documento se desarrolla en el año 2016, con el propósito de dar a conocer a los estudiantes del grado sexto del Instituto Colombo Sueco los diferentes peligros que se encuentran en Internet y sus consecuencias. Para ello se diseñó e implementó un ambiente virtual de aprendizaje (AVA) orientado desde tres categorías específicas: adiciones en línea (redes sociales y videojuegos en línea); ciberamenazas personales (*grooming* y *sexting*); y ciberacosos escolares (*cyberbaiting* de estudiantes a profesores y *cyberbullying*). Los resultados permiten concluir que estudiar y realizar cada una de las actividades asignadas en el aula virtual posibilita que los estudiantes adquieran diversas habilidades cognitivas para detectar cada uno de los riesgos mencionados anteriormente y, de esta manera, tomar las medidas pertinentes. No obstante, desarrollar contenidos de altos impactos visuales y coherentes es trascendental para cautivar la atención de los estudiantes. Finalmente, se observó que las actividades propuestas de manera grupal mediante foros propician el trabajo colaborativo y estimulan el aprendizaje significativo.

**Palabras clave:** AVA; Grooming; Sexting; Cyberbaiting; Cyberbullying.

### Abstract

*The basic study of this document was developed in 2016, and its purpose was to make known to the students of the sixth grade of the Institute Colombo Sueco the different dangers that are found on the Internet and its consequences, for which a virtual learning environment (VLE) was designed and implemented oriented from three specific categories: Online additions (social networks and online video games), personal cyber threats (grooming and sexting), and school cyberbullying (cyberbaiting from students to teachers, and cyberbullying). The results allow to conclude that studying and performing each of the activities assigned in the virtual classroom enables students to acquire various cognitive skills to detect each of the risks mentioned above, and in this way taking the appropriate measures. However, developing high visibility and coherent contents is critical to captivate students' attention. Finally, it was observed that the activities proposed in a group way through forums foster collaborative work, and stimulate meaningful learning.*

**Keywords:** VLE; Grooming; Sexting; Cyberbaiting; Cyberbullying.

---

<sup>1</sup> Licenciado en tecnología e informática, especialista en diseño de ambientes de aprendizaje virtuales y especialista en gerencia educativa. Profesor de Tecnología e Informática, Instituto Colombo Sueco.  
Correo electrónico: [andresarenas6226@gmail.com](mailto:andresarenas6226@gmail.com).

## Introducción

En la actualidad, la humanidad interactúa de forma permanente y casi obligada con las tecnologías de la información y comunicación a través de la red global de computadores denominada "internet". Entre los recursos más utilizados se encuentran las redes sociales (Facebook) y las aplicaciones de mensajería instantánea (WhatsApp): en ellas se da un intercambio de información de manera síncrona (tiempo real) o asíncrona (diferente tiempo), con lo que se da origen a la sociedad de la información. Sin embargo, así como la tecnología trae múltiples beneficios, también se da la posibilidad de que se emplee con fines de extorsión o para afectar la vida de una persona, psicológica o emocionalmente.

Por lo anterior, la investigación titulada "Ambiente virtual como estrategia gerencial para la prevención de los peligros en internet en estudiantes del grado sexto del Instituto Colombo Sueco" tiene como propósito brindar información clara, oportuna y variada para entender y prevenir peligros como adicciones en línea (redes sociales y videojuegos en línea), ciberamenazas personales (*grooming* y *sexting*) y ciberacosos escolares (*cyberbaiting* de estudiantes a profesores y *cyberbullying*). Dentro del estudio se aplicó una encuesta en línea con el objetivo de medir el impacto que tendría desarrollar el proyecto. En la aplicación de dicho instrumento se contó con la participación de padres, estudiantes, administrativos y docentes del Instituto Colombo Sueco. Este proyecto trabaja con dos líneas: teórica y de virtualidad. La primera apunta hacia la comprensión de las características principales de los diversos peligros enunciados anteriormente; y la segunda va más de la mano con el diseño e implementación de una plataforma virtual, en la que se empleó material didáctico elaborado con diversos programas denominados "software de autor" y actividades que fomenten el aprendizaje colaborativo y significativo.

La red global de computadores (internet) y los medios de comunicación electrónicos como redes sociales, correos electrónicos y mensajería instantánea

(WhatsApp), entre otros, se han convertido en un recurso tecnológico importante en la vida de las personas: permiten buscar información, así como la comunicación sincrónica o asincrónica con el grupo social de los usuarios. En el sector educativo, los estudiantes consultan internet frecuentemente e interactúan con sus compañeros de estudio o su grupo de amigos; pero, infortunadamente, existen peligros o riesgos como la adicción a internet, a las redes sociales y a los videojuegos en línea. De la misma manera, en algunas ocasiones la comunicación por correo electrónico, redes sociales o chat se basa en expresiones verbales inadecuadas o incluso amenazas, hecho que ha dado origen al llamado *cyberbullying*. Al respecto, Cobo y Tello (2010) expresan que:

El bullying cibernético consiste en enviar mensajes de texto a través del teléfono celular, de correos electrónicos o por medio de espacios de "encuentro y dialogo en internet, así como difundir cualquier tipo de información que desacredite al niño(a) que desempeña el papel de víctima. (p. 11).

En el Instituto Colombo Sueco, unos estudiantes informaron haber sido objeto de presuntas intimidaciones en Facebook y WhatsApp. Este evento se constituyó en motivo de inspiración para idear el proyecto que se presenta aquí, por medio del cual se pretende brindar mecanismos de prevención frente al *cyberbullying*, al *sexting*, al *grooming* y a las adicciones a las redes sociales o a los videojuegos, de tal manera que se conozcan las consecuencias psicológicas y físicas que pueden acarrear estas problemáticas.

Acevedo (2015) afirma:

Desde hace unos años hemos visto que el número de víctimas del matoneo va en aumento. A raíz del *cyberbullying*, este fenómeno se ha extendido de una manera desproporcionada. Este problema genera una serie de actos devastadores y humillantes para quien lo sufre, ya que se pierde la confianza en sí mismo y la tranquilidad. También genera rabia, deseos de venganza y temor. (p. 12).

Por lo anterior surge la siguiente pregunta – problema: ¿cómo aprovechar las bondades de la web 2.0 para implementar un ambiente virtual como mecanismo de prevención de riesgos en el uso de internet en estudiantes del grado sexto del Instituto Colombo Sueco? Ello dio lugar a tres objetivos: 1), diseñar para su implementación un ambiente virtual como mecanismo de prevención de riesgos en el uso de internet en estudiantes del grado sexto del Instituto Colombo Sueco; 2), identificar las principales características de los peligros de internet y sus consecuencias en el sector educativo; y 3), construir un ambiente virtual de aprendizaje que instruya a los estudiantes de los diferentes tipos de peligros que se encuentran a través de internet, las modalidades que se presentan y sus consecuencias como plan de prevención.

## **Los peligros de internet y los cambios de la educación**

El surgimiento de la globalización es el resultado de los avances tecnológicos que se presenta constantemente, dentro de los cuales se encuentran los diversos cambios desarrollados en la web. Como se dijo, en la actualidad se encuentran diversos mecanismos de comunicación a través de internet que permiten la interacción permanente con seres queridos, amigos o compañeros de estudio o de trabajo a través de redes sociales o aplicaciones de mensajería instantánea. Dentro de estas tecnologías se encuentran peligros como los mencionados *grooming*, *sexting*, *cyberbaiting*, *sextorsión* y, el más frecuente, *cyberbullying*.

En esta sociedad del conocimiento es habitual hablar de los nativos digitales, quienes están presentes en nuestras aulas de clases y cada día están más en contacto con la tecnología, pero a la vez enfrentan riesgos. Desde la perspectiva del Instituto Nacional de Tecnologías de la Comunicación (2012),

La labor de los padres y educadores es primordial en la prevención de los riesgos. Su rol debe de ser el de enseñar y guiar a sus hijos/estudiantes cuando comienzan su recorrido por Internet. Sin embargo, en ocasiones son los

propios padres los que desconocen los peligros reales a los que pueden estar enfrentados sus hijos, cómo prevenirlos y cómo educar a los menores para qué no se vean afectados por los mismos o conocer los pasos a dar en el caso de haber sido víctima de alguno de ellos. (p. 6).

Las instituciones educativas deben replantear sus metodologías de enseñanza y aprendizaje, al igual que sus didácticas, insertando las tecnologías de la información y la comunicación con el fin de sensibilizar a los estudiantes en los beneficios de la red telemática de computadores (internet), pero al mismo tiempo preparándolos de una manera sabia para que identifiquen peligros en los diversos medios síncronos o asíncronos (Briceño & Castellanos, 2011).

El *cyberbullying* es una forma de violencia que se presenta de forma constante en las instituciones educativas. La acción que la origina, que se puede evidenciar en educación básica primaria, secundaria y media, recibe el título de *bullying*: bajo este nombre se designa la situación en la que un estudiante o un grupo de ellos hostigan de forma continua a un compañero del colegio mediante conductas agresivas físicas o verbales, afectando el estado psicoemocional del individuo. Así entonces, el *cyberbullying* puede definirse como el uso de las tecnologías de la información —especialmente dispositivos móviles, juegos en línea o redes sociales— para el acoso psicológico con palabras amenazantes o frases que discriminan por el aspecto físico. En algunas ocasiones, incluso, los agresores virtuales hacen públicas imágenes burlescas (memes) que afectan la reputación del compañero.

La Ley 1620 del 2013 por la cual se crea el sistema nacional de convivencia escolar y formación para el ejercicio de los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar (como se citó en Peinado, 2013) establece lo siguiente:

Artículo 2.º En el marco de la presente Ley se entiende por [...] Cyberbullying o ciberacoso escolar: forma de intimidación con uso deliberado de tecnologías de información (Internet, redes sociales virtuales, telefonía móvil y videojuegos *online*) para ejercer maltrato psicológico y continuado.

Desde hace algunos años ha surgido una nueva modalidad de educación apoyada en internet, conocida como *e-learning*. Esta nueva metodología admite flexibilidad en los tiempos de estudio, ya que tiene a su disposición diversos recursos para que el educando pueda interactuar con su formador. Sin embargo, el grado de autonomía de la persona que imparte un curso en línea debe ser mayor, de tal modo que los resultados finales sean los mejores y permitan a los estudiantes alcanzar la competitividad laboral que demanda el mundo actual.

## **Metodología**

Los entornos virtuales de enseñanza aprendizaje son recursos Web 2.0 y están inmersos dentro del paradigma constructivista, ya que manejan tipos de aprendizaje como el significativo o el colaborativo. Por lo anterior, se requiere un mayor grado de compromiso por parte del estudiante en estos medios *e-learning*, lo cual conlleva a lo que se conoce como autoaprendizaje. Es pertinente aclarar en este punto que en estos espacios se deben seguir ciertas normas de comportamiento, llamadas "netiqueta". Así mismo, en la formación online, los contenidos, actividades y evaluaciones juegan un papel determinante en el proceso de aprendizaje. Por consiguiente, estos recursos deben estar desarrollados con alto estándar de calidad y de impacto visual, de tal forma que generen una motivación continua en el estudiante. De igual manera, los recursos síncronos y asíncronos fortalecen los espacios de comunicación, así como la construcción de conocimiento colaborativo entre los diferentes actores que interactúan en las aulas virtuales. Además, las competencias que se afianzan a través de los entornos virtuales están ligadas con el grado de compromiso que tiene cada estudiante y con el apoyo que presta el

tutor al proponer un tema o solucionar alguna inquietud. Para dar respuesta a la pregunta y objetivos propuestos en este estudio, se optó por desarrollar una investigación de corte descriptivo.

Con lo anterior, el proceso de investigación se llevó a cabo en tres etapas: primero, se recopiló información de las principales características de los peligros de internet, el *cyberbullying* y sus consecuencias en el sector educativo; después, se llevaron a cabo el análisis y la creación de la propuesta (encuesta) para generar cultura de prevención y percepción; y por último, se diseñó un instrumento (campus virtual) que visibilizara las problemáticas en cuestión, sus causas y consecuencias.

La información recopilada para desarrollar esta investigación fue suministrada por algunos funcionarios administrativos, docentes, padres de familia y estudiantes, con el propósito de abarcar todos los estamentos de la institución educativa. Fue necesario, entonces, utilizar ciberencuestas, en tanto estas permiten recolectar un gran volumen de datos y, por ende, alcanzar un conocimiento más amplio sobre la realidad de la problemática. La población beneficiada con este estudio son 70 niños y 83 niñas (153 estudiantes en total), distribuidos en 4 cursos de grado sexto de educación básica secundaria del Instituto Colombo Sueco, ubicado en el sector nororiental de la ciudad de la localidad de Usaquén en Bogotá (Colombia); se trata de adolescentes cuyas edades oscilan entre 11 y 14 años de edad, aproximadamente, repartidos equitativamente entre ambos sexos. así entonces, en esta investigación se aplicó el muestreo mixto. De acuerdo con Tamayo (2002), esta última combina varias clases de muestreo, bien sean probabilísticos, o selección de unidades de la muestra en forma aleatoria y luego aplicarse el muestreo por cuotas. Por otra parte, la muestra está conformada por 15 niños y 20 niñas del curso 601.

Según Hernández, Fernández y Baptista (2016), “la recolección de los datos implica elaborar un plan detallado de procedimientos que nos conduzcan a reunir datos con un propósito específico, teniendo en cuenta el planteamiento del problema” (p. 198). En este caso se utilizó la técnica de la ciberencuesta con la elaboración de un cuestionario como instrumento de registro, para aplicarse a través de la Web.

La creación del cuestionario se adelantó en función de los objetivos específicos planteados en la investigación. De igual modo, la ciberencuesta constó de 11 ítems con preguntas cerradas, cuya formulación se dirigió a medir el impacto que tendría desarrollar el proyecto. Al tiempo, se comenzó a diseñar el mencionado campus virtual: como se estableció, este contendría pautas de prevención respecto de los principales peligros latentes en internet, a la vez que daría a conocer normas de comportamiento en la Web (en foros, salas de chat, blogs o medios de mensajería instantánea).

Una vez elaborado y corregido el cuestionario, se empleó para el mismo el método de validación de juicio de expertos para verificar su fiabilidad. Esto se realizó por medio de un grupo focal que contó con la presencia de Diana Herrera, psicóloga; Fabián Bermúdez, profesor de música y ética; y dos estudiantes de los grados sexto y noveno, que asistieron a la reunión con el objeto de conocer el proyecto y opinar sobre su viabilidad. A partir de sus comentarios, y luego de realizar los ajustes pertinentes, el instrumento estuvo listo para publicarse mediante la aplicación LimeSurvey (*software* libre que permite la aplicación de encuestas en línea).

## Resultados

### Características de los peligros de internet y sus consecuencias en el sector educativo

El instrumento de recolección de datos contó con la participación de 14 personas (maestros, padres, administrativos y estudiantes) de la institución educativa estudiada. Una vez realizada la ciberencuesta, se procedió a analizar la información recabada en pro de reflexionar sobre el impacto que tendría la puesta en marcha del campus virtual como mecanismo para la prevención de los peligros que abundan en la Web. A continuación, se presentan algunos datos relevantes a este respecto.

Ante la pregunta “¿cuál es su punto de vista frente a que en internet existen peligros que afectan el estado emocional de una persona?, la respuesta de la mayor parte de la población encuestada fue contundente: 64 % de los encuestados afirmó que existen muchos peligros; el 29 %, que existen algunos; y el 7 % señaló que la web está “llena” de peligros. Lo anterior refuerza la importancia de que la institución educativa realice campañas de prevención de manera presencial o virtual a este respecto.

14 personas de la población encuestada consideraron que la problemática más habitual en la Web es la adicción a las redes sociales; 11, el *cyberbullying*; 9, la adicción a los videojuegos; y 2, el *cyberbaiting* y el *phubbing* (menosprecio a las personas por atender dispositivos móviles)<sup>2</sup>. Esto permite inferir que es prioritario realizar una campaña cuyo énfasis se encuentre en los peligros de las redes sociales y el *cyberbullying*, además de confirmar que el proyecto de investigación con los estudiantes de grado sexto es viable y guarda coherencia frente a los objetivos planteados en el estudio que nos ocupa.

---

<sup>2</sup> Los encuestados tenían la opción de escoger hasta tres peligros al responder la pregunta respectiva.

## Ambiente virtual de aprendizaje para la prevención de los peligros en internet

El aula virtual "Riesgos en internet", se construye mediante la plataforma de administración de contenidos de aprendizaje Moodle y está alojado en el servidor del Instituto Colombo Sueco, en la dirección <http://campusvirtual.institutocolombosueco.com/>. Este espacio en línea cuenta con dos módulos - "Introdutorio" y "Riesgos en internet"- mediante los cuales se brinda -orientación sobre los peligros de la web a partir de tres categorías: adiciones en línea (redes sociales y videojuegos en línea), ciberamenazas personales (*grooming* y *sexting*) y ciberacosos escolares (*cyberbaiting* de estudiantes a profesores y *cyberbullying*). Dentro de las actividades establecidas se encuentran realizar una exploración del ambiente de aprendizaje, complementar la información del perfil y anexar una fotografía. Además, se propone una prueba diagnóstica para medir los conocimientos de los educandos (diez preguntas para ser contestadas en un tiempo máximo de 10 minutos). Como lo menciona lafrancesco (2012),

... la evaluación diagnóstica, se emplea para saber cómo se encuentra un estudiante antes de iniciar un curso o proceso de aprendizaje. Mediante sus resultados podemos saber si sabe más de lo que se necesita saber, o si sabe menos de lo requerido. (p. 76).

La capacidad de análisis de un estudiante en un ambiente tecnológico es mínimo, aprenden algunas características por la complejidad con que son presentados algunos elementos tecnológicos, por la falta de estrategias educativas que intenten modificar esta situación (Pachón & Pérez, 2010), lo que sugiere la intervención educativa para guiar el cambio de las actitudes y comportamientos de los estudiantes en los ambientes virtuales de aprendizaje.

## Conclusiones

La información obtenida a través de la ciberencuesta evidencia que, en la actualidad, existen diversos peligros que afectan el estado emocional, psicológico y físico de los estudiantes; y que un porcentaje alto corresponde a las adicciones a redes sociales y videojuegos en línea, así como a problemáticas de ciberacoso o, en el peor de los casos, a ciberamenazas. Por lo anterior, la creación de un ambiente de aprendizaje virtual es importante e imprescindible en el Instituto Colombo Sueco: los educandos conocerían las consecuencias de estas problemáticas, al tiempo que se brindarían mecanismos para prevenirlas e información sobre las organizaciones a las cuales se podría acudir en busca de ayuda. Es relevante a este respecto que el área de tecnología oriente a los estudiantes sobre cómo utilizar las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) de manera adecuada, respetando la privacidad de la información y la opinión del prójimo (a nivel presencial y en el ciberespacio). En consonancia con esto último, se deben socializar las normas de comportamiento (netiqueta) para que los estudiantes trabajen de manera productiva en las actividades designadas en el aula virtual.

En lo que atañe al diseño y construcción del ambiente virtual de aprendizaje, desarrollar contenido coherente y visualmente impactante resulta trascendental para cautivar la atención de los estudiantes de nivel sexto. Por consiguiente, los Objetos Virtuales de Aprendizaje (OVA) deberán ostentar recursos multimediales y actividades que despierten interés: tal es el caso de los talleres propuestos en el módulo “Riesgos en internet” del ambiente virtual desarrollado, los cuales están encaminados a aprovechar las bondades de la Web 2.0 para elaborar nubes de palabras, pósteres y cómics, enriqueciéndose con ello el aprendizaje. Los contenidos pedagógicos apoyados en TIC permiten generar motivación permanente en el educando, lo que le lleva a interactuar constantemente en el aula virtual y tomar conciencia del uso de las tecnologías y del manejo adecuado de aplicaciones en línea.

## Referencias bibliográficas

- Acevedo, A. (2015). Padres deben estar alerta frente al matoneo. *El Tiempo*. Recuperado de <http://www.eltiempo.com/estilo-de-vida/gentealerta-apadres-frente-a-matoneo/15227837>
- Briceño, S., & Castellanos, A. (2010). Las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Escuela. *Praxis Pedagógica, 10*, 24-31.
- Cobo, P., & Tello, R. (2010). *Bullying: El asecho cotidiano en las escuelas*. México: Limusa.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2016). *Metodología de la investigación*. 6ª ed. México: Mc-Graw Hill.
- lafrancesco, G. (2012). *La evaluación en el aula de una escuela transformadora: contexto, concepto, objetivos, principios, enfoques, tipos, modelos, criterios y técnicas*. Bogotá: Coripet.
- Instituto Nacional de Tecnologías de la Comunicación (2012). *Guía de actuación contra el ciberacoso*. Recuperado de <http://www.caib.es/sacmicrofront/archivopub.do?ctrl=MCRST151Z1142960&id=142960>
- Pachón, A., & Páez, J. (2010). Ambiente de aprendizaje para principios básicos de robótica. *Praxis Pedagógica, 10*, 66-77.
- Peinado, H. (2013). *Legislación educativa colombiana: Guía de consulta de las leyes, decretos, resoluciones y sentencias que desarrollan la ley general de educación*. Bogotá: Magisterio.
- Tamayo, M. (2002). *El proceso de la investigación científica*. México: Limusa.

## La observación y narración autobiográfica: un camino hacia la construcción de la identidad profesional docente

*Observation task and autobiographies: a path towards  
building professional teaching identity*

Ángela María Gamboa González<sup>1</sup>, Lady Viviana Cuervo Alzate<sup>2</sup>, Catalina Herrera Mateus<sup>3</sup>

### Resumen

Esta ponencia tiene como propósito discutir las bases teóricas, metodológicas y avances de resultados de la investigación titulada “La construcción de la identidad profesional de los docentes en formación de inglés desde la observación reflexiva”, llevada a cabo con los practicantes de la Licenciatura en Idioma Extranjero Inglés de la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO. Primero, se presenta la perspectiva teórica sobre identidad profesional y creencias. Posteriormente, en la sección de metodología, se describen el enfoque biográfico narrativo y los instrumentos de recolección de datos. Finalmente, se exponen los resultados previos del análisis de las observaciones y narraciones autobiográficas, los cuales evidencian una reconstrucción de la creencia sobre la lengua inglesa, mientras que las creencias sobre la enseñanza y aprendizaje se mantienen y se basan en metodologías tradicionales y materiales poco innovadores. Esto indica una reproducción de metodologías de enseñanza de lenguas poco comunicativas y una gran dificultad de los practicantes para conectar teoría y práctica.

**Palabras clave:** Creencias; Identidad profesional; Practicantes; Práctica docente; Relatos autobiográficos.

### Abstract

*This purpose of this paper is to discuss the theoretical foundation, methodology and previous results of the research called “English pre-service teacher’s professional identity construction from the reflective observation perspective” carried out with the pre-service teachers from the bachelor in English as a foreign language at Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO. First, the theoretical perspective about professional identity and beliefs is introduced, followed by the methodology, where the autobiographical approach is described, as well as the data collection instruments such as field notes, autobiographical narratives and observation tasks. The previous analysis evidenced that there is a rebuilding of the beliefs about English language, while the beliefs about learning and teaching do not have any change. They are based on traditional methodologies and non-innovative materials. This might mean a reproduction of non-communicative language teaching methodologies, and a great difficulty to connect theory and practice.*

**Keywords:** *Autobiographical narratives; Beliefs; Novice teachers; Professional identity; Teaching practice.*

---

1 Licenciada en humanidades con énfasis en educación básica: español y lenguas extranjeras, y magíster en enseñanza de lenguas extranjeras. Docente de la Licenciatura en Idioma Extranjero Inglés, Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO. Correo electrónico: [angela.gamboa@uniminuto.edu](mailto:angela.gamboa@uniminuto.edu).

2 Licenciada en lengua castellana, inglés y francés, y magíster en didáctica del inglés con énfasis en diseño de ambientes de aprendizaje autónomo. Docente de la Licenciatura en Idioma Extranjero Inglés, Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO. Correo electrónico: [lady.cuervo@uniminuto.edu](mailto:lady.cuervo@uniminuto.edu).

3 Licenciada en educación básica con énfasis en inglés y magíster en educación. Docente de la Licenciatura en Idioma Extranjero Inglés, Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO. Correo electrónico: [catalina.herrera@uniminuto.edu](mailto:catalina.herrera@uniminuto.edu).

## Introducción

La construcción de la identidad profesional docente se ha convertido en un tema de interés académico en años recientes, debido al incremento en el número de egresados de los programas de licenciatura en lenguas extranjeras que se ofrecen en Colombia. La construcción de dicha identidad parte de las creencias que los estudiantes traen consigo; y tienden a reconstruirse o deconstruirse según las observaciones, interacciones y reflexión que se llevan a cabo de la vida académica y profesional.

En el programa de Licenciatura en Idioma Extranjero Inglés de la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, desde los espacios del área de didáctica, se implementan las observaciones de clase a docentes experimentados como instrumento para que los practicantes describan y analicen sobre el contexto educativo, el uso de recursos y las estrategias de enseñanza de una lengua extranjera. Sin embargo, aunque estas dinámicas permiten a los practicantes acercarse y analizar al contexto educativo y a la enseñanza, no cuentan con elementos de reflexión que permitan a los practicantes cuestionarse sobre sus creencias y la clase de docentes que desean ser. Ante este panorama surge el siguiente cuestionamiento: ¿Cómo los docentes en de la Licenciatura en Idioma Extranjero Inglés construyen su identidad profesional a partir de sus creencias sobre el inglés como idioma, su enseñanza y aprendizaje, antes y después de la práctica docente? Para dar respuesta a tal interrogante, se establece como objetivo general analizar la construcción de la identidad profesional de los docentes en formación desde las creencias que tienen sobre la lengua inglesa, su enseñanza y aprendizaje antes, durante y después de su propia práctica docente.

Como parte del sustento teórico se tienen en cuenta dos conceptos. El primero es la identidad profesional docente, considerada como la edificación de la imagen de sí mismo y configurada bajo el reconocimiento del otro. Para Wenger (1998), la identidad profesional “se construye siendo parte de una

comunidad de práctica, en un proceso constante de participación y negociación de significados implícitos o explícitos, el cual conduce a la construcción y negociación de la identidad” (p. 2); es decir, la identidad profesional del docente se construye, se transforma y puede estar influenciada por factores propios del practicante y ajenos a él, lo cual conduce a una construcción y deconstrucción permanentes.

La identidad profesional docente no es un constructo subjetivo: por el contrario, es una construcción social. Según Aristizábal y García (2012), “la identidad profesional del docente constituye el mecanismo mediante el cual los profesores se reconocen a sí mismos y son reconocidos por otros como miembros de una determinada categoría social” (p. 127). Es decir, la identidad profesional docente no es un concepto que solo el docente establezca; por el contrario, la sociedad y el contexto en que el que se desenvuelva determinan variables en esta construcción de identidad. De este modo, la identidad profesional docente alude a la relación entre la vida y experiencias personales de los docentes con su vida profesional.

En el contexto universitario se deduce que la construcción de la identidad de los docentes en formación está fuertemente marcada por las experiencias positivas y negativas con anteriores. Fernández (2006) denomina dichas concepciones o influencias “aprendizaje vicario”, ya que este influye en sus acciones posteriores como docentes. Sin embargo, Alsup (2006) afirma que las creencias de los practicantes son difíciles de cambiar, pero que dicho cambio puede llegar a ser posible si las creencias iniciales son desafiadas constantemente, lo cual conlleva a la disonancia cognitiva, acto que usualmente sucede cuando hay un choque entre las expectativas del practicante y la realidad escolar.

El desarrollo de la identidad profesional empieza en el periodo de formación ya que, como lo menciona Walkington (2005), se incorporan elementos

teóricos nuevos que dan significado a la profesión. Adicionalmente, la interacción social con sus compañeros y docentes llevan al estudiante a reflexionar sobre sus capacidades y, así, prepararse para desarrollar plenamente su profesión. Sayago, Chacón y Rojas (2008) establecen que “es importante destacar que la identidad profesional se construye y reconstruye desde las fases de la carrera, los acontecimientos, las influencias de los centros educativos y las relaciones con los docentes” (p. 554). Por tanto, el futuro docente de inglés deberá observar, comparar y reflexionar sobre el profesor que quiere llegar a ser (construcción de su identidad), lo cual cambiará en función de los momentos y los contextos en los que vaya a desenvolverse.

El segundo concepto por desarrollar es el de creencias, las cuales son construcciones mentales a las que les asigna suficiente validez, verdad o credibilidad para guiar el pensamiento y la conducta (Pajares, 1992). En este sentido, las creencias facilitan a las personas su definición del mundo y de sí mismas. En el caso de los docentes, sus predisposiciones personales constituyen el factor más relevante de su ser como profesores, y sus experiencias como estudiantes los conducen a desarrollar creencias que son trasladadas al salón de clases cuando ellos mismos actúan como maestros.

Asimismo, las creencias tienen una fuerte influencia del sistema de creencias que los practicantes traen consigo. Los docentes, en cualquier momento de su carrera, poseen implícitamente creencias acerca de la disciplina, sus estudiantes y su rol; dichas creencias influyen su actuar en la práctica docente (Chong, Low & Goh, 2011). De esta manera, las creencias, las experiencias y las expectativas de cada individuo están enmarcadas en un contexto particular, e influyen tanto en su identidad como en algunas de las decisiones durante su práctica docente (Horn, Nolen, Ward, & Campbell, 2008; Katz *et al.*, 2011).

Al indagar acerca de las creencias de los practicantes, emerge una gran cantidad de supuestos sobre lo que significa ser docente. Por ello, este proyecto

se centra en profundizar sobre tres de las creencias expuestas por Richards y Lockhart (2007). La primera es la creencia sobre el inglés: hace referencia a la complejidad de sus componentes lingüísticos, y al uso e importancia que se le da al lenguaje en diferentes campos y ámbitos. La segunda versa sobre el aprendizaje de una lengua extranjera, la cual, según Richards y Lockhart (2007), incluye roles que el estudiante y docente asumen en proceso de aprendizaje y la visión que se tiene sobre el aprendizaje de una lengua; y la tercera es la enseñanza: da cuenta de las metodologías, recursos, estrategias de enseñanza y manejo de clase utilizados por los docentes.

## **Metodología**

El estudio descrito aquí se realizó con 12 estudiantes de séptimo semestre de la Licenciatura en Idioma Extranjero Inglés de UNIMINUTO que están realizando su primera práctica profesional. Además, la investigación hace parte del paradigma cualitativo, el cual, teniendo en cuenta a Gerson y Horowitz (2002), permite interpretar y dar significado a las experiencias obtenidas desde la interacción con la población objeto de estudio. Del mismo modo, el enfoque de investigación que se adoptó para este estudio es biográfico-narrativo, cuyo propósito es “contar las propias vivencias y leer (en el sentido de interpretar) dichos hechos y acciones, a la luz de las historias que los actores narran, se convierte así en una perspectiva peculiar de investigación” (Bolívar, 2002, p. 3).

Para dar respuesta a la pregunta de investigación se han empleado tres instrumentos de recolección de datos. El primero corresponde a las observaciones de los practicantes a docentes experimentados, implementadas antes de la práctica profesional. Estas tienen como propósito que los practicantes reflexionen sobre sus propias creencias y luego las observen, analicen y comparen con lo visto en otros. Para tal fin se diseñaron tres tareas de observación, cada una enfocada en una de las creencias mencionadas (figura 1).



**Figura 1.** Estructura de la observación diseñada.

Fuente: elaboración propia.

El segundo instrumento de recolección de datos son los relatos autobiográficos. Estos son contados desde la voz del protagonista, en la que convergen experiencias personales de la vida de quien narra (Denzin, 1989). Los relatos permiten evidenciar aspectos y creencias esenciales de la formación docente, de cómo se constituye el conocimiento profesional, y de cómo se configura y fractura la identidad personal en relación con la identidad profesional.

Partiendo de lo anterior, cada participante construye su propio relato autobiográfico durante el semestre en el que cursa la asignatura de Práctica profesional I. A partir de unas preguntas orientadoras, los estudiantes narran sus experiencias, apreciaciones, creencias y expectativas sobre el ser docente antes, durante y después de la práctica profesional.

El último instrumento corresponde al diario de campo que los investigadores componen respecto de las clases dictadas por los estudiantes durante su práctica profesional, con el propósito de observar su actuación en el aula de clase como docentes de inglés y comparar si las creencias descritas en sus observaciones y relatos se confirman o alteran.

## Avances de resultados y discusión

El análisis preliminar de las tareas de observaciones y narraciones autobiográficas evidencia que las creencias de los practicantes sobre el inglés se han reconstruido gracias a la interacción con docentes experimentados y estudiantes. Aunque inicialmente los practicantes lo consideraban un idioma altamente importante para abrir puertas en el campo laboral, durante la práctica se encontraron con algunos colegas y gran cantidad de estudiantes que no le daban la misma importancia; por el contrario, estos consideraban que Inglés era una asignatura como cualquier otra, con poca relevancia para la formación integral, y por ellos las clases se imparten en las lenguas materna y extranjera.

En cuanto a las creencias sobre el aprendizaje, estas se han mantenido y siguen reafirmando en todas sus narraciones. En concordancia con lo expuesto por Fernández (2006) sobre la influencia de las experiencias positivas en las acciones posteriores, los practicantes consideran que las experiencias positivas de aprendizaje vividas por ellos como estudiantes deben ser replicadas, ya que las consideran significativas porque son memorables o divertidas, aunque no necesariamente generen aprendizaje. Adicionalmente, reafirman su creencia de que los estudiantes aprenden cuando las actividades de aprendizaje están relacionadas con los intereses y la vida cotidiana de los estudiantes. Sin embargo, cuando narran la manera como enseñan, la gran mayoría de los practicantes expresan su interés por ser innovadores. Pese a ello, al igual que en el estudio de Blázquez y Tagle (2012), los practicantes tienden a utilizar métodos de enseñanza antiguos como respuesta total física y audiolingüe, materiales típicos de una clase, y se centran en explicar vocabulario y estructuras gramaticales de manera inductiva. Ninguno de ellos hace referencia a métodos de enseñanza comunicativos ni a materiales o actividades innovadoras, y en muy pocos casos hacen uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC).

Esto evidencia que los practicantes tienen dificultad para conectar la teoría estudiada en los cursos de metodología y su creencia sobre la enseñanza se

basa en sus experiencias como estudiantes, más que en métodos. Se podría deducir entonces que, aunque son conscientes sobre la manera cómo deberían enseñar, no logran llevarlo a la práctica: es decir, como lo señala Alsup (2006), hay un choque entre lo que el practicante espera hacer y la realidad escolar.

## Conclusiones

Con base en el primer momento de análisis, se podría concluir que la identidad profesional de los docentes tiene como base principal las creencias que emergen de las experiencias acumuladas como estudiantes. Asimismo, las creencias de los practicantes se reconstruyen cuando se enfrentan a la realidad escolar y encuentran una comunidad poco interesada en el idioma.

Sin embargo, las creencias sobre la enseñanza y aprendizaje se mantienen. La dificultad con que estas creencias aún se mantengan es que no tienen en cuenta metodologías comunicativas y principios de aprendizaje de lenguas, lo que podría generar una reproducción de metodologías tradicionales, transmisión de conocimiento y poco aprendizaje significativo.

Adicionalmente, se podría concluir que hay incoherencia y falta de conciencia entre lo que ellos creen y realmente hacen en el salón de clase. Por esto, es conveniente considerar estrategias que permitan a los practicantes reflexionar sobre sus creencias y práctica, en aras de que logren encadenar la teoría con su quehacer y creencias.

## Referencias bibliográficas

- Aristizábal, F., & García, M. (2013). Construcción de la identidad profesional docente: ¿posibilidad o utopía? *Revista lenguaje, volumen extraordinario* (1), 126-138.
- Alsup, J. (2006). *Teacher Identity Discourses: Negotiating Personal and Professional Spaces*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Blázquez, F., & Tagle, T. (2012). Formación docente: un estudio de las creencias de alumnos y profesores sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54(4), 1-12.
- Bolívar, A. (2002). "¿De nobis ipsis silemus?": epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación". *Revista electrónica de investigación educativa*, 4(1), 41-65.
- Chong, S., Low, E., & Goh, C. (2011). Emerging Professional Teacher Identity of Pre-Service Teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(8), 50-64.
- Denzin, N. K. (1989). *Interpretive Biography*. Estados Unidos: Sage.
- Fernández, M. (2006). *Desarrollo profesional docente*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Gerson, K., & Horowitz, R. (2002). Observations and interviewing: Options and choices in qualitative research. En T. May (Ed.), *Qualitative Research in Action* (pp. 199-223). Londres: Sage.
- Horn, I. S., Nolen, S. B., Ward, C. J., & Campbell, S. S. (2008). Developing practices in multiple worlds: The role of identity in learning to teach. *Teacher Education Quarterly*, 35(3), 61-72.
- Katz, P., McGinnis, J. R., Hestness, E., Riedinger, K., Marbach-Ad, G., Dai, A., & Pease, R. (2011). Professional identity development of teacher candidates participating in an informal science education internship: A focus on drawings as evidence. *International Journal of Science Education*, 33(9), 1169-1197. doi: <https://10.1080/09500693.2010.489928>.
- Pajares, M. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Clearing up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Richards, J. C., & Lockhart, C. (2007). *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge University Press.
- Sayago, Z., Chacón, M., & Rojas, M. (2008). Construcción de la identidad profesional docente en estudiantes universitarios. *Educere*, 12(42), 551-561.
- Walkington, J. (2005). Becoming a teacher: encouraging development of teacher identity through reflective practice. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 33(1), 53-64.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.



# El fortalecimiento de las competencias comunicativas en inglés en estudiantes de programas de licenciatura: una reflexión en el marco del proyecto de bilingüismo del Ministerio de Educación Nacional

*The strengthening of the communicative competence in english of students in elt bachelor programs: a reflection within the framework of the national program of bilingualism led by the National Ministry of Education*

Blanca Lucía Cely Betancourt <sup>1</sup>, Andrea Alexandra Bernal Hernández<sup>2</sup>

Liliana Edith Guarnizo Beltrán<sup>3</sup>

## Resumen

Esta ponencia presenta los hallazgos de un estudio realizado en la ciudad de Bogotá con un grupo de 8 programas de licenciatura en lenguas extranjeras, con el propósito de determinar el efecto del “Proyecto de fortalecimiento a programas de licenciatura en lenguas/inglés” diseñado y ejecutado por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) con el apoyo del Consejo Británico. Este proyecto de fortalecimiento hace parte de la política de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior promovida por del Consejo Nacional de Educación Superior (CESU), la Comisión Nacional Intersectorial para el Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (Conaces), el Consejo Nacional de Acreditación (CNA) y las instituciones de educación superior (IES). El esquema metodológico de este estudio se fundamenta en el enfoque pluralista de evaluación educativa centrado en una acción de las políticas públicas en bilingüismo. El análisis de los datos se fundamenta en cuatro categorías: impacto en el desarrollo de la competencia comunicativa de los profesores; desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes; estrategias que fortalecen las competencias en inglés de los estudiantes; y desempeño pedagógico de los estudiantes en práctica. Este artículo se centrará en la segunda categoría.

**Palabras clave:** Calidad; Competencias; Pluralista; Políticas.

## Abstract

*This paper presents the findings of a study carried out in the city of Bogota to 8 undergraduate programs in foreign languages, in order to determine the effect of the project called “Strengthening Undergraduate ELT Programs” led by the Ministry of National Education (MEN by its name in Spanish) with the support of the British Council. This strengthening project is part of the policies of quality and assurance of higher education promoted by the National Council of Higher Education (CESU), the National Inter-Sectoral Commission for Quality Assurance of Higher Education (CONACES), the Council National Accreditation (CNA), and higher education institutions (IES). The methodological framework of this study is based on the pluralistic approach of educational evaluation centered on an action of public policies in bilingualism. The analysis of the data is based on four categories: impact on the development of communicative competence of teachers, development of communicative competence of students, strategies that strengthen students’ foreign language proficiency, and pedagogical performance of the preservice teachers. This paper will focus on the findings of the second category.*

**Keywords:** Quality; Competences; Pluralist; Polices.

1 Magíster en lingüística aplicada a la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Directora, Licenciatura en Idioma Extranjero Inglés, Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO. Correo electrónico: [bcely@uniminuto.edu](mailto:bcely@uniminuto.edu).

2 Magíster en educación, Universidad De Los Andes. Docente investigadora de la Licenciatura en Idioma Extranjero Inglés, Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO. Correo electrónico: [andrea.bernal@uniminuto.edu](mailto:andrea.bernal@uniminuto.edu).

3 Magíster en educación con énfasis en didáctica del inglés de la Universidad Externado de Colombia. Docente de la Facultad de Educación, Universidad Antonio Nariño. Correo electrónico: [lguarnizo@uan.edu.co](mailto:lguarnizo@uan.edu.co).

## Introducción

Este artículo es resultado de una investigación desarrollada de manera conjunta durante 2016 por los grupos de investigación INNOBED, Culturas Universitarias y Cibeles de la Institución Universitaria Colombo Americana, la Universidad Antonio Nariño y la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, respectivamente. La investigación se orientó a valorar el impacto que tuvo el proyecto de fortalecimiento a programas de licenciatura en lengua inglesa realizado por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) a los programas de licenciatura en lengua extranjera inglesa de la ciudad de Bogotá. En este artículo se presentarán hallazgos sobre las estrategias que siguió el MEN para evaluar y promover el desarrollo de las competencias en lengua inglesa de los estudiantes pertenecientes a un grupo de programas tal naturaleza.

El proyecto de fortalecimiento a programas de licenciatura en lengua inglesa en el marco del proyecto nacional de bilingüismo, que lidera en MEN desde el 2010 tuvo como objetivo fortalecer las competencias pedagógicas y comunicativas en lengua inglesa de los estudiantes de dichos programas a través de un acompañamiento de un par amigo asignado por el MEN; además, se revisaron otros aspectos relacionados con los factores que evalúa el CNA. El proyecto estuvo dividido en tres fases, así: I), diagnóstico sobre el estado de los programas a nivel de competencias pedagógicas y comunicativas; II), aplicación de un plan de mejoras; y III), evaluación del impacto de estrategias aplicadas. En este artículo se presentan los hallazgos encontrados en el nivel de las competencias comunicativas en lengua inglesa de los estudiantes en las fases I y III.

## Metodología

Este proyecto se desarrolla con un enfoque investigativo cualitativo de tipo descriptivo. Por lo tanto, esta investigación está enfocada a comprender y profundizar fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con el contexto (Hernández,

Fernández, & Baptista, 2016). Este trabajo busca comprender la perspectiva de los participantes acerca de los fenómenos que los rodean y profundizar en sus experiencias, perspectivas, opiniones y significados, es decir, la forma en que los participantes —en este caso, las universidades— perciben subjetivamente su realidad. Se seleccionó el enfoque cualitativo porque el tema del estudio ha sido poco explorado, o no se ha hecho investigación al respecto en algún grupo social específico (Hernández *et al.*, 2016).

Por otra parte, con la selección de la muestra de 8 universidades se realiza un estudio descriptivo encaminado a identificar y analizar el nivel de competencias comunicativas en lengua inglesa de los estudiantes evaluados durante las fases I y III del proyecto realizado por el MEN, en los factores que son evaluados en los programas de licenciatura de las universidades que han participado en el presente estudio. Se recurre entonces a fuentes vivas y documentales, así como al empleo de varias técnicas de investigación, tales como la revisión de los documentos entregados por el MEN al finalizar cada una de las fases en las universidades participantes; y entrevistas con directores o coordinadores de programas, con el fin de comprender las visiones de los distintos actores de las instituciones de educación superior sobre el acompañamiento en el proceso de fortalecimiento de los programas de licenciatura en lenguas – inglés.

Para hacer este análisis global de los resultados del nivel de inglés encontrados en los estudiantes durante la aplicación de la prueba en la fase de diagnóstico, se usa los datos entregados por el MEN en el documento de informe diagnóstico Fase I a los programas participantes de este estudio. Se toma el total de la muestra de cada universidad; se analizan los resultados por cada una; se hace una triangulación y un análisis comparativo; y se sacan los resultados de manera global. Atendiendo a la ética de la investigación y el anonimato de las IES participantes, se asignan letras para denominar a cada una de ellas.

## Resultados

Dentro de las acciones que implemente el MEN en el marco del proyecto de fortalecimiento a programas en lengua extranjera, se aplica la prueba de inglés OOPT (Oxford Online Placement Test) a estudiantes y profesores de los programas participantes de este proyecto. Esta prueba es aplicada en las fases I y III, con el propósito de medir el impacto de las estrategias aplicadas por los programas de licenciatura en las estrategias propuestas en el plan de mejoras.

La aplicación de esta prueba es una iniciativa plausible, en la medida en que se puede conocer el nivel de inglés que tienen los estudiantes de los programas de licenciatura. Como lo menciona Richards (2011), una de las competencias que debe alcanzar un docente de inglés idóneo es un alto nivel de proficiencia en lengua inglesa: si bien no es necesario que sea nativo, sí debe llegar a un alto nivel comunicativo de manera que garantice buenos modelos lingüísticos en sus estudiantes y asegure una enseñanza efectiva (Richards, 2011, p. 3). Por otro lado, y de acuerdo con lo establecido en el programa nacional de bilingüismo, se espera que los nuevos licenciados en idiomas-inglés alcancen un nivel C1 según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL). En este sentido, la aplicación de dicha prueba fue muy positiva, especialmente en aquellos programas donde todavía no se tenía la cultura del seguimiento, evaluación y acompañamiento a los estudiantes en su proceso de formación docente en competencias en lengua inglesa.

Sin embargo, como se refiere en los documentos entregados por los pares a cada universidad, la prueba aplicada a los estudiantes solo evalúa las habilidades de escucha, lectura, gramática y vocabulario:

OOPT es una prueba que se [desarrolla] en línea y evalúa la capacidad de escucha y de lectura, y el uso de la lengua (gramática y vocabulario) del evaluado. Se aplica la prueba a una muestra de estudiantes de varios semestres para poder observar la evolución del desempeño de los estudiantes a través de la carrera y averiguar la efectividad del programa de formación en este idioma. (Rosado, 2013).

Aunque la aplicación de la prueba OOPT como parte de las acciones realizadas por el MEN en este programa genera impactos positivos, también se evidencian algunas situaciones que cuestionan la eficacia y veracidad de dichos resultados. Una vez realizado el análisis y triangulación de datos obtenidos en los documentos entregados por el MEN, las entrevistas a directores de programas que hacen parte del proceso y encuestas realizadas a pares amigos, es necesario reflexionar sobre algunos aspectos que inciden en los resultados presentados.

Se hace necesario reflexionar sobre varios aspectos relacionados con el proceso y la metodología de dicha prueba. En primer lugar, al hacer el análisis y la triangulación de los datos, tanto directivos como estudiantes de los programas cuestionan la rigurosidad y veracidad de la prueba aplicada, teniendo en cuenta varios factores que definitivamente inciden en el resultado obtenido. Por otra parte, la prueba no evalúa las habilidades productivas (escritura y habla).

El análisis de los informes entregados por los pares en las fases I y III muestra que a las instituciones se les entrega un resultado sobre el nivel de inglés que poseen sus estudiantes según los niveles del Marco Común Europeo de Referencias (MCERL). Sin embargo, estos resultados estarían un tanto distantes de la realidad dado que solo se evalúan dos habilidades; en ese sentido, es un poco arriesgado emitir un juicio sobre el nivel de inglés de un usuario con la mera evaluación de las habilidades comunicativas mencionadas.

Según la información recogida en las entrevistas a directores de programas participantes del proyecto del MEN, existen algunas variables que deben ser tenidas en cuenta como fallas presentadas con el instrumento utilizado para realizar dicha prueba. Por tratarse de una prueba en línea, en algunas instituciones se presentaron dificultades con la conexión a internet, lo que imposibilita la terminación de la prueba por parte de los estudiantes. Por otra parte, no se hizo un entrenamiento previo a los educandos para conocer la prueba antes de que ésta se aplique: a pesar de que en algunos programas ya

son evaluados periódicamente, muchos estudiantes se ven enfrentados a un nuevo tipo de test. Sabemos que la metodología misma entre una prueba y otra varía, y en ocasiones incide en los resultados obtenidos.

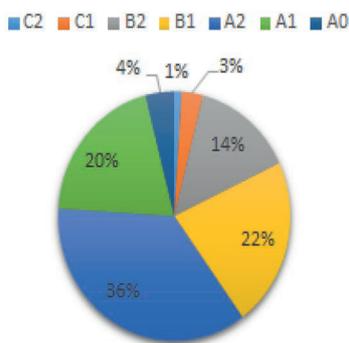
Con respecto al proceso realizado, los estudiantes son evaluados en fase I a manera de diagnóstico; después, se entregan resultados con los que los programas reflexionan, evalúan los procesos académicos, presentan un plan de mejoras e implementan estrategias. Los estudiantes son nuevamente evaluados en la fase III, con el propósito de comparar el nivel de progreso de los estudiantes. Como se puede observar, la metodología es clara, coherente y reviste seriedad y rigurosidad. En algunos programas entrevistados se menciona también la rigurosidad con la selección de la muestra para esta prueba: fue intencional y aleatoria; se toman estudiantes de cada uno de los semestres académicos en la fase I y posteriormente, en la fase III, se toma la misma población. Lo anterior permite a algunos programas evidenciar el nivel de avance en las competencias de los estudiantes.

Algunos programas son muy receptivos y continúan con estas estrategias a manera de seguimiento y acompañamiento a sus estudiantes. Adicionalmente, se nota disposición por parte de las directivas y el cuerpo de docentes de los programas, y el compromiso por mejorar los procesos. Para algunas universidades, estas estrategias solo son acciones de mantenimiento por cuanto ya están establecidas en los planes de mejora desde antes de empezar el proceso con el MEN. Ahora bien, aun cuando todos estos aspectos permiten evidenciar un impacto positivo en el programa de fortalecimiento liderado por el MEN, cabe reflexionar sobre la forma como se desarrolla este mismo proceso en algunos programas con menor nivel de rigurosidad y seguimiento. Por ejemplo, en el programa B, se aplica la evaluación diagnóstica a un grupo de estudiantes, pero en la fase III no se valora a la misma población.

Entre las fases I y III transcurren dos años, es decir, los estudiantes que se evalúan en la III no han participado del diagnóstico porque algunos cursan el primer semestre de sus respectivos programas académicos. Esto altera en cierta medida los resultados del impacto de las estrategias implementadas como producto del proceso del MEN. Se da, por ejemplo, el caso de estudiantes de primeros semestres que obtienen buenos resultados debido al proceso recibido en secundaria, y no a las estrategias implementadas por el programa. En este sentido, no es pertinente afirmar que el avance de los estudiantes se ha dado debido a los procesos liderados por el MEN y las estrategias sugeridas a los programas dentro de los procesos de enseñanza – aprendizaje de la lengua extranjera. Sin embargo, no se pretende aquí cuestionar al MEN o la efectividad en sus estrategias; solo hacer una reflexión sobre la manera como se presentan los resultados sin tener en cuenta estas variables que pueden alterar los procesos, pues existen factores externos que pueden incidir en los buenos resultados de estudiantes sin que estos hayan sido directamente provocados por los procesos desarrollados en los programas como resultado del proyecto de fortalecimiento.

A continuación, se presentan datos sobre los resultados obtenidos por parte de los estudiantes en la prueba diagnóstica de fase I.

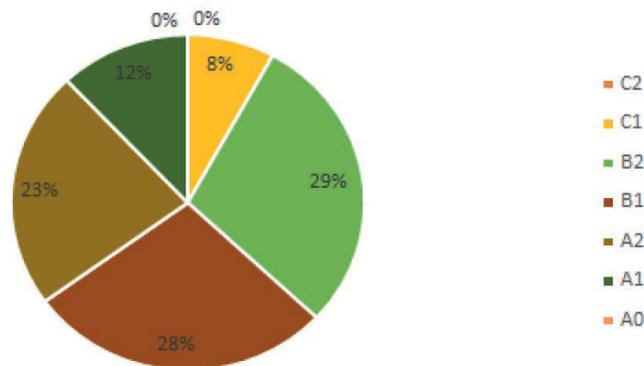
### Resultados pruebas de inglés-estudiantes Fase I



**Figura 2.** Resultados de la prueba de inglés, fase diagnóstica.

Fuente: elaboración propia.

Como se observa en la gráfica 1, la prueba de inglés aplicada en la fase I muestra que el 4 % de los estudiantes no alcanzaba el nivel mínimo de inglés; el 20 % estaba en nivel A1; 36 %, en A2; 22 %, en B1; 14 %, en B2; 3 %, en C1; y apenas el 1 % llega a C2. Es importante aclarar que los resultados más bajos corresponden a estudiantes de los primeros semestres de los programas, como lo afirma una de las pares amigas entrevistadas: “estudiantes que tienen resultados en niveles A1, A2 y B1 están en los semestres inferiores, donde es de esperar que no hayan alcanzado aún la meta” (May, 2014). Sin embargo, se observa que los programas A y H muestran resultados muy positivos en la fase diagnóstica algunos estudiantes alcanzan los niveles C1 y C2—; mientras que en los programas B, D y E aún se observan resultados bajos en estudiantes que cursan semestres avanzados. Esto brinda un panorama de la brecha que existe entre uno y otro programa.



**Figura 3.** Resultados de la prueba de inglés, fase III

Fuente: elaboración propia.

Con relación a la fase III, para obtener estos resultados se emplea la misma metodología. Es importante recordar que esta prueba realizada se realiza un año después de la anterior, y los resultados evidencian la efectividad de los planes de mejora aplicados en la fase II. De acuerdo con la figura 3, en la fase III no se encuentran estudiantes en A0, a diferencia de lo que se encuentra en la fase I: 12 % está en A1; 23 %, en A2; 28 %, en B1; 29 %, en B2; 8 %, en C1; y ningún estudiante en C2. Aunque se evidencia una leve mejora en los resultados obtenidos a nivel general, es necesario reflexionar sobre

estos datos. Al hacer una comparación entre las fases I y III, estudiantes que en la primera se encontraban en nivel A0 desaparecen en la segunda; estos resultados se ubicaban en los primeros semestres. Esto puede indicar que las estrategias implementadas por las instituciones son pertinentes y efectivas; empero, también se puede pensar que estos resultados se deben a los procesos llevados a cabo en la educación media, pues como es bien sabido, a partir del programa de bilingüismo del MEN muchas instituciones de básica y media se han dedicado a mejorar sus resultados y mostrar buenos procesos.

Por otra parte, según los documentos entregados por los pares a cada institución, se observan programas en los cuales persisten los resultados bajos: es decir, se encuentran resultados en A1 aun en estudiantes de semestres adelantados, lo que indica que estos docentes en formación no logran la meta de C1 al terminar su programa académico (en algunos casos, estos resultados se deben a dificultades con la plataforma usada para el diagnóstico). Cabe preguntarse, entonces, qué sucede con estos programas una vez terminan el proceso de fortalecimiento con el MEN. Se desconoce si hay algún tipo de acompañamiento posterior, o bien si el programa de fortalecimiento del MEN solo se limita a evaluar y entregar resultados. Un comentario expresado por varios coordinadores de programa y docentes que pertenecen al mismo fue la premura del tiempo con la que se desarrolla la fase III, y el afán por dar cierre al proyecto debido a situaciones contractuales y cambios administrativos en el MEN.

En consonancia con lo anterior, las instituciones participantes de este estudio manifiestan no haber tenido ningún otro contacto con el MEN después de este proceso; y como se ha mencionado, se desconoce la continuidad del proceso de fortalecimiento y el impacto que este tuvo en los programas de licenciatura. Aquí también se reflexiona sobre los programas que desde el inicio del proyecto obtienen buenos resultados en las competencias de sus estudiantes; y sobre aquellos que en su momento eran muy jóvenes y aun así obtienen resultados positivos, equiparables a programas con un poco más

de madurez académica. Al parecer, estos programas tampoco tienen un reconocimiento ni estímulo por parte del MEN, hecho que se evidencia cuando algunos se presentan al proceso de renovación de registro o acreditación de alta calidad y los pares del CNA y de MEN desconocen el proceso que ya se ha realizado. Estos resultados dan cuenta, entonces, de los buenos procesos y su rigurosidad académica.

Es pertinente preguntar qué acciones realizan concretamente las instituciones para fortalecer las competencias comunicativas. Tanto los directores de programas entrevistados como pares amigos coinciden en que esta acción genera reflexión al interior de algunos programas y se da inicio a procesos de ajustes curriculares, implementación de nuevas estrategias, capacitaciones docentes, análisis y evaluaciones a los libros de textos implementados, en aras de alcanzar mejores resultados académicos en sus estudiantes. En algunos programas esto genera cultura de la evaluación semestral de las competencias en lengua inglesa de los estudiantes y programas de acompañamiento en el proceso a los estudiantes. Por ejemplo, en el programa P, esta fue una oportunidad para presentar ajustes a la propuesta curricular ante el MEN. Sin embargo, desde este mismo programa (P), al igual que desde el programa H, se afirma que ya existe una cultura de evaluación al proceso de los estudiantes mediante la aplicación de simulacros de pruebas internacionales con la evaluación de todas las habilidades comunicativas, lo cual hace suponer que se adelantan procesos aún más rigurosos de evaluación que el realizado por el MEN.

En estos mismos programas esta acción no genera ningún impacto, pues ya se tienen políticas y estrategias claras de seguimiento y acompañamiento a estudiantes, con objetivos definidos y planes estratégicos con retos enmarcados en la exigencia académica. Por estas razones, los resultados obtenidos durante dichas pruebas solo son un mecanismo para confrontar resultados existentes.

Surge aquí otro interrogante: ¿tiene alguna incidencia los resultados de este proyecto de fortalecimiento con la recién aprobada resolución 02041 del 3 de febrero del 2016, en la cual, entre otras acciones, se pide fortalecer las competencias en lengua inglesa en los docentes en formación?

## **Conclusiones**

La iniciativa del MEN de fortalecer los programas de licenciatura en inglés permite establecer los criterios comunes de evaluación de su calidad con respecto al desarrollo de las competencias comunicativas de los docentes en formación, siendo esta una competencia fundamental en los docentes de inglés. Esta fue también una oportunidad de generar un proceso de reflexión al interior de cada uno de los programas. En la fase de diagnóstico, todos los programas identifican sus fortalezas y debilidades en el nivel de competencia comunicativa de los estudiantes; sin embargo, no para todos era un proceso nuevo, puesto que ya existe esta cultura.

A pesar de que la iniciativa descrita es positiva, los resultados obtenidos no son representativos y, por lo tanto, no se pueden dar conclusiones generales y definitivas con respecto al nivel de competencia de los estudiantes. La prueba no evalúa la expresión oral de los estudiantes; y la metodología en línea tampoco permite garantizar las condiciones para que los estudiantes puedan demostrar su competencia en las habilidades evaluadas. Sin embargo, se nota una preocupación de los programas por implementar estrategias de fortalecimiento que garanticen mejores resultados en la formación de sus docentes.

Los resultados de la fase III indican que la mayoría de los programas logran que sus docentes en formación alcancen un nivel mínimo de B1, acorde a la anterior legislación educativa. No obstante, esto deja en evidencia la necesidad de fortalecer los procesos para que, eventualmente, los futuros docentes

logren llegar al nivel C1, en consonancia con lo exigido por la Resolución 02041 del 2016. Igualmente, es crucial que los programas entren a realizar acciones de alto impacto para fortalecer los procesos de estudiantes que están en semestres avanzados y tienen bajos niveles de competencia comunicativa en lengua inglesa —de modo específico, en el área de expresión oral—.

Un aspecto que cuestionan los coordinadores participantes es el rol del MEN al finalizar el proceso y la falta de socialización de los resultados, así como la premura de tiempo con que se desarrolla la fase de cierre del parque y la escasa comunicación entre los mismos miembros del MEN. Personas adscritas a algunos programas señalan que, al recibir la visita para efectuar la renovación del registro calificado y la acreditación de alta calidad, los pares desconocen en absoluto el proceso de mejoramiento adelantado en los mismos y sus efectos, lo cual es evidencia de fragmentación entre los procesos realizados por el MEN.

## Referencias bibliográficas

- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press. Recuperado de [http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/Framework\\_EN.pdf](http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/Framework_EN.pdf)
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2016). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- May, O. (2014). *Informe final del programa de fortalecimiento a programas de licenciatura*. Bogotá: UNIMINUTO.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés*. Formar en lenguas extranjeras: inglés ¡el reto!, Serie Guías No. 22. Recuperado de [http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-115375\\_archivo.pdf](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-115375_archivo.pdf)
- Ministerio De Educación Nacional. (2007). *Plan Nacional De Bilingüismo*. Recuperado de <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/article-158720.html>

- Ministerio De Educación Nacional. (2008). *Verificación de los requisitos básicos para el funcionamiento de los programas de educación para el trabajo y el desarrollo humano, Serie Guías No. 29*. Recuperado de [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-157798\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-157798_archivo_pdf.pdf)
- Ministerio de Educación nacional. (2016). *Resolución 02041 del 3 de febrero del 2016*. Bogotá.
- Richards, J. (2011). *Competence and Performance in Language Teaching*. Cambridge. Retrieved. Recuperado de <http://www.professorjackrichards.com/wp-content/uploads/competence-and-performance-in-language-teaching.pdf>
- Rosado, N. (2013). *Informe final del programa de fortalecimiento a programas de licenciatura*. Bogotá: UNIMINUTO.
- Usma, J., Correa, D., & Montoya, J. (2013). *El programa Nacional de Bilingüismo: Estudio exploratorio en Antioquia*.



## Reaprendiendo sensaciones

### *Re-learning sensations*

Claudia Ávila Vargas<sup>1</sup>, Lina Orjuela Latorre<sup>2</sup>, Edith Yadira Cubillos León<sup>3</sup>

#### Resumen

Mediante el presente artículo se socializa una experiencia familiar, profesional y terapéutica frente a la intervención de un niño de 2 años que se encuentra en el espectro autista. Se pretende dar a conocer el proceso llevado a cabo con Santiago desde el mismo momento en el que se sospechó que estuviese en el espectro, junto a la visión de padres, fonoaudiólogas y docente. Se presenta una definición biomédica del autismo y, sobre todo, la recreación de una nueva concepción de la palabra a partir de la experiencia, sus características y los signos de alarma que permiten determinar cuándo empezar a intervenir. Igualmente, se comparte el programa de intervención, organizado de acuerdo con las características propias del niño, y cuyo eje fundamental es la participación activa de la familia en tanto agente potencializador en los procesos de desarrollo de Santiago.

**Palabras clave:** Espectro autista; Experiencia; Intervención; Familia; Profesionales.

#### *Abstract*

*Re-learning of sensations is the systematization of a family, professional and rehabilitation experience in the intervention of a 2-year-old child, who is on the autistic spectrum. This experience aims to make known the process that has been carried out with Santiago from the same time in which assumptions were found to be on the spectrum, our vision as parents, speech therapists and teachers. It presents a biomedical concept of autism, but in general the recreation of the new conception (idea) about the word, beginning of the experience, its characteristics and the warning signs that allow to decide when to begin to intervene. Equally, it will share the intervention plan, organized according to the child's own characteristics, and where the fundamental axis is the active participation of the family: an agent that enhances the development process in Santiago.*

**Keywords:** Autism spectrum; Experience; Intervention; Family; Professionals.

---

1 Licenciada en Informática, Especialista en Educación en tecnología, magíster en dirección estratégica y TIC, y Magíster en neuropsicología y educación. Profesora, Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO. Correo electrónico: [clavila49@gmail.com](mailto:clavila49@gmail.com).

2 Fonoaudióloga en proceso de grado, Universidad del Rosario. Correo electrónico: [icanasesorias@gmail.com](mailto:icanasesorias@gmail.com).

3 Fonoaudióloga en proceso de grado, Universidad del Rosario. Correo electrónico: [yadirajacl@yahoo.es](mailto:yadirajacl@yahoo.es).

## Introducción

Hablar de autismo es todo un enigma: muchos autores mencionan diferentes definiciones que parten de elementos neurológicos, al tiempo que se mencionan características y rasgos para identificar a las personas que se encuentran dentro del espectro. Ahora bien, no siempre el diagnóstico es acertado.

El espectro del autismo afecta a quienes se encuentran en él, así como a sus familiares; por ello, se hace fundamental capacitarse y formarse al respecto de forma permanente. Dos personas de la misma edad y similares rasgos no necesariamente ostentan el mismo nivel de autismo: esto es, no existen dos personas con autismos iguales, razón que exige conocer cada caso y tratarlo de manera diferenciada.

Los únicos que pueden constatar si funciona o no el tratamiento que se esté ofreciendo al niño son sus padres, ya que son ellos quienes viven la situación. Cuando una familia tiene un hijo que se encuentre dentro del espectro, experimenta cambios emocionales y organizacionales: pareciera que aun los contextos que antaño hubieran resultado cotidianos, en momentos se ponen en contra de la condición; se siente que “la vida sacude el día a día”. Lo cierto es que cada familia, y cada miembro de ella, se afectan de maneras diferentes.

Para comprender el autismo, se hace importante reconocer su concepto. Según la Liga Colombiana del Autismo (2012), “Trastorno del Espectro Autista o TEA es la alteración que afecta al desarrollo del niño en la comunicación, el lenguaje, las relaciones sociales, el juego y la capacidad de enfrentarse a cambios y situaciones nuevas”. De acuerdo con esta fuente, el grado de estas dificultades varía mucho de un niño a otro, por lo que se habla de “espectro”; es decir, múltiples maneras en las que estas alteraciones impactan en el desarrollo.

Según Wing (1981 como se cito en Lugo, Santa, & Aldana, 2010), existen varias teorías de las posibles causas para el autismo, entre ellas las emocionales que presentan problemas de conducta, notable dificultad para relacionarse y demostrar afecto; y las físicas que generan en las personas anomalías en el cerebro asociadas con el autismo (por ejemplo, la maduración ósea demorada). Cada niño es un mundo y no pueden ser equiparados ya que se generan diversos comportamientos, algunos comunes y otros no tanto.

Los niños con autismo poco se relacionan y, además tienen poca confianza con la gente que los rodea; les gusta lo repetitivo, son reacios a los cambios bruscos; no controlan su autonomía, además, presentan dificultades en la comprensión del lenguaje y en el habla, tiene deficiencia de la pronunciación y el control de la voz, se les dificulta la comprensión de lo que ven y tienen baja sensibilidad (Lugo *et al.*, 2010).

Definir el autismo a partir de la experiencia familiar también es importante. En el caso estudiado, esta conceptualización se transforma a partir de los cambios encontrados en el desarrollo motriz y cognitivo del niño —Santiago—; así entonces, para nosotros, hablar del trastorno es hablar de sus características. Por tanto, autismo es:

Auténtico, amoroso, alegre, ágil,  
Único,  
Tenaz,  
Inigualable,  
Sincero  
Maestro para los que tiene a su alrededor, muy muy,  
Original, orientador.

Tenemos claro que la diferencia no lo hace especial, sino único, como lo somos todos.

Santiago es un luchador: un niño con muchas ganas de expresarse, vivir y sentir, como cualquier otro. Por ello es imperativo apoyar su proceso, aprender y reaprender de él; dicho de otro modo, “ponerse en sus zapatos” para lograr estar con él, en su mundo. Así entonces, aunque suene complicado, la cuestión es cómo aprender de él.

El rol familiar es fundamental para el niño. Es preciso, por tanto, involucrarse en su proceso de desarrollo, no cansarse, ser constante, hablarle y describir todo desde las mismas sensaciones, ser expresivo y gestual, jugar y hacerlo reír. Lo que para muchos es sencillo con hijos neurotípicos, para otros no lo es tanto. En pocas palabras, en estos casos corresponde reaprender el oficio de ser padres. Ahora bien, no se quiere expresar con esto que la labor diaria con estos niños se haga mal, sino recalcar el hecho de que la familia debe brindar acompañamiento constante.

La familia no debe creer solo lo que los médicos le digan, en tanto su rol comienza desde el deseo y confianza en la posibilidad de mejora. Por tal razón, la investigación y la lectura de todo el tipo de literatura sobre el asunto son necesarias y obligatorias.

Véase a continuación lo que las profesionales que han apoyado el proceso de Santiago consideran del autismo:

Desde el principio empezamos a conocer el contexto inmediato de Santiago, su familia [...] esa red de apoyo constante, donde cada uno aporta lo máximo para que él se sienta feliz y de cierta forma contribuir en su proceso de desarrollo personal. Por otro lado, conocer a Santiago y sus capacidades, lo que él puede hacer y lo funcional que puede llegar hacer; él camina, corre, pude consumir sus alimentos sin tener ninguna dificultad durante el proceso, aunque sea por unos pocos instantes mira a sus padres o su hermano o atrae su atención a alguna actividad de la vida diaria.

También, sabemos que hay dificultades que impactan directamente en la comunicación social funcional y eficaz de Santiago y su entorno, pero aun así damos un pronóstico favorable en la interacción comunicativa en sus micros y macros contextos, dependiente de múltiples factores personales, familiares y sociales.

A pesar de que Santiago no es un niño con todas las habilidades de un niño de su edad, sabemos que es feliz, está en un proceso de aprendizaje y está rodeado de una gran familia, que lo adora y hace todo lo posible para que cada día logre obtener mejores resultados.

De ahí que, nos propusimos crear e implementar un plan de intervención que permita favorecer sus procesos de interacción comunicativa y uso del lenguaje en sus diferentes contextos, a partir de actividades que le generen experiencias significativas para la adquisición y desarrollo de habilidades que le ayuden a comprender el mundo, las intencionalidades sociales, regular su conducta, construir su identidad, identificar y resolver problemas, entre otras habilidades.

Desde entonces, hemos visto a Santiago como una persona integral que se debe desarrollar y mantener en diferentes contextos. Es realmente especial saber que, aunque los resultados no son inmediatamente observables, sabemos que estamos impactando en su desarrollo, adquisición y transformación de su pensamiento. También, es gratificante saber que estamos reaprendiendo sensaciones durante todo este proceso de conocer a Santiago, su familia, su historia y su desempeño. (Comunicación personal).

Frith (2004), menciona la existencia de características que permiten identificar a los niños que se encuentran dentro del espectro autista, entre los que se encuentran falta de reconocimiento de los sentimientos de los demás; ausencia de búsqueda de consuelo en el momento en que sea necesaria; dificultad al imitar a los demás; no presentar juego simbólico; bajos niveles de lenguaje; ausencia de actividad imaginativa; y movimientos estereotipados. Manifestaciones como las anteriores pueden indicar a la familia que algo anda mal con el niño y que se hace necesario acudir a profesionales.

Ahora bien, el anterior es un listado de referencia, pero ¿cuál fue el detonante para que la familia percibiera que algo ocurría en el caso estudiado? Antes de la vacuna de los 18 meses, el proceso de desarrollo de Santiago estaba muy bien: jugaba, sonreía, miraba cuando lo llamaban, iniciaba su lenguaje oral, lloraba cuando estaba mojado o sucio y corría para jugar pelota. Tras la aplicación de la vacuna, todo cambió; parecía que se perdiera, que estuviera en un mundo diferente al de nosotros. Santiago dejó de jugar; no fijaba la mirada; no respondía a su nombre; inició movimientos como aleteo y aplausos constantes; se halaba las orejas; se golpeaba la cabeza con las sillas; empezó a lamer las paredes; corría de un lado a otro y gritaba; dormía muy poco (entre 6 y 8 horas diarias); se despertaba casi todas las noches y permanecía despierto por largas horas.

Al suceder esto se, se comenzó a llevar a cabo una serie de exámenes para determinar si el niño estaba sordo, o bien si algo sucedía en su cabeza. Al no encontrar respuesta rápida por parte del sistema de salud, se inició una intervención fonoaudiológica para contribuir en su mejora, basada en las funciones ejecutivas; se abordaron aspectos como lenguaje, comunicación, procesos básicos de pensamiento, interacción, conocimiento, manejo de las emociones y sistema sensorial y perceptual. Todos estos componentes se utilizaron como herramientas o medios para que Santiago exteriorizara pensamientos o emociones a través de la expresión verbal o no verbal en sus diferentes contextos. A continuación, se describe cada componente con más detalle.

- Lenguaje: es un sistema complejo de nivel superior innato del ser humano que permite la comunicación a través del uso de signos, con el fin de comprender intencionalidades sociales, regular la conducta, adoptar una perspectiva social para referirse a hechos, posibilitar el planteamiento y resolución de problemas, construir la identidad y comprender los sucesos experimentados, escuchados o leídos (Navarro, 2003).
- Habla: es la materialización de cualquier sistema lingüístico, que permite reconocer el uso o las transformaciones del pensamiento de un

individuo con determinada lengua durante la interacción comunicativa con uno o varios sujetos (Pinzón, 2005).

- **Comunicación:** procesos de interacción humana a través de los cuales se transmite información verbal y no verbal entre dos o más personas dentro de un contexto, en el cual una de ellas comunica (emisor) y otra recibe o interpreta el mensaje (receptor).
- **Socialización:** proceso de interacción del individuo con el medio sociocultural, cuyo objetivo es aprender e interiorizar elementos a la estructura de su personalidad bajo la influencia de experiencias y de agentes sociales significativos (Rocher, 1990).
- **Desarrollo cognitivo:** proceso de transformaciones que se producen en el pensamiento a lo largo de la vida, por el cual aumentan los conocimientos y habilidades para percibir, pensar, comprender y desenvolverse en los diferentes contextos (Mounoud, 2001).
- **Manejo de las emociones:** la emoción es “una experiencia multidimensional que experimenta la persona con al menos tres sistemas de respuesta; cognitivo/subjetivo; conductual/expresivo; y fisiológico/adaptativo” (Chóliz Montañés, 2005). Además, cada una de estas dimensiones puede adquirir especial relevancia en una emoción en concreto, en una persona en particular, o ante una situación determinada. La inteligencia emocional abarca cualidades como la comprensión de las propias emociones, la capacidad de saber ponerse en el lugar de otras personas y la capacidad de conducir las emociones de forma que mejore la calidad de vida.
- **Autonomía:** se refiere al seguimiento de reglas propias del individuo que regula la conducta a través de un proceso de construcción progresivo. A la regulación de la conducta por normas que surgen del propio individuo. Autonomía es el resultado de una decisión libre que decide conscientemente qué reglas son las que van a guiar su comportamiento (Sepúlveda, 2003).
- **Integración sensorial:** organización de los estímulos sensoriales recibida del medio ambiente y del cuerpo para producir conductas adaptativas y aprendizaje en una situación particular (Cuesta, s. f.).

## **Metodología: diseño de un programa de intervención familiar y profesional**

El objetivo general con una intervención como la que se presenta es obtener resultados funcionales a mediano y largo plazo en la comunicación del usuario, que beneficien su interacción en los micro y macro contextos en los que se desenvuelve a través de estrategias y tareas ajustadas especialmente a sus necesidades y estilos de aprendizaje. Los objetivos específicos pretendieron, a su vez, favorecer el lenguaje expresivo y la integración sensorial de Santiago mediante tareas comunicativas compuestas por estímulos visuales, táctiles y auditivos. Tales procesos le permitirían involucrarse completamente en entornos inmediatos —familiares y sociales—; participar activamente dentro de su contexto familiar (mediante la introducción de gestos sociales que le permitieran hacerlo); lograr producciones verbales que evolucionaran de acuerdo a su desarrollo, por medio de conversaciones acompañadas y enfocadas en lenguaje no verbal (emisiones caracterizadas por ser inteligibles y audibles); aumentar el vocabulario, principalmente de gnosias faciales, corporales, animales, del entorno y elementos de alta frecuencia por medio de tareas de identificación, reconocimiento y presentación del estímulo, y a través de praxias bucofonatorias asistidas e imitadas, y métodos de estimulación con carga fonética específica; y beneficiar la comprensión y ejecución de instrucciones de diversa complejidad a partir de comandos verbales, visuales y táctiles.

Durante el mes de noviembre del año 2017 se realiza una descripción de las capacidades comunicativas y de funciones aero digestivas de Santiago. En ella se encuentra lo siguiente:

- Habla (órganos fono articuladores): se observa integridad y movilidad adecuada de labios, mandíbula, maxilares, mejillas, lengua, paladar, velo y buccionadores. Realiza protrusión, retracción, elevación,

lateralización y vibración normal de labios y lengua de manera espontánea. En sensibilidad se evidencia escasa aceptación a estímulos táctiles (en región perioral e intraoral) y gustativos (ácidos, amargos, salados), así como a gran parte de alimentos sólidos.

- Lenguaje comprensivo: se utilizan imágenes de personas y objetos. Se observa que el usuario presenta dificultades para comprender órdenes sencillas (“ven”, “dame”, “toma”) acompañadas de gestos y movimientos corporales. A través de una actividad con pelotas y con pinturas, se evidencia que el usuario logra seguir instrucciones cuando son presentadas de forma repetitiva.
- Lenguaje expresivo: se compara la prueba EAD-1 con actividades semiestructuradas de observación participativa. El niño realiza producciones vocálicas, /aaaa/, /eeiii/, junto con ocasionales balbuceos de baja inteligibilidad. No realiza producción de palabras, ni holofrases. En tareas de nominación o repetición de gnosias faciales, corporales o familiares, el usuario presenta dificultad. En cuanto al uso del lenguaje se evidencia, ocasional intención comunicativa, donde domina el lenguaje no verbal, como medio de comunicación, en especial el llanto o señalamiento. Finalmente, se evidencia que el usuario realiza contacto visual de manera esporádica, para interactuar con las demás personas.

El rendimiento del niño frente a las actividades realizadas se emplea como criterio para evaluar los procesos mentales. En este sentido, se observa periodos atencionales de 2 minutos, caracterizados por un inicio cortado y sin mantener la atención en las tareas asignadas; esto afecta de manera directa las tareas de comprensión.

La siguiente tabla 1 muestra con más detalle los componentes de la intervención realizada en el caso de Santiago, así como las temáticas, objetivos, recursos y resultados de estos.

Tabla 1. Cuadro de intervención

Componente	Tema	Objetivo	Recursos	Observaciones	Resultados	
Integración sensorial	Integración sensorial	Asimilar y aceptar diversos estímulos presentados por múltiples canales sensoriales.	Granos, Helados - tela - trabajar sabores, pintura Guantes con texturas, o figuras con texturas	Los estímulos fueron adaptados según las necesidades de Santiago (p. ej. alimentos).	De manera modulada, Santiago acepta y asimila granos pequeños. Asimismo, permite estímulos táctiles en miembros inferiores y superiores. Con estímulos gustativos y olfativos asimila, principalmente, alimentos de temperatura caliente con sabores dulce y salado. Los estímulos auditivos son aceptados sin dificultad.	
		Reaprendiendo sensaciones	Lenguaje	Vocabulario, categorías gramaticales, lenguaje comprensivo	Aumentar vocabulario de acuerdo elementos próximos al contexto y a categorías semánticas básicas. Favorecer discriminación auditiva de diversos estímulos presentados de manera aleatoria y con apoyo del canal visual.	Imágenes, objetos de acuerdo con una categoría semántica, canciones, cuentos. Instrumentos, onomatopeyas, juego vocálico y silábico. Juegos de discriminación auditiva con animales, objetos.
Autonomía	Rutinas	Lograr autonomía en rutinas diarias como comer, vestir y lavarse los dientes a través de la presentación de elementos vinculados a cada situación, y acordados a un momento en el horario.	Paso a paso de rutinas (comer, jugar, dormir, lavarse las manos, ir al baño), cada una con sus propios elementos. Caja grande forrada de colores para desarrollar ejercicios de afuera – adentro, arriba – abajo, etc.	Las rutinas se diseñan paso a paso, con apoyo del juego y de tareas de conversación, para otorgar relevancia a cada situación.	En momentos de comida, Santiago logra tomar ciertos alimentos (galletas, uvas pasas, pan) e ingerirlos sin dificultades de manera autónoma.	

continúa

<b>Socialización</b>	Habilidades Sociales	Incrementar intención comunicativa, reconocimiento de emociones, contacto visual y demás elementos importantes para desarrollar habilidades sociales mediante conversaciones espontáneas y diálogos compartidos.	Títeres, objetos, integrantes de la familia, terapeuta, lista de emociones, lista de situaciones, canciones.	Es importante en el acompañamiento familiar y profesional con Santiago, e involucrar y propiciar momentos, conversaciones y juegos que otorguen intenciones de socializar con él.	Durante las sesiones realizadas con terapeuta en compañía de la madre, Santiago lograba mayor participación en tareas. Posteriormente, se evidenció un incremento significativo en el contacto visual, en intenciones comunicativas que se caracterizaban por producciones verbales de baja inteligibilidad. Asimismo, el niño otorgaba significado a las emociones vividas en cada momento.
<b>Cognición</b>	Funciones ejecutivas	Aumentar periodos atencionales por medio tareas exclusivamente comunicativas.	Juego de manos, instrumentos musicales, sonidos improvisados.	En cada una de las sesiones se dedica un segmento para trabajar atención con apoyo perceptual.	Se logra un aumento importante en la atención de Santiago cuando en la sesión se ubica en el columpio de la casa, dado por mayor participación, contacto visual o expresión de felicidad.
<b>Sensorio - motriz</b>	Praxias ideomotoras	Favorecer la producción espontánea de gestos o movimientos simples de manera intencionada.	Espejo, cuento, imágenes, vídeos.	Realizar ejercicios gestuales con apoyo y sin él.	Los gestos de felicidad, aprobación, desaprobación, saludo e interés del niño fueron evidenciados al presentar diversos estímulos que favorecían su producción.

Fuente: elaboración propia.

## Resultados y discusión

En un comienzo, en los momentos de evaluación se logró observar que, en el componente expresivo, en Santiago presentaba un retraso, ya que únicamente producía sonidos vocálicos o balbuceos como /aaaagg/, /aaaaiiii/ y /aaaaaa/, observados principalmente durante el juego individual; para expresar sus necesidades, se servía del llanto o gritos. Además, Santiago conservaba contacto con objetos de su entorno. No obstante, se espera que su interacción se presente de forma autónoma, de tal suerte que pudiese contar sus experiencias a los demás. Al margen de lo anterior, realiza de forma independiente sus actividades y se comunica e interactúa con su entorno de manera limitada.

En el transcurso de las sesiones, Santiago se mostró reactivo, con escaso contacto visual y baja intención comunicativa. Sus producciones orales fueron de tipo balbuceo vocálico, caracterizadas por ser audibles, ininteligibles y unidireccionales. Ocasionalmente realizaba emisiones verbales ininteligibles de amplia longitud. Sus periodos atencionales son cortos, por lo cual debieron implementarse diferentes estrategias para captar y aumentar su atención. En actividades compartidas con la madre presentó mayor contacto visual, interés y colaboración.

Respecto a integración sensorial, el niño logró asimilar y aceptar gradualmente los estímulos presentados por medio de canales visuales, auditivos y táctiles (p. ej. táctil- vaselina, granos gruesos, comida líquida o blanda), y se mostró receptivo ante la descripción de características físicas de los estímulos (colores y tamaño).

Sumado a lo anterior, en la intervención se reforzó el lenguaje comprensivo a través de instrucciones de un comando (/toma/, /dame/, /mete/, /saca/) acompañadas de estímulos verbales, gestuales, visuales y táctiles; de forma esporádica y con apoyo, Santiago las ejecutó. Adicionalmente, se evidenció su intención de comunicar por medio de emociones de alegría y enojo.

En actividades lúdicas y de estimulación con fonemas bilabiales, Santiago realizó juego silábico. Respecto de esto último —lo cual se evidenció después de ciertas intervenciones— se lograron mayores producciones verbales, caracterizadas en un principio por sonidos vocálicos que evolucionaron a través de las sesiones en emisiones orales de tipo balbuceo silábico (p. ejemplo: (/papapapa/; /bebebebe/], las cuales apoyaron y beneficiaron el proceso comunicativo.

Adicionalmente, se logró mayor contacto visual con las personas que rodean a Santiago, al igual que se introdujo de manera efectiva y significativa en su contexto familiar, mostrando intención por comunicar deseos y sentimientos. Sumado a esto último, sus periodos atencionales aumentaron.

En cuanto a los resultados familiares, el avance de Santiago a partir de la intervención ha permitido rescatar muchos aspectos del niño, entre los cuales se destacan. El que mire a sus familiares por más tiempo e intente contactarse ellos, aun sin hablar —en este sentido, también es destacable el contacto físico—. Su interés por mirar libros, imágenes, tocar a los gatos, querer acariciarlos y volver a los juguetes son avances inigualables para su núcleo familiar: si bien muchas de estas cosas con usuales en los niños neurotípicos, para la familia son *grandes* avances.

## Conclusiones

Existen múltiples actores dentro de la vida de Santiago que cumplen la función de facilitadores, como es el caso de su madre, padre, hermanos y abuela en tanto personas encargadas de su cuidado, apoyo indispensable y motivador del proceso. Gracias a ellos se lograron avances en el desarrollo del niño. Por lo tanto, es valioso mencionar que la red de apoyo es completamente necesaria para obtener avances en el desarrollo comunicativo de los niños en condición del espectro autista.

A la par con lo anterior, no debe dejarse de lado el papel que cumplen los profesionales: su asesoría (médica, terapéutica, escolar) permite dirigir y plantear alternativas o estrategias adaptadas a contextos inmediatos. Con esto se logran resultados funcionales a corto, mediano y largo plazos en niveles de desarrollo tales como comunicación, motricidad y cognición, entre otros.

## Referencias bibliográficas

- Cuesta, A. (s. f.). *Integración sensorial*. Universidad del Rosario. Recuperado de <https://goo.gl/fZLtn5>
- Chóliz, M. (2005). *Psicología de la emoción, el proceso emocional*. Recuperado de [www.uv.es/=choliz](http://www.uv.es/=choliz)
- Frith, U. (2004). *Autismo. Hacia una explicación del enigma*. Madrid: Alianza Editorial.
- Lugo, R. A., Santa, J., & Aldana, L. (2010). Desarrollo de un objeto virtual de aprendizaje para promover la autonomía en niños con autismo en las áreas básicas. *Praxis Pedagógica, 10*, 78-89.
- Pinzón, S. (2005). Lenguaje, lengua, habla, idioma y dialecto. *Revista la Tadeo, 71*, 9-21.
- Navarro, M. (2003). Adquisición del lenguaje. El principio de la comunicación. *Revista de filología y su didáctica, 26*, 321-347.
- Sepúlveda, M. (2003). Autonomía moral: Una posibilidad para el desarrollo humano desde la ética de la responsabilidad solidaria. *Revista de Psicología, 12*(1), 27-35. doi:10.5354/0719-0581.2012.17294
- Wing, L. (1981). *La Educación del niño Autista guía para padres y docentes*. Buenos Aires: Ed. Paidós.

## Racismo: un signo en niños

### *Racism: A sign in kids*

Karen Dayana Arizala Padilla<sup>1</sup>, Karen Beltrán Torres<sup>2</sup>, Diana Carolina Reyes López<sup>3</sup>

#### Resumen

Esta ponencia surgió porque se reconoce el racismo como una problemática social vigente en Colombia, que se expande a diario debido a la transmisión cultural que se evidencia en agentes de socialización tales como los medios de comunicación y la escuela. En el Semillero de Narrativas Cantadas y Pedagogías Transformadoras se hace una discusión sobre la idea de raza para problematizar su relación con las concepciones sobre lo afro en niños de segundo de primaria, al tiempo que se vinculan los intereses desde el proceso de formación de la Licenciatura en Humanidades con Énfasis en Lengua Castellana, proponiendo la semántica como el campo disciplinar en el que se ubica el ejercicio analítico de las entrevistas realizadas a los niños.

**Palabras clave:** Decolonización; Decolonialidad; Racismo; Idea de Raza; Niños.

#### Abstract

*This report arises because racism is recognized as a social problem in force in Colombia that is expanded daily due to the cultural transmission that is evident in the different agents of socialization, such as the media and the school. In the Seedbed of Narrative Narratives and Transformative Pedagogies, a discussion is made about the idea of race to problematize its relationship with the conceptions of children in the second year of primary school, in turn they are linked to the interests of the process of formation of the Degree in Humanities with an emphasis on the Spanish Language, proposing semantics as the disciplinary field in which the analytical exercise of the interviews carried out with children is located.*

**Keywords:** Decolonization; Decoloniality; Racism; Idea of race; Children.

---

1 Estudiante de Licenciatura Básica en Humanidades con énfasis en Lengua Castellana y miembro del Semillero de investigación Narrativas Cantadas y pedagogías transformadoras, Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, Sede Bogotá. Correo electrónico: [karizalapad@uniminuto.edu.co](mailto:karizalapad@uniminuto.edu.co).

2 Estudiante de la Licenciatura Básica en Humanidades con énfasis en Lengua Castellana y miembro del Semillero de investigación Narrativas Cantadas y pedagogías transformadoras, Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO (sede Bogotá). Correo electrónico: [kbeltrantor@uniminuto.edu.co](mailto:kbeltrantor@uniminuto.edu.co).

3 Socióloga y magíster en estudios culturales de la Universidad Nacional de Colombia. Profesora, Departamento de Pedagogía, Facultad de Educación, Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO. Correo electrónico: [diana.reyes@uniminuto.edu](mailto:diana.reyes@uniminuto.edu).

## Introducción

Para trabajar sobre la problemática del racismo dentro de las aulas se tomó como unidad de análisis un taller<sup>4</sup> realizado por el equipo de investigación Narrativas Cantadas y Descolonización, compuesto por profesores de la Facultad de Educación de la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO. Se tuvo participación activa en dicho trabajo de campo realizado con los niños del colegio Tanque Laguna, ubicado en la localidad de Ciudad Bolívar en Bogotá (Colombia). Con el fin de vincular los hallazgos con intereses desde la óptica de la semántica, se encontraron significados en las concepciones que tienen los niños de segundo de primaria del colegio en cuestión, ligados al racismo, que hoy generan todo tipo de violencia y se manifiestan en el entorno escolar. Lo anterior se debe a la transmisión cultural de las instituciones sociales, las cuales han replicado diversas ideas sobre lo que se considera *lo otro*, es decir, lo que no se constituye y concibe bajo los presupuestos de la perspectiva eurocéntrica. Desde la época colonial hasta hoy, la *idea de raza* se ha apoderado de la cotidianidad y se ha transformado en un imaginario colectivo. Por ello se genera la posibilidad de pensar que esta puede deconstruirse de la misma forma como se ha erigido, si se hace un reconocimiento de la raíz de este conflicto que afecta la vida de muchas personas y el ámbito educativo.

Aníbal Quijano expone que la *idea de raza* surgió a partir de la conquista de América y se basa en diferencias físicas (fenotípicas) entre los colonizadores y los colonizados. Tales distinciones fueron interpretadas y aceptadas como una presunta estructura biológica, lo cual dio origen a la idea en cuestión. En palabras de este autor, “raza e identidad racial fueron establecidas como instrumentos de clasificación social básica de la población” (Quijano, 2000,

---

4 Este fue un taller de producción de información, el cual lleva como nombre “Concepciones de niños y niñas, sobre las culturas, comunidades y personas afrodescendientes” y hace parte del proyecto de investigación de Narrativas Cantadas como propuesta pedagógica intercultural del año 2016, aprobado por Convocatoria de Sede Principal. El taller realizado en el colegio Tanque Laguna fue orientado por profesores pertenecientes al grupo investigativo y apoyado por estudiantes del semillero, quienes participaron activamente en su desarrollo. Después se sistematizaron y analizaron el taller y las entrevistas con los niños desde lo semántico, ejercicio del cual se desprende el presente trabajo.

p. 122). Así las cosas, este autor afirma que el color de piel fue uno de los pilares para jerarquizar la superioridad de quienes se autodenominaron blancos, quienes a su vez invadieron el *nuevo mundo* (Quijano, 2000). Surgieron así la imagen y la invención de “el otro”, en tanto se nomina la existencia de unos y otros señalados con un color de piel, a lo cual se le atribuyeron significados que en ocasiones resultaban deshumanizantes.

Quijano define la *idea de raza* como un elemento a partir del cual se generaron una serie de clasificaciones identitarias cuya consecuencia ha sido cuestionar determinadas apariencias físicas y lugares de origen. Por tanto, dicha idea también “fue un modo de otorgar legitimidad a las relaciones de dominación impuestas por la conquista” (Quijano, 2000, p. 123). En ese sentido, surge un importante problema asociado a que, por la visión colonial, los mismos afrodescendientes se sienten avergonzados de su ser distinto.

Por otro lado, Ramón Grosfoguel (2011) explica que el racismo es una relación de “superioridad/inferioridad”, con las cuales se categoriza el mundo. Incluso en los países latinoamericanos, africanos y asiáticos se reproducen prácticas racistas, ya que con el tiempo la *idea de raza* y el racismo no solo ha funcionado a partir del marcador del color de piel, sino que en función de la historia local de colonización de cada lugar, lo religioso, lo cultural, el lugar de origen, el lenguaje, etc. se convierten en aspectos de clasificación y por tanto, de discriminación. En ese marco se signó el mundo, se categorizaron las diferentes coordenadas del ser o del sujeto, y desde allí se determinaron históricamente las relaciones entre los países, las sociedades, los grupos, las personas, los saberes y los modos de existencia.

En relación con el discurso que promueve el racismo y la *idea de raza* se encuentra un libro editado por Teun Van Dijk: *Racismo y discurso en América Latina*. En el apartado de esa obra escrito por Soler Castillo y Pardo Abril (2007) se exponen formas de racismo desde la escuela, la familia y los medios

masivos de comunicación; por ello es propio decir que “El poder que lleva consigo el discurso, nombrar y hacer o nombrar haciendo [...] Las realidades se narran, pero también se crean con el discurso [...]” (Dijk, 2007, p. 193). En ese orden de ideas, cabe pensar que la oralidad, junto a esos discursos que se construyen a favor de los dominantes, pueden afectar de forma severa y negativa a la comunidad que sufre el control injustificado, al subyugarla en todas las dimensiones de la vida de un ser humano. Asimismo, y en relación con el aspecto semántico, Castoriadis plantea la existencia de un imaginario social, que es

Creación, y creación de sí misma autocreación. Es la emergencia de una nueva forma ontológica —un nuevo eidos— y de un nuevo nivel y modo de ser. Es una cuasi totalidad cohesionada por las instituciones (lenguaje, normas, familia, modos de producción) y por las significaciones que estas instituciones encarnan (tótems, tabúes, dioses, Dios, polis, mercancía, riqueza, (patria, etc.). (Castoriadis, 1997, p. 4).

De esta manera, se entienden los imaginarios como constituyentes de una realidad concreta y común a los miembros de una sociedad. Por ejemplo, la *idea de raza* es un imaginario que está presente en la sociedad colombiana porque es una herencia colonial que no podemos ocultar; no obstante, debe ser cuestionable hoy la convicción común sobre la supuesta existencia de las diferencias a nivel biológico entre los diversos grupos de seres humanos. Según la estructura de ADN, todas las personas poseen la misma configuración biológica, lo que lleva a pensar que existe una sola raza: la humana. Por otro lado, desde Luz Amparo Fajardo se entiende que la conceptualización es una abstracción de la realidad donde juegan diversos procesos cognitivos, al tiempo que “el lenguaje es uno de los entes facilitadores del proceso de conceptualización y por ende de formación de conceptos” (Fajardo, 2007, p. 68). Por ello, se considera importante la forma como los niños organizan su

mundo al tener en cuenta su entorno, y por esto mismo resulta valioso usar un enfoque semántico en el análisis.

## **Metodología**

Como se menciona, las respuestas a analizar en esta ponencia han sido sustraídas de un taller realizado en el mes de septiembre de 2016, diseñado por el grupo de Narrativas Cantadas y Descolonización. Aquí se elabora un ejercicio analítico independiente, para el cual se toman dos horizontes. El primero corresponde al estandarte de la semántica, entendido como una rama de la lingüística que se encarga de estudiar los significados de los signos lingüísticos, con el fin de comprender qué importancia tienen para los niños ciertos asuntos relacionados con las concepciones sobre lo afro: cómo tal vez la televisión, las relaciones sociales que establecen y los lugares de interacción que habitúan han contribuido para promulgar una *idea de raza* en sus concepciones; y el segundo, la problematización que se hace de lo anterior desde la teoría decolonial.

## **Resultados y avances**

Se comprende que el signo lingüístico de los niños da cuenta de cómo los sujetos organizan el mundo a partir de los significados y las atribuciones a los conceptos, concepciones e ideas (campo que estudia la semántica). Desde la primera infancia se moldean los procesos cognitivos, sociales y emocionales asociados a la experiencia cotidiana que los niños viven, con lo que se entiende que las concepciones sobre lo afro no han sido poco reflexionadas en tanto hacen parte de las representaciones culturales generales de la sociedad colombiana, lo cual implica seguir reproduciendo diferencias sobre el presupuesto de la existencia de razas en el país. Por ello se considera importante empezar a problematizar desde la casa, la escuela y los medios masivos de comunicación todo este armazón de señalamientos que se sustentan, en su mayoría, en las diferencias físicas entre los distintos grupos humanos. Para tal

fin, se establecieron tres campos semánticos, en aras de comprender cómo se forjan dichas ideas en los niños.

El rasgo físico es la idea más marcada de la supuesta diferencia racial que tienen los niños para pensar que existen diferencias entre los humanos. ¿Cómo los niños se conciben como distintos a otros? Pueden decir “yo creo que me parezco más a mi compañero x que a mi compañero y, pero estas ideas no se extraen de la nada; son construcciones mentales que ellos han ido generando en el proceso de interacción —familiar o escolar— y corresponden a transmisiones generacionales de ideas formadas históricamente y colonialmente en el inicio de la América recién descubierta. En el tema que aquí compete las concepciones sobre lo afro, los niños aseguraban dentro de sus respuestas que los afrodescendientes son personas “más flexibles que la gente blanca”, “tienen más equilibrio” y “son fuertes”. Estas no son respuestas espontáneas: en la televisión colombiana, son esas las características que más marcan a quienes pertenecen a esta comunidad. Por ende, los imaginarios de los estudiantes se tejen en torno a estas ideas y generan estereotipos sobre las cosas que pueden o no hacer estas personas. En el mismo sentido, es perceptible la influencia de una mirada colonialista cuando se relaciona al afrodescendiente directamente con la fuerza; su humanidad es un elemento que se niega desde lo cultural y espiritual para convertirse en un objeto de fuerza en lógicas de producción, ya que se sabe, sin una mirada comprensiva, que la historia de las negritudes ha sido de esclavización, explotación y reificación.

Dentro de las respuestas del taller realizado se marcó la tendencia de diferenciar a las personas por su lugar de origen. Ahora bien, Quijano (2000) sostiene que esta es otra forma de discriminación racial, pues se conoce al otro no solo por su apariencia física, sino por el lugar de donde proviene, en tanto allí se concentran personas con esas mismas características fenotípicas que los categorizan socialmente. Asimismo, la idea de raza asociada a la pobreza se enmarca como otro factor determinante en el racismo, que oculta la raíz del

problema y las dinámicas estatales que lo siguen constituyendo. Además, si se analiza nuevamente el componente televisivo, se puede observar que la caracterización que se hace sobre las personas indígenas o afrodescendientes se enfoca, muchas veces, en la precariedad de su día a día; sin embargo, a pesar de que se hacen evidentes estas condiciones, nunca se llega a conclusión alguna, sino que estas descripciones se instalan en el pensamiento de quienes consumen a diario dicha información, con lo cual se constituyen los imaginarios generalmente cargados de estereotipos. Por ello, se entienden estas concepciones en los niños como producto de la cultura masiva de información que se replica desde el hogar, muchas veces de manera inconsciente.

Por otra parte, se hace mención a la categoría intelectual. Se evidencia en este sentido que la *idea de raza* no solo organiza las diferencias físicas entre los colonizadores y los colonizados, y se refuerza con la categorización del lugar de origen de cada uno; además de ello, los colonizadores estratifican la sociedad a su conveniencia, con lo que los niveles altos de intelectualidad los asumen ellos, dejando así al resto de la población desprovista de los recursos necesarios para expandir sus conocimientos.

Edgardo Lander (2000) habla a este respecto de la colonialidad del saber: negar los conocimientos ancestrales del otro que no tiene un respaldo científico para su saber. Esto se hace evidente cuando se cree que quien está vestido con taparrabo, o aquel que tiene la cara pintada, pertenece a una población vulnerable que no posee sistemas educativos estructurados por el Estado. En consecuencia, se le considera analfabeta o inculto, y se niega su sabiduría ancestral y valiosa; se trata del mismo constructo político y social que convierte todos estos estereotipos en círculos viciosos para cada generación. En otra instancia, se agota nuevamente el interrogante sobre los medios masivos; ¿por qué si se evidencia este maltrato del ser, que se liga directamente con lo intelectual, no se problematizan dichas situaciones?

## Conclusiones

En la ponencia se expone la idea de que los niños replican inconscientemente el racismo en su quehacer cotidiano, porque están expuestos a una realidad de consumo indiscriminado que no problematiza los estereotipos sociales, sino que en ocasiones los exalta. Esto lleva a evidenciar un ciclo de reproducción de imaginarios que se siguen narrando en los hogares más ignorados por el Estado, continuando así las brechas de desigualdad en el país.

Por otro lado, se observa cómo emergen las apuestas por aceptar a los otros sin discriminar en función de la condición. Por ello, abordar la teoría decolonial se convierte en un continuo proceso para reivindicar la historia latinoamericana y sus pueblos nativos, ya que comprender esto y realizar una crítica puede cambiar los paradigmas que se tejen en torno a las diferencias raciales creadas desde la perspectiva eurocéntrica. Así las cosas, es indispensable empoderar al profesor como constructor de realidades a partir del lenguaje, que más adelante va a constituir los imaginarios de los estudiantes que le escuchen y comprendan.

En suma, se entiende este trabajo como una opción de mirar las construcciones sociales con una óptica distinta que permita crear espacios en los cuales el análisis, la complejidad y la crítica no sean simples requisitos, sino lugares donde la indagación de estas visiones de mundo que reflejan la discriminación racial (lo cual conlleva otros niveles de segregación del individuo) generen propuestas que desnaturalicen el lenguaje colonizador que existe hoy, el cual afecta a esa primera infancia y su proceso de formación en diversos espacios.

## Referencias bibliográficas

- Castoriadis, C. (1997). El Imaginario Social Instituyente. *Revista Zona Erógena*, 35(4), 1-9.
- Fajardo, L. A. (2007). La lingüística cognitiva: principios fundamentales. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 9(68), 63-82.
- Dijk, T. V. (2007). *Racismo y discurso en América Latina*. En S. Soler & N. Pardo Abril, *Discurso y racismo en Colombia. Cinco siglos de invisibilidad y exclusión* (pp.181- 228). Barcelona: Gedisa.
- Grosfoguel, R. (2011). *La descolonización del conocimiento: diálogo crítico entre la visión descolonial de Frantz Fanon y la sociología descolonial de Boaventura de Sousa Santos*. Recuperado de [http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Ramon%20Grosfoguel%20CIDOB\\_2011.PDF](http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Ramon%20Grosfoguel%20CIDOB_2011.PDF)
- Quijano, A. (2000). *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*. En E. Lander (Comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas* (pp.122-151). Buenos Aires: Clacso.



## Ser o estar aquí, ¿he allí la otra cuestión!

*To be or to be, there is the other question!*

Camilo Ernesto Bravo<sup>1</sup>

A otros enseñaron secretos que ti no,  
a otros dieron de verdad esa cosa llamada educación.  
Los prisioneros

### Resumen

Mediante este escrito se pretende realizar una reflexión en torno al papel del maestro en formación UNIMINUTO, desde la categoría del estar aquí de *Rodolfo Kusch* y los aportes del padre Germán Juliao en relación con la praxeología y la pedagogía social como herramientas de comprensión de las problemáticas estructurantes que atraviesan el ámbito educativo. Para realizar la reflexión se utilizó el análisis hermenéutico como herramienta metodológica que permite interpretar la praxis y la teoría, para comprenderlas y explicarlas en su desarrollo. Lo que se pretende con la reflexión es poner en discurso la importancia que tiene para el maestro en formación UNIMINUTO posicionarse como un sujeto histórico, capaz de poner toda su sinergia en la transformación de las condiciones materiales de existencia en las que América Latina, y específicamente Colombia, han sido obligadas a vivir. Esto a partir de la comprensión y apropiación de las algunas categorías de análisis que le permitan asumir una acción subversiva en el sentido de subvertir las lógicas de dominación propias del contexto educativo, dominado en lo práctico y lo teórico por el pensamiento occidental y anglosajón.

**Palabras clave:** Estar aquí, Praxeología; Pedagogía social; Sujeto histórico; Reflexión; Condiciones materiales de existencia.

### Abstract

*What the following essay intends to do is reflect on the role of the teacher in UNIMINUTO formation, this from the category of being here by Rodolfo Kusch and the contributions of Father German Juliao in relation to praxeology and social pedagogy, as tools of understanding of the structuring problems that cross the educational field. To carry out the reflection, the hermeneutical analysis was used as a methodological tool that allows interpreting the praxis and the theory, to understand them and thus be able to explain them in their actions and senses. Finally, what the reflection presents is to put in discourse the importance that the UNIMINUTO teacher in formation has to position itself as a historical subject able to put all its synergy in the transformation of the material conditions of existence in which Latin America, and specifically Colombia have been forced to live, this from the understanding and appropriation of the some categories of analysis that allow you to take a subversive action in the educational context, dominated in the practical and theoretical by Western and Anglo-Saxon thinking.*

**Keywords:** *Being here, Praxeology, Social pedagogy, Historical subject, Reflection, material conditions of existence.*

---

<sup>1</sup> Sociólogo. Magíster en filosofía latinoamericana de la Universidad Santo Tomás. Docente, Departamento de Pedagogía, Facultad de Educación, Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO. Correo electrónico: [cbravo@uniminuto.edu](mailto:cbravo@uniminuto.edu).

## Introducción

Desde sus inicios como construcción histórica, América Latina se ha visto arrojado a desplegar su “identidad” desde una construcción epistémica de orden subalterno con Occidente. Este último ha recreado el mundo de los otros que no están en su lógica y, desde este orden de cosas, 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 de algunos académicos de América del Sur que replican la exclusión de los otros discursos que no se someten a las lógicas de extirpación epistemológica de orden global. Junto con estas dinámicas, el capitalismo hace presencia como un discurso más 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 eurocéntrico hacia el globalizante. Así el sujeto latinoamericano se ve abdicado a perder su condición de esclavo y dilatarla hacia una nueva condición: siervo.

Con lo anterior, este escrito pretende aportar a la reflexión en torno a las vías de resistencia epistémica desde el *estar aquí* (maestro en formación UNIMINUTO). Para esto se describirá lo que es dicho concepto en Rodolfo Kusch, y desde allí se efectuará una reflexión en torno al papel que debe tener un maestro en formación UNIMINUTO. La acción reflexiva se cimienta sobre la experiencia particular del formador de formadores —en la que se comprenden y se analizan las problemáticas de apropiación discursiva—, así como sobre el rol a desempeñar por parte de los individuos que se matriculan en programas de licenciatura.

El lugar de enunciación de un individuo debe trascender hacia la posibilidad de comprenderse y situarse en un contexto de reafirmación como sujeto; es decir, no todo sujeto es un individuo, ni todo individuo es un sujeto. Desde la perspectiva comprendida aquí, este último está más situado hacia

las categorías de la identificación que le permitan situarse en un contexto transformador más que reproductor. El sujeto del que se intenta hablar aquí se reconoce en, para, desde y dentro la historia, como conciencia que reconoce las dinámicas de poder en que están imbricadas las relaciones cotidianas de los otros, sobre todo en la escuela. El sujeto que intentamos describir aquí es un individuo que ingresa al proyecto educativo de la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO y, en un acto autopoiético, se posiciona en la sociedad como un sujeto histórico, como un ser político, sabedor del lugar que debe abandonar y del que debe ocupar.

Es decir, es un sujeto. Con lo anterior, el sujeto al que nos referimos no se comprende como un ser acabado sino, por el contrario, como ser que *está aquí* desde la idea de Kusch (2000); este autor cual plantea que si a la lógica occidental le corresponde la lógica de la afirmación, por antonomasia a la ontología latinoamericana le corresponderá por relación directa la negación, sustentada en un proyecto que *está siendo* pero en relación con la totalidad: es decir, “yo existo en cuanto tengo una intuición de la totalidad, o sea es toda mi verdad y la afirmo” (Kusch, 2000, p. 551). Allí, en mi afirmación, se encuentra mi plenitud del ser que *está siendo*, pero en un proyecto que me permita ser: “no puedo existir si no convierto mi existir en proyectos” (Kusch. 2000, p. 551). En este punto, el *estar aquí* (estudiante UNIMINUTO) está expuesto a las circunstancias, pero son ellas mismas las que consolidan el punto de inicio de la negación. “El punto de arranque para esto es el puro existir o, cómo podríamos llamarlo en América, el puro estar, como un estar aquí y ahora, asediado por la negación o sea por las circunstancias” (Kusch. 2000, p. 553). Es un sujeto que se posiciona no sobre la pulcritud de occidente sino, al contrario, sobre la hediondez de América Latina. En palabras de Kusch (2000),

Porque es cierto que las calles hieden, que hiede el mendigo y la india vieja, que nos habla sin que entendemos nada, como es cierto, también nuestra extrema pulcritud. Y no hay otra diferencia, ni tampoco queremos verla, porque la verdad

es que tenemos miedo, el miedo de no saber cómo llamar todo eso que nos acosa y que esta fuera y que nos hace sentir indefensos y atrapados. (p. 10).

Este *estar aquí* se ve como heredero de las luchas históricas entre opresor y oprimido; comprende que su lugar en la historia es una corresponsabilidad entre las tensiones propias de los desheredados de la tierra y los acumuladores de la misma. Es decir, este nuevo *estar aquí* comprende y aprehende que los discursos hegemónicos son dispositivos de control y sumisión entre una conciencia autoconsciente y una falsa conciencia, que se afirma y reafirma desde las enunciaciones de una realidad pauperizada y repetitiva. Freire (2005) expone que

El miedo a la libertad, del que, necesariamente, no tiene conciencia quien lo padece, lo lleva a ver lo que no existe. En el fondo, quien teme a la libertad se refugia en la “seguridad vital”, para usar la expresión de Hegel, prefiriéndola a la “libertad arriesgada”. (p. 19).

Este nuevo *estar aquí* se deslocaliza de lo establecido para localizarse en una forma de enunciación que trasciende lo fijo y ubicarse en lo que está en constante movimiento; no olvida los puntos de referencia, sino que hace de ellos una experiencia de *dialogicidad* del mundo como experiencia teleológica. Es decir, se comprende como una conciencia de y para el mundo, que inicia con el reconocimiento de la realidad concreta y las condiciones materiales que las hacen posibles, para desde allí reconocerse como una acción política. Como lo señala Freire (2001) en este sentido, “nadie nace hecho. Nos vamos haciendo poco a poco, en la práctica social en que tomamos parte” (p. 88).

Con tal reconocimiento y este hacerse en el mundo por medio de la lectura crítica del mismo, esta esencia en construcción va formando una fuerza discursiva capaz de sostener luchas posicionales entre aquellos que Freire (2005) llama opresor y oprimido. Como oprimido se comprende en una lucha

de conciencias expresadas en la materialidad de la lucha de clases, se ve como una trayectoria de un devenir superado, no anclado en la estática ideológica, sino como una estética resiliente capaz de superar las tensiones y dinámicas de la acción concreta del pensamiento hegemónico sobre las prácticas cotidianas. Es así como este *estar aquí* se moviliza de manera pertinente y en coherencia con las ideas de Santos (2009), para quien el conocimiento, al ser local, responde a proyectos locales; por lo tanto, es también total y se le debe sumar la condición de traductor, es decir, la capacidad de desplazarse a otras localidades para poder ser utilizado desde una actitud de imaginación sustentada por el ejemplo y la cualidad. Es decir, “el trabajo de traducción crea las condiciones para emancipaciones sociales concretas de grupos sociales en una presente cuya injusticia es legitimada con base en un masivo desperdicio de la experiencia” (Santos, 2009, p. 151).

En este orden de ideas, esta nueva conciencia, este *estar aquí*, se posiciona en su lugar de acción: la escuela, lugar donde se viven constantes luchas por el control, el poder y la significación del mundo, pues se comprende a gran parte de la escuela latinoamericana como un instrumento ideológico del Estado y de la burguesía. Es decir, la escuela se convierte, como lo plantea Apple (2008), en una herramienta fundamental para la reproducción de los intereses de la clase dominante y del control social, posicionando a los sujetos que asisten a ella como simples reproductores, pues no se otorga el mismo conocimiento para todos; “[...] la escuela parece contribuir a la desigualdad en cuanto que tácitamente se organiza para distribuir diferencialmente tipos específicos de conocimiento” (Apple, 2008, p. 63). En este punto, el *estar aquí*, es decir, el maestro en formación UNIMINUTO, se afirma en lo que Zuleta (2010) llama el campo de combate: es decir, comprende la escuela, al menos en América Latina, no como ese lugar de prácticas inocentes y dadas para educación, desligadas de las luchas de clases, sino como el lugar en el que se adiestra al niño para la vida laboral. Así entonces, el niño deberá ser instruido en cinco condicionantes fundamentales: sentarte, callarse, obedecer, repetir

y tener mucho miedo. Con una educación condicionada en estos fundamentos se propenderá a la posibilidad de la inalterabilidad de las condiciones materiales de existencia; las clases económicas y políticas dominantes locales, que a su vez están sometidas a las clases políticas y económicas dominantes imperiales, mantendrán el tradicional *statu quo*; y no existiría la posibilidad de que estas sean alteradas.

Tras la identificación del lugar de acción, el *estar aquí* deberá comprender su papel en la historia como un devenir constante, un movimiento transformador que supera su inmediatez, su simplicidad; un giro que lo obliga a trascenderse para recuperar lo que le fue negado. Esta nueva conciencia, que ha trascendido hacia la autoconciencia, se reconoce sabedora de su papel en el mundo, pues ha logrado posicionarse como ser en la historia y no como para la historia *estar aquí* en el amor.

Para poder ser maestro es necesario amar algo; para poder introducir algo es necesario amarlo. La educación no puede eludir esta exigencia sin la cual su ineficacia es máxima: el amor hacia aquello que se está tratando de enseñar. Además, ese amor no lo puede dar sino quien lo tiene, y en últimas eso es lo que se transmite. Nadie puede enseñar lo que no ama, aunque se sepa todos los manuales del mundo, porque lo que comunica a los estudiantes no es tanto lo que dicen los manuales, como el aburrimiento que a él mismo le causan. Y ante las fórmulas más brillantes de los filósofos, antiguos o modernos, no cosechará más que bostezos. El que enseña no puede comunicar lo que no ama. Si enseña 25 horas a la semana y dicta “lo que le ponen a enseñar”, independiente de que le guste o no a unos alumnos que no ven ninguna relación entre lo que se les enseña y su propia vida presente, personal o familiar, entonces el resultado se va pareciendo al que hemos venido presentando. (Zuleta, 2010, p. 38).

Así, todo maestro en formación UNIMINUTO tendrá como imperativo categórico el onceavo mandamiento dado por Cristo: “un mandamiento nuevo os doy: que os améis unos a otros; como yo os he amado, que también os améis unos a otros” (Juan, 13:34). Aquí se comprende el amor como herramienta fundamental para la transformación de las condiciones materiales de existencia entre oprimido y opresor. Es por medio del amor despolitizado y desideologizado que el *estar aquí* se posiciona como lector crítico de la realidad que lo atraviesa. Del amor se trasciende a la esperanza, pero no como concepto desligado de la historia, sino atravesado por ella; esto es, la facultad que Freire (s. f.) reafirma: “no soy esperanzado por pura terquedad, sino por imperativo existencial e histórico” (s. p.), es decir, por la condición de reafirmar la utopía como acto político que dote de sentido la experiencia y práctica, pues esta misma ve el porvenir de una forma situada y contextualizada, anclada en la necesaria superación de las condiciones de servidumbre y esclavitud que han sostenido las prácticas de los hombres nacidos en la América Latina.

Por lo dicho, el *estar aquí* se ve en la necesaria apropiación de la reflexión sobre la práctica, y es justo allí donde la praxeológica y la pedagogía social toman sentido ya que, como lo expresa Juliao (1999, 2014), las problemáticas de América Latina son de orden estructural, y el conflicto armado que ha atravesado Colombia las hace mucho más complejas. Por eso, la praxeología como herramienta de comprensión, aprehensión y transformación de las problemáticas sociales puede entenderse como la acción reflexiva de la práctica que se encuentra íntimamente ligada al proceso de liberación.

La praxeología se entiende como un discurso (logos) construido después de una seria reflexión, sobre una práctica particular y significativa (praxis); como un procedimiento de objetivación de la acción, como una teoría de la acción. Por el tipo de análisis que realiza, pretende hacer que dicha praxis sea más consciente de su lenguaje, de su funcionamiento y de lo que en ella está en juego, sobre todo del proceso social en el cual el actor o practicante está

implicado y del proyecto de intervención que construye para cualificar dicho proceso; todo esto con el fin de acrecentar su pertinencia y su eficacia liberadora [...] (Juliao, 2011, p. 27).

De aquí que el *estar aquí*, o el maestro en formación UNIMINUTO, deba comprenderse como una acción transformadora del contexto social en que habita, desde el reconocimiento de las causas estructurales y de las derrotas de las diferentes propuestas que se enunciaron como posibles formas de resistencia de las condiciones materiales de existencia en la que se ha forzado a vivir a América Latina. Esto también quiere decir que, además del proceso praxeológico esbozado aquí, el maestro en formación UNIMINUTO debe generar una apropiación de la pedagogía social como forma de resistencia. Esto último por cuanto, como lo menciona Juliao (2014), los aparatos dialógicos de la educación popular, Simón Rodríguez, Paulo Freire, la TL, el Marxismo, etc. resultan herramientas pertinentes y necesarias para lograr la transformación de orden cognitivo requerida por los contextos latinoamericanos.

El maestro en formación UNIMINUTO, o ese *estar aquí*, se comprende como sujeto histórico, situado, contextualizado, lector ávido y crítico de las fuerzas que han hecho posible la desigualdad, la pobreza y las relaciones de dominación de unos sobre otros. Por lo tanto, al leer la realidad histórica de una manera crítica, reconoce su papel en la historia como fuerza subversiva, es decir, aquella en proceso de subvertir el orden establecido donde algunos nacen para ser dueños y otros espectadores del mundo. Este nuevo hombre, que se reafirma en la imposibilidad del fin de la historia, se concretiza en la acción concreta y mesiánica que lo obliga a subvertir casi 600 años de sometimiento cognitivo y condiciones materiales de existencia basadas en la explotación materia, inmaterial y epistémica. Así, la labor de este *estar siendo* radica tácitamente en la obligación de evitar lo que Santos (2009) llama *los epistémicos*; por lo tanto, es una acción sensata que el maestro en formación UNIMINUTO aprehenda y aprenda a realizar traducciones de orden histórico,

de tal forma que los nuevos hombres que va a guiar se conviertan en la futura conciencia histórica obligada a superar las condiciones materiales de existencia que han acontecido por más de 600 años en esta América.

## Referencias bibliográficas

- Apple, M. (2008). *Ideología y Currículo*. España: Akal.
- Freire, P. (s. f.). *Pedagogía de la Esperanza*. Recuperado de <http://www.cronicon.net/paginas/Documentos/paq2/No.11.pdf>.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del Oprimido*. Madrid, España: Siglo XXI Editores.
- Juliao, G. (1999). Una propuesta alternativa para la formación de maestros desde la praxis. *Praxis Pedagógica*, 1(2), 93-101.
- Juliao, G. (2011). *El enfoque praxeológico*. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO.
- Juliao, G. (2014). *Pedagogía praxeológica y social: hacia otra educación*. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, Centro de Pensamiento Humano y Social.
- Kusch, R. (2000). *América Profunda. Obras completas, tomo II*. Rosario: Ross.
- Santos, B. (2009). *Una Epistemología del Sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. México: Siglo XXI Editores.
- Zuleta, E. (1985). *La educación: un campo de combate*. Recuperado de <http://catedraestanislao.univalle.edu.co/Entrevista.pdf>.



## El Judo como promotor del respeto

### *The judo as promoter of respect*

Christopher Hoel Franco Roa<sup>1</sup>

#### Resumen

Durante mucho tiempo, la práctica deportiva se ha considerado un medio de promoción y desarrollo de valores, este artículo tiene como objetivo mostrar la manera en la que, por medio del Judo, cuyo código ético se basa en la cortesía, el Club Tadahiro Nomura promueve el respeto. Se seleccionó una muestra de 20 judocas de edades comprendidas entre 14 y 28 años, y aplicando el método de estudio de caso, se implementaron instrumentos como la entrevista semiestructurada, la observación directa y la observación participante. La asimilación del respeto se evidencia en acciones tales como el seguimiento de reglas, el reconocimiento del valor y la dignidad del contendor, el autocontrol y la trascendencia del respeto a los diferentes ámbitos de la vida del deportista.

**Palabras clave:** Judo; Valores; Respeto.

#### Abstract

*For a long time, sports practice has been considered as a means of promoting and developing values, this article aims to show the way in which, through Judo, whose ethical code is based on courtesy, the Tadahiro Nomura Club promotes respect. A sample of 20 judokas was selected between the ages of 14 and 28, and using the case study method, instruments such as semi-structured interview, direct observation and participant observation of the researcher were implemented. The assimilation of respect is evidenced in actions such as: the monitoring of rules, recognition of the value and dignity of the contender, self-control and transcendence of respect for the different spheres of life of the athlete.*

**Keywords:** Judo; Values; Respect.

---

<sup>1</sup> Estudiante de la Licenciatura en Educación física, Recreación y Deporte, Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO. Correo electrónico: [christopherunad@gmail.com](mailto:christopherunad@gmail.com).

## Introducción

La práctica del Judo posibilita múltiples situaciones de aprendizaje. Mediante el deporte es posible aprender valores que luego pueden desarrollarse en todos los ámbitos de la vida, tales como cooperación; comunicación; respeto por las reglas y leyes; resolución de problemas, liderazgo; honestidad; respeto por los demás (acciones y opiniones); capacidad de afrontar la victoria o la derrota; competitividad; autoestima; disciplina y confianza en sí mismo (United Nations Inter-Agency Task Force on Sport for Development and Peace, (2005).

El judo es un arte marcial constituido como deporte olímpico, basado en la utilización de la fuerza del contendor a favor de sí, creado en 1882 por el Doctor Jigoro Kano (presidente de la Universidad de Educación en Tokyo). Tradicionalmente, se lo ha considerado un medio apropiado para la promoción de valores y de desarrollo personal y social. Entre ellos, el respeto, entendido como valor fundamental, permite al individuo valorar a los demás, acatar su autoridad y considerar su dignidad; además, hace posibles las relaciones interpersonales y la comunicación asertiva, condiciones indispensables para una sana convivencia. A este respecto, Tremblay, Inman y Willms (2000), al igual que Moncada (2005), sostienen que el deporte y la educación física desarrollan cooperación, solidaridad, confianza, respeto hacia sí mismos y hacia los demás, y tolerancia. Pila (1998), a su turno, señala que el deporte promueve el entusiasmo, la lucha apasionada, el sentido de convivencia, los afanes socializadores, el trabajo en equipo y la labor comunitaria.

Con lo anterior, el presente artículo aborda el fomento del respeto que el club Tadahiro Nomura realiza a través de la práctica del judo, promoviendo cambios en el comportamiento de los deportistas y sirviendo como mediador de sus relaciones en los diferentes ámbitos, lo cual se evidencia en el comportamiento y las relaciones de sus practicantes. Actualmente se hace imperioso rescatar valores que se han perdido, dado que constituyen cualidades deseables y necesarias en la sociedad, y en la reconstrucción del tejido social;

por ello, la práctica del judo —mediada por la orientación de profesores, entrenadores y familia— puede aportar a la generación y mantenimiento de estos valores, por ende, a la integración del individuo en la sociedad.

## **Metodología**

El método empleado fue el estudio de caso descriptivo. Así entonces, primero se seleccionó y definió el caso; luego, se elaboró una lista de preguntas para la entrevista semiestructurada, con las cuales se buscaba alcanzar un nivel superior de comprensión respecto de la forma como el club fomenta el respeto en sus practicantes. Como fuentes se emplearon artículos, revistas sobre educación, entrevistas, estudio de documentos personales, fotos, videos, entrevistas, notas, y observaciones directa y participante del investigador (pertenece al club, es un deportista activo y se encuentra en la categoría sub 21). La población para la realización del estudio correspondió a los 45 afiliados al club Tadahiro Nomura. Este se encuentra ubicado en la ciudad de Bogotá (Colombia), en la Unidad Deportiva El Salitre. A partir de esta población se tomó una muestra de 20 judocas con edades comprendidas entre 14 y 28 años, y 3 profesores.

Terminado este proceso, se analizó la información obtenida en función de los objetivos del proyecto. Los resultados de dicha labor se explicitan a continuación.

## **Resultados**

En cuanto al concepto de respeto (Figura 4), el 100 % de los entrevistados lo concibe como acatamiento de las órdenes del entrenador; 95 % considera que es apreciar y reconocer a los demás, y aceptar y valorar al contendor y sus capacidades; y 86 % lo toma como la aceptación de la diferencia.



**Figura 4.** Fortalezas en la práctica del judo.

Fuente: elaboración propia.



**Figura 5.** Concepto de respeto.

Fuente: elaboración propia.

Entre el 91 % y el 100 % de los entrevistados (Figura 5) considera que la práctica del judo fomenta el respeto al entrenador, al árbitro, al contrincante y a sí mismo; además, 99 % considera que el club promueve el respeto a través de la práctica de esta disciplina. El autor evidenció estas afirmaciones en acciones y comportamientos como acatamiento de órdenes y reglas, atención a los consejos y empatía con la condición del oponente cuando, por ejemplo, su integridad física se encuentra en riesgo, o su nivel de dominio de la disciplina es inferior.

69 % de los practicantes entrevistados considera que la práctica del judo fortalece la tolerancia a la frustración, dado que se aprende a afrontar la derrota; y 73 % considera que fortalece la autoestima. Con respecto a la tolerancia a la frustración, se observaron comportamientos como el reconocimiento al contrincante (expresado en el protocolo de saludo con reverencia) y la autoevaluación y asunción de las responsabilidades y errores cometidos; y en lo que atañe a la autoestima, se encontraron comportamientos como la recuperación y la continuación de los entrenamientos después de un mal combate. Las respuestas y comportamientos mencionados soportan la afirmación de que el judo fomenta el respeto y otros valores asociados a él.

## Discusión

La pérdida de valores, acompañada por una tendencia al ejercicio de anti-valores, situación que permea todos los ámbitos de la sociedad, en especial aquellos donde los jóvenes se desarrollan, es una tendencia actual. En 2006, la Organización Mundial de la Salud (OMS) reconoció la violencia como un problema de salud pública cuya naturaleza es compleja, e integra diversos factores: biológicos, sociales, económicos, políticos y familiares. En ese orden de ideas, los ámbitos deportivos albergan a grupos de niños y jóvenes sometidos no solo al deterioro del tejido social, sino a múltiples situaciones socioeconómicas y familiares que los afectan.

Varios autores coinciden en manifestar el papel educativo del deporte (Castejón, 2001; Contreras, 1996; Velázquez, 2002), siempre que se realice de forma consciente, planificada y coherente. “El deporte, por sí mismo, no transmite nada, es el docente el que, en último término, decide el valor pedagógico de la práctica deportiva” (Gómez, 2005). Según Noguera (1995) “más que una práctica física, o una forma de canalizar el tiempo libre y los momentos de ocio, [el deporte] es un elemento educativo que constituye un importante fenómeno social”.

En este sentido, el respeto como valor fundamental, pilar del código moral del judo, es promovido a través de su práctica en el club Tadahiro Nomura. Existe mucha literatura en torno al tema de los valores del judo como deporte y las oportunidades que ofrece en el campo ético (Kudo, 1987; Castarlenas & Pere, 2002; Espartero & Gutiérrez, 2004; Jurado, 2005). En este sentido, Max Scheler (1948) expone que los valores, considerados como productos sociales, no pueden existir como tales sin el hombre.

Actualmente, al espacio estudiado ingresan niños y jóvenes que evidencian una marcada pérdida de valores, en especial de respeto y tolerancia, lo cual les dificulta su desarrollo emocional, el establecimiento de vínculos y, por ende, sus relaciones interpersonales. La situación preocupa a las directivas del club, razón por la que parte del trabajo se ha dirigido a la formación ética de los deportistas a través de la práctica del judo. El objetivo que se persigue es lograr que judocas implementen valores y que su práctica se extienda a sus demás ámbitos de desempeño.

Así entonces, se espera que estos valores sean llevados por los jóvenes a la acción en la práctica y la competencia, y después trasciendan a sus familias, fortaleciéndose con ello los diversos ámbitos y promoviéndose relaciones interpersonales asertivas. En opinión de Cortina (1997), pareciera que los valores están de moda actualmente: se habla, se escribe y se teoriza acerca de ellos. No obstante, el punto no es ese, sino el hecho de que los valores son actualidad.

## **Conclusiones**

Se evidencia que el club Tadahiro Nomura promueve el respeto en sus deportistas a través de la práctica del judo en dos frentes principales: de un lado, la comprensión y práctica del código moral de la disciplina, cuya base es la cortesía, definida como el respeto por los demás; y de otro, el seguimiento de las reglas y el acatamiento de normas en las diferentes etapas de la práctica,

en periodos de instrucción, entrenamiento (como en *randori*) y competencia. Con lo anterior se promueven acciones de respeto constante a sí mismo y al otro deportista, al entrenador, al árbitro y demás personas relacionadas con el contexto, tales como valorar al contendor y sus capacidades, aceptar las diferencias, autocontrol y tolerancia a la frustración.

Al indagar por la formación en valores —en especial, el respeto— en los jóvenes del Club Tadahiro Nomura se encontró que este trasciende a sus relaciones personales, sociales y familiares. Los jóvenes afirman que dicho valor se convierte en una forma de vida dentro y fuera del tatami: varios coinciden en que hábitos, formas de pensar e incluso su temperamento han mostrado cambios; asimismo, dicen ser más reflexivos frente a su proceso formativo, sus logros y debilidades, más receptivos a las órdenes e instrucciones, y más sensibles ante la realidad social.

Sumado a lo anterior, en cuanto a la identificación de procesos en los jóvenes del Club, a partir del respeto, se evidencia que han ocurrido procesos de mejoramiento personal en los jóvenes del Club Tadahiro Nomura y, como consecuencia, algunos avances en la construcción de proyectos de vida. Los jóvenes afirman que la práctica del judo ha transformado su realidad en tanto que, gracias a su práctica, algunos han definido qué carrera estudiarán; otros han determinado su práctica como opción de vida, es decir, el ejercicio de ser deportista de alto rendimiento; y otros más conciben el judo como parte de su formación personal, en tanto trasciende a todas sus relaciones y ámbitos de desempeño.

La formación en valores del club es evidente en todo momento: desde el inicio mismo de la práctica, en el desarrollo de la práctica, en la que se cuida y apoya al compañero, hasta el saludo de reverencia y la atención a la instrucción del profesor, y el seguimiento a las normas e instrucciones. También se evidencia lo anterior en el trato entre compañeros y oponentes de otros clubes,

árbitros y otros instructores. En competencia no solo se asumen las reglas, sino que también se respetan el oponente, el tatami y los profesores; se es honesto, responsable y nunca se pierde de vista el valor como judoca y ser humano.

## Referencias bibliográficas

- Castarlenas, J., & Pere, J. (2002). *El judo en la Educación Física escolar*. Barcelona: Editorial Hispanoeuropea.
- Castejón, F. J. (2001). *Iniciación deportiva. Aprendizaje y enseñanza*. Madrid: Pila Teleña.
- Contreras J. O. (1996). El deporte educativo (I). Algunas controversias sobre el carácter educativo del deporte. En A. Díaz S. (Comp.), *El deporte en Educación Primaria* (pp. 11-18). Murcia: DM.
- Cortina, A. (1997). *El mundo de los valores*. Bogotá: Editorial El Búho.
- Espartero, C., & Gutiérrez, G. C. (2004). *El judo y las actividades de lucha en el marco de la educación física escolar: una revisión de las propuestas y modelos de su enseñanza*. III Congreso de la Asociación Española de Ciencias del Deporte. Valencia: AECD.
- Gómez, A. (2005). La enseñanza y el aprendizaje de los valores en la educación Deportiva. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 5(18), 89-99.
- Jurado, V. (2005). El concepto de competencias en los contextos de la evaluación externa: un estudio de caso. *Revista Enunciación*, 10, 22-30.
- Organización Mundial de la Salud – OMS (2006). *Colaboremos por la salud. Informe sobre la salud en el mundo*. Ginebra: OMS.
- Kudo, K. (1987). *Judo en acción: "técnicas de control"*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Nogueda, I. (1995). *Enseñanza del deporte y educación física. Perfiles educativos*. México D. F.: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Scheler, M. (1971). *El puesto del hombre en el cosmos*. Buenos Aires: Losada.
- Tremblay, M., Inman, J., & Willms, J. (2000). The Relationship Between Physical Activity, Self-Esteem, and Academic Achievement in 12-Year-Old Children. *Pediatric Exercise Science*, 12, 312-324.

United Nations Inter-Agency Task Force on Sport for Development and Peace. (2005). *Sport as a Tool for Development and Peace: Towards Achieving the United Nations Millennium Development Goals*. Recuperado de [https://www.un.org/sport2005/resources/task\\_force.pdf](https://www.un.org/sport2005/resources/task_force.pdf)

Velázquez, R. (2002). Educación deportiva y desarrollo moral: algunas ideas para la reflexión y para la práctica. *Tándem, Didáctica de la Educación Física*, 7, 7-20.



## Simón Bolívar y dos novelas históricas colombianas: del mito cósmico de Fernando González al caudillo genocida de Evelio Rosero

*Simón Bolívar and two historical Colombian novels: form the cosmic myth of Fernando González tho the genocidal leader of Evelio Rosero<sup>1</sup>*

Diego Armando Sierra Amortegui<sup>2</sup>

### Resumen

La presente ponencia es el resultado de una investigación literaria en la *que se analizó la presencia del personaje histórico Simón Bolívar en dos novelas históricas colombianas: Mi Simón Bolívar*, escrita en 1930 por el antioqueño Fernando González, y *La carroza de Bolívar* (2012), del bogotano Evelio Rosero. Se realizó un análisis crítico literario de tipo comparativo retomando categorías como padre de la patria, herencia y escritura, para tratar de dilucidar las disposiciones que tuvieron los escritores al realizar dos miradas antagónicas de un mismo personaje histórico.

**Palabras clave:** Escritura; Herencia; Novela histórica colombiana; Padre de la patria; Simón Bolívar.

### Abstract

*The present paper is the result of a literary investigation that analyzed the presence of the historical character Simón Bolívar in two Colombian historical novels: Mi Simón Bolívar, written in 1930 by Fernando González, and La Carroza de Bolívar (2012) by Evelio Rosero. We perform a comparative-type critical literary analysis retaking category as father of the homeland, heritage and writing, in order to try to elucidate the provisions that the writers had when performing two antagonistic views of the same historical character.*

**Keywords:** Writing; Colombian historical novel; Heritage; Father of the homeland; Simón Bolívar.

---

1 La presente ponencia es producto de la investigación que se desarrolló para aspirar al título de Magíster en Estudios de la Cultura con mención en Literatura Hispanoamericana de la Universidad Andina Simón Bolívar-Ecuador (en proceso de publicación, 2017).

2 Magíster en Estudios de la Cultura con mención en Literatura Hispanoamericana. Profesor investigador, Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO. Correo electrónico: [dsierr23@uniminuto.edu.co](mailto:dsierr23@uniminuto.edu.co).

## Introducción

El que escribe solo puede hablar de su padre o de sus padres y de sus abuelos, de sus parentescos y genealogías.

Ricardo Piglia

Simón Bolívar ha sido objeto de diversas lecturas y representaciones, dentro de las cuales se encuentran las realizadas desde Colombia y su literatura. Fernando González, Álvaro Mutis, Gabriel García Márquez, Cruz Kronfly, Álvaro Miranda, William Ospina y Evelio Rosero, entre otros, constituyen una multiplicidad heterogénea de escritores que a lo largo del siglo XX decidieron examinar, a través de la novela histórica, el pasado del mito que se esconde al interior del denominado “padre de la patria”.

De este amplio panorama de novelas, retomamos dos obras que no han sido estudiadas en conjunto para observar por qué se presenta una disímil representación de un mismo personaje histórico. El primero de ellos es Fernando González (1895-1964), escritor, filósofo e intelectual poco leído y estudiado en Colombia, quien en 1930 escribió y publicó *Mi Simón Bolívar*, una obra en la que recupera al personaje histórico desde una valoración que tiende a la representación hegemónica basada en la sacralización de la figura del héroe venezolano. Casi un siglo después apareció el segundo: Evelio Rosero (1958), escritor bogotano convertido en referente de la literatura universal, se propuso sondear sus raíces nariñenses y, en 2012, publicó *La carroza de Bolívar*, obra en la que Rosero efectúa una revisión contrahistórica del periodo independentista al retomar uno de los hechos históricos más crueles de la historia nacional: la llamada Navidad negra, suceso que tuvo efecto en las vísperas de la Navidad de 1822 contra el pueblo de Pasto y que, con sevicia y cobardía, fue ordenado por Simón Bolívar y efectuado por el mariscal Sucre.

Bajo esta perspectiva, la metodología utilizada para el análisis literario de las obras estuvo trazada por conceptos como padre de la patria, legado y escritura. Respecto al primero, Bernardo Tovar Zambrano (1998) alude a la

metáfora de la familia para explicar que, para la época colonial, la relación entre la metrópoli y las colonias se representaba como un vínculo entre padres e hijos, del que Simón Bolívar —el hijo— decide levantarse en armas y asesinar heroicamente al padre (España), arrebatándole su poder. El nuevo padre de la patria fue entonces convertido por sus herederos en el mito solar bolivariano. Ante la ilusión fallida de concretar su proyecto utópico y el devenir natural de su muerte, nace el mito; y con él se funde el mármol de su figura. Así, el proyecto Bolivariano no solo simboliza el devenir constante de un proyecto utópico e inacabado que persigue a los pueblos que estuvieron bajo su poderío, como lo menciona Carrera Damas (1973); sino que, además, la presencia del líder venezolano, representa la huella de una marca genealógica que, como lo vemos hasta hoy, sigue trasladándose dentro de un mecanismo en el que “los hijos glorificando a los padres de la patria se glorifican a ellos mismos” (Tovar, 1998, p. 432).

La categoría de herencia se enmarca entonces para los autores-herederos como aquello “vinculante y adherente a un lugar simbólico, ya sea por la transmisión de padres, ancestros, comunidad, cultura, valores, y en conjunto toda la red de tradiciones que lo hacen conectar con ‘las voces que llegan de atrás’” (Saraceni, 2008, p. 16).

Como si se tratara de la invocación de una presencia que permanece presente en la memoria de cada escritor-heredero, la figura de Simón Bolívar queda definida y registrada dentro de la escritura como dispositivo bajo el cual se efectúa la reconstrucción y reescritura del líder venezolano. Por eso, la escritura “como desplazamiento que al avanzar retrocede para darle existencia a lo ausente a lo que dejó de estar, para constituir el pasado y hacerlo evento” (Saraceni, 2008, p. 207) demarca el campo sobre el que cada autor suspende su mirada al pasado, con el fin de dar existencia al personaje histórico bajo la necesidad que le imprime cada escritor. Así se va moldeando el registro y la representación del personaje histórico que, al ser desenterrado

por sus hijos-herederos, procura —en esa lectura anacrónica del pasado— resarcir o, por lo menos, poner en evidencia, los efectos del pasado que afectan la situación del presente.

## **El Bolívar cósmico de Fernando González**

La novela de González hace parte del periodo criollista, como lo define Seymour Menton, puesto que busca recuperar la figura del personaje histórico al cumplirse el primer centenario de su muerte; además, retoma al personaje como modelo cohesionador nacional. Por tanto, el filósofo que se torna novelista e historiador es una gota de conciencia que busca recuperar el sentido nacionalista fundado por Bolívar como piedra angular de las naciones latinoamericanas, en un momento de crisis y tensiones políticas en Colombia.

La novela tripartita relaciona, en un primer plano, la biografía de Lucas Ochoa; en segundo lugar, está la mensura de Bolívar; y, a modo de cierre, *El hombre que se documenta*, punto en el que el héroe es materializado por su heredero. Aparece en primer plano la voz del Fernando González como narrador, quien además de ser vecino, es discípulo y gran admirador de Lucas Ochoa, su alter ego. Ambos son amantes de la metafísica, adoradores de Nietzsche y cómplices del primer principio filosófico: “el hombre es el centro del universo, el cual es alimento para su conciencia” (González, 1930, p. 9). Esa era la máxima que produjo la primera indagación sobre cómo Lucas Ochoa logró el ascenso y el perfeccionamiento de su ser, haciendo uso del método emocional. Dicho método sería útil para entender la conciencia cósmica de Simón Bolívar.

Con lo anterior, el heredero Fernando González retoma al padre de la patria tejiendo una escritura en movimiento, desde la cual vuelve al pasado para alimentarse del espíritu de su héroe Simón Bolívar. González lo invoca y lo trae a su presente con la intención de apropiarse y reconocerse en él, a través de su método emocional, como expansión de la energía y como búsqueda de la belleza humana.

El posesivo *Mi Simón Bolívar* es, entonces, el derivado directo de dicha apropiación, en la que González, refiere lo siguiente:

Echaré a Don Simón delante de mí por calles, plazas y montes, y yo iré detrás, animándolo y comparándome con él. Será mi hijo [...]. Bolívar debe ser mi Bolívar, así como el mamón es de la mujer parida; tibio como el polluelo amarillo. (González, 1930, p. 295).

Así pues, en la novela de Fernando González se hace uso estilístico de la biografía para que el lector se interne en la vida de un hombre que se desnuda a través de la escritura. Esta es vivencial, como el mismo autor lo encara al documentarse sobre la vida de Bolívar y, por eso, es necesario para él vivir también a su personaje. Con esto, González se convierte en el precursor del género autoficcional en Latinoamérica. Posteriormente, escritores como Ricardo Piglia, Severo Zarduy, Mario Vargas Llosa y Fernando Vallejo, entre otros, explorarían dicho recurso con mayor intensidad.

Vemos entonces que el padre de la patria que revive Fernando González se reescribe y ficcionaliza en la novela bajo los diferentes grados de conciencia que poseen los grandes hombres. Para González (1930), Bolívar fue uno de ellos, si no el más grande. De allí que, para vivir a su héroe, era necesario aplicar su método filosófico y hermenéutico. Bajo esta explicación, Lucas Ochoa crea el metro psíquico, invento que “sirve para medir a los hombres, para clasificarlos en la escala, que se eleva desde la masa amorfa hasta los alrededores de Dios” (González, 1930, p. 143).

El metro, señores, sirve para medir los pueblos [...] ¿Y cuál es el hombre más individuo que ha tenido la Tierra?: SIMÓN BOLÍVAR. Nadie influyó en él; era un gran centro de conciencia. Llegó a tener, no solamente conciencia continental, sino ratos de conciencia cósmica. ¡Sube, Lucas; asciende hacia la conciencia absoluta; asimila en ti a este Simón Bolívar que llegó casi hasta la conciencia cósmica! (González, 1930, p. 145).

Luego de asimilar al Bolívar vivo dentro de su método emocional y encontrar en él la manera de revivir al padre de la patria, Fernando González, a través de su alter ego, retoma la herencia del padre y decide reescribirla bajo su método propio: lo invoca para habitarlo y vivirlo asumiéndolo como suyo: “vivo en Simón Bolívar, asimilándome su conciencia cósmica” (González, 1930, p. 79).

## **Evelio Rosero y la otra cara del Simón Bolívar genocida**

La reescritura contrahistórica del padre de la patria en *La carroza de Bolívar* redefine estilísticamente la discusión sobre el papel del discurso histórico al interior de la ficción. Lo anterior puesto que los dos elementos se reconfiguran al interior de una escritura marcada por las digresiones, los saltos temporales, las citas históricas y los datos intertextuales que, en gran medida, producen una deformación de la *verdad histórica*, permaneciendo inmersos dentro un marco arquitectónico en el que el carnaval guía la narración.

En ese mundo “al revés” del carnaval, el discurso histórico se distorsiona, se invierte y se transfigura. Allí aparece Justo Pastor Proceso, personaje central de la novela, desde el cual Evelio Rosero despliega de forma análoga la revisión del padre de la patria, en un relato que presenta un entrecruzamiento de líneas temporales: por un lado, dentro de un tiempo narrativo que transcurre entre el 26 de diciembre de 1966 y el 6 de enero de 1967; y por otro, propone una lectura retrospectiva a través de sus personajes para revivir los sucesos ocurridos en Pasto en diciembre de 1822.

Simón Bolívar, el Padre de la Patria, es objetado a través de la escritura por Justo Pastor, quien luego de haber estudiado de cerca documentos históricos como el de Rafael Sañudo y Carlos Marx y, al contrastarlos con los históricos hegemónicos, empieza a hacer una relectura de la historia a través de la elaboración de su proyecto biográfico. Allí, el acento argumental de la novela presenta similitudes con la novela de Fernando González, al delimitar la biografía como recurso ficcional de revisión y de reescritura del pasado.

Bajo este mecanismo, Rosero delimita la presencia de un Simón Bolívar mentiroso, cobarde y genocida que, en el relato, se atenúa por la elaboración de la carroza ante la llegada del carnaval.

Se trataba de la carroza de Bolívar, con toda su historia a cuestas [...] exhibirla el 6 de enero, pero más que eso dejarla viva en el mundo, igual que si guardara la memoria en cualquier esquina pública de Pasto, el primer bastión de la verdad, del auténtico pasado. A partir de la carroza algo tendría que suceder, crucial, definitivo. (Rosero, 2012, p. 79).

Con este mecanismo, el texto de Rosero, además de tratar de desenmascarar a un falso héroe —como es concebida dentro de la novela la figura del personaje histórico Simón Bolívar—, persiste en demoler (a través del acopio de datos, fechas y hechos históricos “ineludibles”) el edificio marmóreo bajo el cual se edificó la historia de los denominados padres de la patria, como se resalta en el suceso histórico denominado Navidad negra.

Sería el primer gran ejemplo de barbarie de la historia de Colombia, la primera gran masacre de las tantas que seguirán [...] después de esa Navidad negra 400 cadáveres de civiles de todas las edades amanecieron en las calles de Pasto, sin contar con los milicianos muertos en combate, y la barbarie continuaría por tres mil días más, con la aquiescencia del general Sucre, que “cumplía Órdenes”. (Rosero, 2012, p. 238).

A través de los personajes aparecen aquellas memorias individuales donde se almacenan y, a su vez, se modifican cognitivamente y subjetivamente aquellos recuerdos del pasado, que dispuestos como marcas heredadas actúan como conservación de la memoria y de la tradición. Por eso, “cuando el novelista lo saca de su silencio y lo reescribe, desde el momento en que aparece como núcleo generador del relato no sólo lo desoculta sino que muestra el ocultamiento en el que estaba” (Velasco, 2013, p. 109). Así lo revela la aparición de

la carroza, que en el relato se convierte en el artefacto que pretende reconfigurar el estado de la historia oficial, al poner en evidencia

... cada una de sus infames y evidentes maniobras [...] su extraordinaria capacidad para convencer a sus contemporáneos y de paso a las generaciones venideras (con cartas y proclamas ampulosas, intrigantes, delirantes y tramposas, pomposas y pedantes, ditirámicas, simulacros de Alejandro Magno y Napoleón) de que era alguien que no era, que había hecho lo que no hizo, y pasar a la historia como el héroe que no fue. (Rosero, 2012, p. 68).

Lo anterior deja en evidencia la relación antagónica que el heredero recupera de esa búsqueda del pasado: pone en primer plano el perfil del rostro de un Bolívar mentiroso y cobarde, con delirio de dictador de los Andes, el héroe de victorias ajenas, el perpetuador de la guerra, el burgués conspirador y aprovechador, entre otras condiciones desde las que Evelio Rosero no pretende plantear de una imagen absoluta o parcializada de Simón Bolívar, sino que busca cotejar críticamente algunos sucesos o pasajes poco conocidos y estudiados del surgimiento de nuestras naciones.

Con esto, observamos que las novelas de los colombianos reflejan, desde su individualidad y notable diferencia, posiciones contrarias, dentro de las cuales el personaje histórico —Simón Bolívar— significó la recuperación de una presencia que asediaba la memoria de cada heredero, la cual debía confrontarse por medio de la escritura desde un plano afectivo y ontológico, como lo fue para Fernando González; o, en contraste, desde uno contrahistórico y antigenealógico, como lo propone Evelio Rosero.

## Conclusiones

En síntesis, la novela histórica oscila dentro de ese espacio discontinuo donde el pasado y el presente configuran un nuevo devenir, por el cual se traza el paso de la escritura. Por eso, definimos la novela histórica como traza que

moldea, reasigna, posiciona, afirma, reafirma y transforma la realidad de quien escribe y su lector. Escuchar y reinterpretar lo que los autores reconocen en el eco de esa voz del pasado significa el encuentro de dos mundos, que se superponen en uno solo. Eso es la escritura: una marca que traslada el pasado a un ahora y que queda inmortalizada, como el signo de una revelación. Siempre ostentará algo nuevo, conmoviéndonos y mostrándonos sus personajes como dentro de una galería de espejos, donde se reflejan las innumerables caras de aquellos sucesos del pasado que imprimieron su marca en la eternidad. Sin embargo, esta última se encuentra sujeta a deformaciones, cambios, reajustes y reinterpretaciones que cada heredero reproduce y examina según las necesidades que su tiempo le exige.

## Referencias bibliográficas

- Carrera Damas, G. (1973). *El culto a Bolívar: esbozo para un estudio de la historia de las ideas en Venezuela*. Caracas: Ediciones de la Biblioteca.
- González, F. (1930). *Mi Simón Bolívar*. Envigado: Otraparte.
- Piglia, R. (2007). *Prisión perpetua*. Barcelona: Anagrama.
- Rosero, E. (2012). *La carroza de Bolívar*. Bogotá: Planeta.
- Saraceni, G. (2008). *Escribir hacia atrás: herencia, lengua memoria*. Argentina: Ensayos Críticos.
- Tovar Zambrano, B. (1998). Porque los muertos mandan: El imaginario patriótico de la historia colombiana. En V. R. Javier Pérez Siller, *Identidad en el imaginario nacional reescritura y enseñanza de la historia* (pp. 421-441). México: Instituto Georg-Eckert, Braunschweig.
- Velasco, M. G. (2013). Un ejercicio de contrahistoria en La carroza de Bolívar. Recuperado el 15 de junio de 2016, de Biblioteca Univalle: <http://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/10893/8106/1/CB-0494270.pdf>.
- Vidales, C., & Anrup, R. (1983). El padre, la espada y el poder: la imagen de Bolívar en la historia y en la política. En *Simón Bolívar 1783-1983* (pp. 35-73). Estocolmo: Universidad de Estocolmo.



## La astrobiología como estrategia didáctica para generar actitudes positivas hacia las ciencias experimentales y sociales

*The astrobiology as a teaching strategy to generate positive attitudes towards experimental and social sciences*

Germán Londoño Villamil<sup>1</sup>

### Resumen

Este trabajo versa sobre una investigación cuyo objeto es difundir la forma como la Astrobiología puede contribuir a lograr actitudes positivas en estudiantes de diferentes disciplinas académicas hacia los procesos de enseñanza y aprendizaje de las ciencias experimentales y sociales, con el propósito de comprender el origen y la relación entre la vida, la Tierra y los exoplanetas, las manifestaciones de los seres terrestres y su relación y acción. Se describe cómo los estudiantes en su práctica utilizan el conocimiento para estudiar temáticas como el análisis de la influencia de extremófilos y la habitabilidad, con lo que se propicia la creación de grupos de investigación para niños y adolescentes. De esta manera, las motivaciones para la investigación se toman como un fenómeno que se presenta en la actividad científica educativa, integrada en el trabajo cotidiano. Con la práctica didáctico-pedagógica, los estudiantes de diferentes disciplinas académicas que conforman el grupo de investigación estudiado comprenden la apropiación y gestión de temas astrobiológicos, desarrollando sobre ellos el conocimiento a través de la divulgación científica y proyectándolos como alfabetización científica a la sociedad en general. Además de promoverse con esta actividad la ciencia, tecnología, sociedad y medio ambiente con las directrices de ciencia, tecnología, investigación y cooperación, se enfatiza la importancia de la astronomía como enseñanza articuladora de las ciencias.

**Palabras clave:** Actitudes, Alfabetización Científica, Astrobiología, Divulgación, Investigación.

### Abstract

*This paper presents the scientific dissemination on the use of astrobiology to achieve positive attitudes in students of different academic disciplines towards teaching and learning processes of experimental and social sciences with the purpose of understanding the origin and relationship among life, earth and exoplanets, with the different manifestations of the terrestrial beings and their relationship and action. It describes how students in their practicum use knowledge as motivation and analysis of the influence of extremofilos and habitability among others, motivating and creating research groups for children and teenagers. In this way, motivations on research are stimulated as a phenomenon that is presented in the educational scientific activity, integrated in the daily work. The students from different academic disciplines that make up this research group, understand with the didactic-pedagogical practicum to appropriate and manage of astrobiology subjects, developing on them the knowledge through the scientific dissemination and projecting them as scientific literacy to the society in general; As well as promoting Science, Technology, Society and Environment with the guidelines of Science, Technology, Research and Cooperation. To emphasize the importance of astronomy as an articulating teaching of the sciences.*

**Keywords:** Attitudes; Scientific literacy; Astrobiology; Dissemination; Research.

---

<sup>1</sup> PhD. en investigación de la didáctica de las ciencias experimentales de la Universidad de Valencia. Profesor, Maestría en Ciencias de la Educación, Universidad de la Amazonia. Correo electrónico: [londonog@gmail.com](mailto:londonog@gmail.com).

## Introducción

Gracias a su diversidad y riqueza, la región de la amazonia colombiana juega un papel indispensable: brinda espacios para la investigación en cualquier ciencia —de modo particular, para la astrobiología y sus temáticas relacionadas—, debido a sus características en materia de ambiente, cultura y espacio biofísico. Sin embargo, se hace imperativa la puesta en funcionamiento de instituciones como museos, centros de ciencias y observatorios que difundan conocimientos e información científica y veraz, en pro de atender las necesidades educativas de la región y contribuir con ello a su desarrollo.

Este territorio se caracteriza por una alta presencia de diversas comunidades étnicas, indígenas o nativas, que en su idiosincrasia intervienen en la sociedad y son partícipes en la educación, vinculándose a instituciones educativas de niveles diversos. No obstante, las dinámicas de la globalización han acarreado un desconocimiento del conocimiento ancestral y de la etnoastronomía que permea a la sociedad colombiana y a la misma región amazónica. En este sentido, cabe resaltar que la astronomía no solo se basa en observaciones de los astros y el cosmos; también está ligada al conocimiento étnico y la tradición oral que producen estos pueblos, comunidades y colectivos desde sus cosmovisiones y cosmogonías.

De igual forma, las instituciones de educación tampoco vinculan la astrobiología o temas relacionados con ella en sus planes y programas académicos debido, principalmente, a las pocas herramientas didácticas de las que disponen (p. ej. telescopios, mapas estelares, brújulas, catalejos, *software*). Esto limita las posibilidades de formación y acercamiento a esta ciencia y la creación de un bagaje discursivo y práctico en la comunidad, con lo que el crecimiento intelectual se vincula a los medios masivos de comunicación y no al campo científico.

Con lo anterior, el objetivo general de la investigación descrita aquí es fomentar la divulgación y alfabetización científica de la astrobiología en la región amazónica, implementando estrategias didácticas bajo los criterios de Ciencia, Tecnología, Sociedad y Ambiente (CTSA), y Motivando a los integrantes del semillero y sus capacitados al logro de actitudes positivas hacia las ciencias. Asimismo, se pretende innovar en los currículos escolares a través de la inclusión de la astrobiología como estudio transversal que reúne distintas áreas del saber, garantizándose con ello el desarrollo de la investigación científica en la educación como herramienta para ampliar los conocimientos.

Con este proyecto se pretende, además, generar espacios de divulgación y alfabetización científica en la región estudiada mediante los cuales las personas conozcan los paradigmas que maneja la ciencia en relación con la astrobiología. Esto con el fin de buscar alternativas para fomentar la cultura del cambio y la interdisciplinariedad académica, y romper estigmas erróneos que confunden sin permitir la identificación de fenómenos naturales, de tal modo que se concientice a la población respecto de la importancia de los conocimientos ancestrales de la tierra, las plantas y los animales de las comunidades indígenas, entre otros temas.

Sumado a lo anterior, con esta iniciativa se busca generar un dialecto científico entre las diferentes comunidades vinculadas al proceso divulgativo, el cual derivará en la configuración de un punto de encuentro científico-cultural entre la diversidad de pensamientos. Esto permitirá que se disocien los procesos divulgativo, educativo y tecnológico, a partir de los diferentes recursos que se dispondrán para tal fin. Se propende a generar un desarrollo del pensamiento en cuanto a la investigación, divulgación y concientización de las diferentes áreas técnicas, tecnológicas, culturales, étnicas y científicas, lo cual permitirá crear un entorno crítico-constructivo frente a la búsqueda de explicaciones a los fenómenos que ocurren en el planeta y sus relaciones con el universo.

La educación es la principal estrategia en la formación y generación de cambio de actitudes, saberes, experiencias, vivencias y conductas en los estudiantes, para la transformación individual y colectiva para el reconocimiento y cuidado de las ciencias ambientales. Su aplicación es compleja, pues pese al hecho de los propósitos de la educación, algunas veces no existen las estrategias pertinentes para llevarla a cabo en los ambientes formales y no informales (Moscoso & Garzón, 2017).

Estudios relacionados con las actitudes y el interés de los estudiantes hacia el aprendizaje de las ciencias han encontrado que este es desmotivador a causa de la manera como se enseña y la descontextualización de los saberes impartidos respecto de la vida práctica. En otros trabajos, como el de Solbes, Monserrat y Furió (2007), se demuestra que es posible generar actitudes positivas hacia el aprendizaje de la ciencia a través de experiencias guiadas por los profesores en ambientes no formales, donde los estudiantes tienen relación directa o interacción con el objeto de aprendizaje (Londoño, 2009; Londoño, Sobes & Guisasola, 2009; León & Londoño, 2013; Tunjo, López & Llamas, 2017).

La biología se caracteriza por el estudio constante e innovador de todos los procesos que conforman la vida. Con el fin de ampliar dichos conocimientos surgió la astrobiología, en tanto disciplina transversal que reúne áreas del saber tales como física, química, matemáticas, geología y microbiología, todas componentes del área de biología (D'Antoni, 2005; Oreiro & Solbes, 2015).

La Astrobiología estudia el origen, evolución, distribución y futuro de la vida en el universo. El estudio del origen de la vida trata del paso de la química prebiótica a la aparición de las biomoléculas y los primeros organismos. El análisis del cambio global enfoca los factores del cambio planetario y la alteración de sus balances causada por la humanidad. (D'Antoni, 2005, p. 382).

La astrobiología se ha dirigido en forma contraria a las ciencias: en lugar de precisar temáticas cada vez más angostas y abstractas, trata de integrar los conocimientos de las distintas ramas de la ciencia para tratar sus cuestionarse sobre el origen y futuro de la vida, y respecto de la existencia de otros seres vivos en el universo. Esto implica integrar los saberes y relacionarlos para dar respuesta a tales interrogantes. Estas problemáticas se pueden abordar en la actualidad gracias a los adelantos tecnológicos de los viajes espaciales y, en general, a la relación cada vez más estrecha entre ciencia y tecnología. Con esto, la definición de astrobiología no difiere de la que se presenta en educación básica o superior sobre la biología; la diferencia yace en que la primera busca el origen de la vida en los lugares del universo que reúnen condiciones de habitabilidad (D'Antoni, 2005).

En sus líneas de investigación, la Universidad de la Amazonia aborda conceptos de astrobiología. En este sentido, el Semillero Interfacultades constituye un punto de integración estudiantil en temáticas diversas, a través del cual surgen investigaciones cuya socialización conlleva nuevas relaciones académicas, formuladas en un marco de inter y transdisciplinariedad. En lo que atañe al Semillero de Astrobiología, se discuten asuntos entre los que se encuentran el telescopio espacial; el microscopio HIRIM desarrollado por la NASA (cuya imagen se observa en la pantalla de un computador); el *Big Bang* como modelo estándar de origen del universo; el sistema solar; la superficie de Marte; el origen de la vida; la transferencia de la vida de un planeta a otro (panspermia); las primeras formas de vida a través del análisis de genomas completos de bacterias; las moléculas de ADN; los ambientes extremos donde hay vida; los planetas extrasolares; el cambio global; los exoplanetas; y el CO<sub>2</sub> atmosférico.

El desarrollo en todos los niveles educativos de la investigación científica a partir de la astrobiología ha traído consigo entendimientos entre las ciencias experimentales y las sociales, consolidadas en el proyecto Parque Temático

de Quinta Generación para la Alfabetización Científica en la Comunidad Caqueteña, que ha generado actitudes positivas hacia las ciencias.

## **Metodología**

El estudio, de carácter cualitativo y alcance descriptivo, se desarrolla en diferentes comunidades de la región amazónica, ubicada en el sur de Colombia. Esta comprende cerca del 50 % del territorio colombiano (483.119 km<sup>2</sup>) y es el área menos poblada del país, aunque la más forestal (Instituto Amazónico de investigaciones Científicas Sinchi, 2008).

En la primera fase, adelantada desde 2013 hasta la fecha, se han integrado estudiantes de diferentes carreras de la Universidad de la Amazonia en el estudio de la astrobiología. Adicionalmente, en la fase de campo, se han realizado charlas de capacitación, divulgación y alfabetización científica de la astrobiología en la región amazónica, a través de estrategias didácticas con el enfoque CTSA. En este sentido, se han realizado salidas de campo para efectos de observación estelar desde 2013 a la actualidad. Y en la tercera fase, ejecutada desde junio de 2014, se ha extendido el semillero para integrar a estudiantes de educación básica y media y a sus familias, que participan de los talleres y salidas de campo a lugares de observación del universo. En la cuarta fase se espera construir el observatorio en la ciudad de Florencia (Caquetá), como centro de investigación y estudio, entre 2017 y 2018.

## **Resultados parciales**

Hasta el momento, se han integrado al semillero 25 estudiantes de la Universidad de la Amazonia, 10 de los cuales se han graduado; 3 de estos últimos siguen vinculados al semillero y dinamizan el estudio astrobiológico. Asimismo, desde 2014 han participado 15 estudiantes de educación básica y sus padres, quienes los acompañan en el proceso de formación.

En materia de difusión, se han realizado visitas a colegios y grupos indígenas del Caquetá y Putumayo, con el ánimo de presentar los trabajos realizados en el semillero. Igualmente, se ha participado en eventos científicos llevados a cabo en las ciudades de Manizales, Risaralda, Bogotá, Florencia y Mocoa para establecer espacios de intercambio con otros grupos y semilleros, además de socializar la experiencia. Aún más, algunos integrantes del semillero han tenido la oportunidad de ir por cuenta propia a Cabo Cañaveral (EE. UU.), lugar donde han adquirido bastante información para compartir con los demás.

Los integrantes del semillero asisten a encuentros con las comunidades indígenas para realizar estudios sobre los conocimientos ancestrales de la astronomía y relacionarlos con sus actividades. En un marco de investigación y convivencia, profundizan sobre estos temas soportándose en estudios profundos de los referentes reconocidos en estas disciplinas. Gracias a los estudios e investigaciones realizados, se han alcanzado resultados que se reflejan en proyectos significativos respecto de la difusión, divulgación y alfabetización científica.

Los estudiantes investigan sin esperar incentivos numéricos en la academia, ni prebenda alguna, y han creado actitudes positivas hacia las ciencias experimentales; prueba de ello son sus inclinaciones por estas áreas. Esto se ha traducido en la realización de actividades para adquirir conocimientos sobre disciplinas del mundo estelar, historia cósmica, extremófilos, vida en otros planetas, exoplanetas, química prebiótica, origen de la vida, habitabilidad y evolución, entre otros temas.

## **Conclusiones**

Con los semilleros infantiles y juveniles se han realizado prácticas pedagógicas y proyecciones del conocimiento en las áreas de astronomía, astrofísica y astrobiología. Como efecto de lo anterior, algunos de los integrantes han enfocado sus intereses académicos en carreras afines a las ciencias experimentales, manifestando el deseo

de continuar con las investigaciones del Semillero de Astrobiología; en este sentido, hasta el momento, tres integrantes de este último han comenzado estudios de ciencias básicas en universidades que ofrecen programas académicos afines a la astrobiología. Así entonces, se ha logrado interesar a la comunidad en general en el estudio de la astrobiología a partir de disciplinas diversas, con lo que se han generado actitudes positivas hacia el aprendizaje de esta temática y otras como astronomía, astrofísica, química y ciencias sociales y naturales.

## Referencias bibliográficas

- D'Antoni, H. L. (2005). Astrobiología, el origen de la vida y el cambio global. *Acta Bioquímica Clínica Latinoamericana*, 39(3), 381-394.
- Instituto Amazónico de investigaciones Científicas Sinchi. (2008). *Sostenibilidad e intervención*. Recuperado de <http://sinchi.isometri.co/>.
- León, A. P., & Londoño, G. (2013). Las actitudes positivas hacia las ciencias naturales y el cuidado del ambiente. *Revista Amazonia Investiga*, 2(3), 83-101.
- Londoño, G. (2009). *Aprovechamiento didáctico de un parque temático para generar actitudes positivas hacia el aprendizaje de las ciencias naturales* (Tesis doctoral). Valencia, España: Universidad de Valencia.
- Londoño, G., Solbes, J., & Guisasola, J. (2009). Aprovechamiento conceptual y actitudinal de las visitas a un parque temático. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 23, 71-92.
- Moscoso, M. A., & Garzón, V. A. (2017). La pedagogía: el complemento estratégico de la Educación Ambiental. *Praxis Pedagógica*, 20, 103-122.
- Oreiro, R., & Solbes, J. (2015). Evaluación de la enseñanza de la Astrobiología en Secundaria: análisis de libros de texto y opiniones del profesorado en formación. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 29, 247-274.
- Solbes, J., Monserrat, R., & Furió, C. (2007). "El desinterés del alumnado hacia el aprendizaje de la ciencia: implicaciones en su enseñanza". *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 21, 91-117.
- Tunjo, L., López, V., & Llamas, F. (2017). Estudio comparativo entre las metodologías creativas: «Lista de chequeo» y «enseñar por curiosidad», para la mejora de la creatividad desde las Ciencias Naturales. *Praxis Pedagógica*, 21, 37-63.

## El concepto de las prácticas pedagógicas desde diferentes escenarios

*The concept of pedagogical practices from different scenarios*

Olga Lucía García Jiménez<sup>1</sup>, Ana Patricia León Urquijo<sup>2</sup>

### Resumen

Este artículo da cuenta de una labor de análisis e indagación sobre el concepto de prácticas pedagógicas, adscrita al proyecto "Caracterización de las investigaciones sobre Prácticas de las Facultades de Educación de la Red de Prácticas Pedagógicas". Se recogen conceptos a partir de la recolección de información de 64 investigaciones que asumen temáticas sobre prácticas pedagógicas, las cuales forman parte de 8 universidades pertenecientes a la Red de Prácticas (universidades Nacional Abierta y a Distancia, Santo Tomás, de la Sabana, Pedagógica Nacional, Libre, El Bosque, Pedagógica y Tecnológica de Tunja, y Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO). Se empleó una metodología de tipo documental, a través de la cual se acopiaron las experiencias y concepciones de docentes en formación a partir de los estudios e indagaciones que se recopilan en sus investigaciones. Los resultados de esta indagación servirán de aporte para la construcción final en el macroproyecto de políticas públicas para las prácticas pedagógicas, iniciativa que parte del trabajo conjunto en la Red de Prácticas Profesionales.

**Palabras clave:** Prácticas; Estudiantes; Formación; Experiencia; Contextos; Diversidad.

### Abstract

*This study takes into account the analysis and investigation on the concept of Pedagogical Practices, which is attached to the project "Characterization of research on Practices of the Network Faculties of Education about Pedagogical Practices". It includes the concepts from the collection of information from 64 researches that assume thematic on pedagogical practices, which are part of 8 universities belonging to the Network Practices (Nacional a Distancia, Santo Tomás, Sabana, Pedagógica Nacional, Libre, Bosque, Pedagógica y Tecnológica de Tunja, and Minuto de Dios – UNIMINUTO). For this reason, it assumes a methodology of documentary type, gathering voice of the teachers in formation, their experiences and conceptions from the studies and research that are compiled in their investigations. The results of this research will serve for the final construction in the macro project of public policies for Pedagogical Practices. The initiative starts from the joint work in the Network of Professional Practices.*

**Keywords:** Practices; Students; Formation; Experience; Contexts; Diversity.

---

1 Magíster en educación de la Pontificia Universidad Javeriana. Coordinadora de prácticas pedagógicas, Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO (sede principal). Correo electrónico: [olga.garcia@uniminuto.edu](mailto:olga.garcia@uniminuto.edu).

2 Doctora en filosofía y ciencias de la educación de la Universidad de Valencia. Docente, Facultad de Educación, Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO (sede principal). Correo electrónico: [apleonurquijo@hotmail.com](mailto:apleonurquijo@hotmail.com).

## Introducción

En el documento *Sistema colombiano de formación de educadores y lineamientos de política*, elaborado por el Ministerio de Educación Nacional – MEN (2013), se hace un fuerte llamado a las facultades de educación para, de un lado, atender de manera particular el modo y proceder de las Prácticas Pedagógicas; y de otro, revisar la pertinencia de los currículos, la coherencia en los procesos de formación teóricos y prácticos, y la diversificación que se da a las prácticas pedagógicas a fin de responder a las necesidades del momento histórico. No obstante, ante esta realidad se visualiza una gran necesidad de profundizar sobre este tema, articulando los procesos y planes que desarrollan los maestros a nivel personal con los proyectos que se desarrollan en cada contexto escolar. En este sentido, Juliao (2007), destaca que “el estudiante debe forjar su formación a partir de actitudes reflexivas, persistentes, participativas, consolidándose como líder” (p. 81).

### La práctica pedagógica

... es una actividad compleja en la que las preocupaciones habituales se centran en facilitar el aprendizaje, lo cual supone trabajar constantemente en la planificación de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, en el enfoque metodológico, en el diseño de actividades, en instancias tutoriales y en la evaluación de los aprendizajes. (Alquézar & Buzeki, 2017, p. 67).

En la práctica se pone a prueba todo lo que se aprende y se aprehende; cada día y cada situación trae consigo nuevas situaciones; y no existen fórmulas exactas para cada problemática. Sin embargo, llega el momento de liderar procesos y sacar a flote la creatividad y carácter que hace al maestro.

El objetivo de la investigación descrita aquí es, entonces, abstraer información a partir de investigaciones que centran su interés en las prácticas pedagógicas que forman parte de facultades de educación Adscritas a la Red de

Prácticas, a fin de retomar y reconocer la voz de docentes en formación que describen sus experiencias, inquietudes y preguntas alrededor de los estudios que recogen. El trabajo centra su interés en reconocer el concepto de práctica que asumen dichos estudios; relacionar los tipos de experiencias diversificadas; y destacar el papel y labor que tienen las facultades de educación al enfrentar los retos que supone formar a los futuros formadores.

En esta misma perspectiva, es una realidad y una necesidad sistematizar las experiencias componen el quehacer del maestro: su práctica cobra sentido cuando estas (si son significativas) se plasman para que otros las lean y aprendan de ellas, de tal suerte que puedan resignificarse para servirse de ellas en otras circunstancias. En relación con esto, Quintero, Munevar y Yepes (2006) agregan que la escuela, y todo lo que la compone, es el escenario óptimo para aprender. Se constata así la necesidad de formular y hacer investigaciones que aporten a las prácticas pedagógicas, a fin de mejorar las prácticas y el trabajo conjunto que se realiza dentro y fuera del aula.

La articulación de estudios como el presentado sirve de soporte e insumo para la formulación de políticas públicas que tengan en cuenta las necesidades e implicaciones que asumen los actuales maestros; las necesidades y situaciones a las que están expuestos los estudiantes; y las oportunidades de mejorar y resignificar los procesos (pasados y en desarrollo). Los resultados del trabajo que se presenta aquí, su turno, se suman a otros estudios que se vienen adelantando desde la Facultad de Educación de la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO (sede principal), a fin de aportar al objetivo macro que propone la Red de Prácticas frente a la formulación de políticas públicas para las prácticas pedagógicas en instituciones educación superior.

## **Metodología**

Este estudio emplea el paradigma cualitativo de corte interpretativo y argumentativo. La metodología es de tipo documental: se apoya estratégicamente en la

reflexión y observación sistemática sobre realidades empíricas y teóricas, indagando investigaciones que involucren procesos relacionados de forma directa con las prácticas pedagógicas en las facultades de educación de universidades que forman parte de la Red de Prácticas.

Las experiencias que se construyen a partir de vivencias y percepciones que surgen como resultado de la interacción con entornos escolares están mediadas por la interpretación que se haga de ella; de esta manera, la investigación cualitativa – interpretativa asume aquellos métodos que pretenden describir e interpretar la realidad. En este sentido, Salgado (2007) sostiene que el diseño, de investigación cualitativa, es flexible y abierto, ajustable dada las características y condiciones, por una parte, del objeto de estudio y a su vez de las condiciones en que se relaciona.

Al abordar este método de investigación, se pretende recopilar y caracterizar el concepto de las prácticas pedagógicas a la luz de investigaciones que se han desarrollado en entornos escolares de carácter formal y no formal, a fin de retomar su concepto y determinar el papel que desempeñan el maestro en formación; los estudiantes (quienes son los directamente implicados en el proceso educativo); y, más allá de esta realidad, el papel y reto de las facultades de educación en los procesos de enseñanza – aprendizaje en relación con los procesos y gestión de las Prácticas Pedagógicas, en aras de aportar a las políticas públicas que se encuentran en proceso de configuración.

## **Resultados o avances y discusión**

### **Las prácticas pedagógicas: una oportunidad de aprender y aprehender**

Las prácticas pedagógicas son el elemento afianzador que articula la teoría y la práctica, complementando los conocimientos y experiencias que se entretienen mediante vivencias y aprendizajes que suelen construirse en contextos escolares —en espacios formales o informales—, cuyo rasgo en común corresponde

a los actores principales de proceso. De esta manera, tanto estudiantes como maestros en formación aprenden y aprehenden formas de conocimiento de-rogadas de experiencias que forman parte del día a día.

Una vez recopilada la información correspondiente a las 64 investigaciones de las 8 universidades pertenecientes a la Red de Prácticas Pedagógicas, se deduce que cada experiencia de la práctica abarca un mar de posibilidades y asume posturas que se ajustan en función de la situación. En las experiencias estudiadas, se entreteje el papel del docente en formación con la capacidad de asombro ante la posibilidad de descubrir y poner en práctica el conocimiento teórico, así como procesos de deconstrucción y aprehensión; se trata de una oportunidad de aportar y fortalecer espacios y entornos culturales, aprendiendo dentro y fuera del aula.

Desde su práctica, el docente es un sujeto comprensivo de situaciones reales. Esto implica, de un lado, la aprehensión de dicha realidad para su análisis situacional; y de otro, la planeación que apunte a la transformación de los escenarios como aporte al mejoramiento de la práctica pedagógica. Con esto, las investigaciones de las cuales se acopia información recogen experiencias que relacionan, en su gran mayoría, escenarios escolares de jardines infantiles, escuelas públicas y colegios privados; arrojan variedad y alternativas de posibilidades que se dan desde las diferentes disciplinas, algunas más complejas que otras, pero siempre están en proceso de reflexión respecto del vínculo entre el hacer teórico y quehacer práctico. Asimismo, tales trabajos dan cuenta de situaciones en entornos no formales, tales como prácticas hospitalarias, entornos rurales y experiencias de proyección social. Cada una de ellas refleja las problemáticas que se suscitan en medio de la realidad y el contexto propio de cada situación.

De esta manera se visualiza, por un lado, que el proceso pedagógico no se construye de la noche a la mañana: asume una historia y un proceso. Nunca

una experiencia parte de cero: aunque los actores y las circunstancias se renuevan, existen elementos dentro del proceso de la práctica pedagógica que requieren ser evocados y confrontados para no repetir los mismos errores.

Sumado a lo anterior, se evidencia que las prácticas pedagógicas fortalecen la identidad y vocación del maestro, en tanto la puesta en marcha de una propuesta curricular o desarrollo pedagógico —de corte disciplinar o de alguna enseñanza en particular— lleva a poner en práctica los conocimientos adquiridos. Por otra parte, los desarrollos de la experiencia práctica tienen mayor impacto y trascendencia cuando se trabaja en equipo, ya que de esta manera se fortalecen y afianzan los procesos de aprendizaje de los estudiantes, al tiempo que se alivia la labor y el trabajo del docente en formación; esto, a su turno, amplía la proyección y los resultados de cada experiencia de práctica.

Como se expresa en el título de este apartado, las experiencias de la práctica pedagógica son una oportunidad de aprender y aprehender. Se aprenden teorías, reglas, fórmulas, conceptos de autores que optimizan los conocimientos cuando se transmiten y enseñan, y estrategias, a la vez que se emplean herramientas en aras de aterrizar una praxis que responda a las necesidades y al contexto.

Asimismo, se aprehende, mediante situaciones y experiencias que forjan hábitos, costumbres y maneras de percibir la vida. De acuerdo con esto, la experiencia de la práctica pedagógica permite que el docente en formación reconozca conocimientos y experiencias que aprehende de los docentes con los cuales tiene contacto, y a quienes apoya y acompaña como parte de su proceso. Aún más, aprehende de su experiencia personal, de las vivencias con los estudiantes y demás miembros de la comunidad educativa, y de la constante retroalimentación que recoge de los instrumentos y seguimiento que forman parte de su proceso de evaluación permanente.

No se deja de aprehender nunca; y se requiere una actitud persistente para aprender cuando se debe responder a las necesidades de los contextos y situaciones que requieran la presencia de un maestro, así como al fortalecer las falencias y percances que surgen en cada práctica. Como ejercicio que optimiza el aprendizaje de quien enseña, la práctica representa una oportunidad más de reflexionar, fortalecer los vacíos y reducir la falta de experiencia.

## **Conclusiones**

A partir de los hallazgos, cabe afirmar que las prácticas pedagógicas son un proceso integral e involucran un reconocimiento anticipado del contexto y de la realidad con la que se ha de trabajar. En ellas se entretajan los elementos teóricos y básicos que se pudieron asumir dentro del proceso de formación inicial; y la experiencia se adquiere conforme que se entra en sintonía con la variedad de situaciones a las que se ve enfrentado el maestro durante su vida profesional. Así entonces, las prácticas pedagógicas se visualizan como un espacio de reflexión, acción e investigación sobre la indagación y recontextualización de los saberes de orden cognitivo, ético, pedagógico, didáctico y disciplinar en un contexto sociocultural específico.

En lo referente a la diversificación, las prácticas pedagógicas tienen un compromiso cada vez más grande, ya que se ha incrementado la necesidad de responder a las demandas del momento histórico actual. En este sentido, y desde hace muchos años, los contextos pedagógicos dejaron de ser exclusivamente paredes cerradas. En relación con esto, el presente estudio refleja que toma cada vez más sentido promover experiencias de formación pedagógica, como lo demuestran algunas de las investigaciones en las que niños y jóvenes se encuentran privados de la educación. En estos ejercicios cobra sentido la labor del maestro porque, a la vez que este promueve la formación pedagógica, trascendiendo las barreras de la escuela, encuentra un motivo para explorar otros escenarios y poner en práctica las técnicas y herramientas que adquirió en su proceso de formación.

No debe desconocerse el papel de las facultades de educación y las prácticas pedagógicas en la formación profesional del futuro licenciado. Sin embargo, se requiere fortalecer y enriquecer la comprensión y dimensión de su planeación, preparación y proyección, con base en políticas públicas que sean más acordes y ajustadas a la realidad que los maestros enfrentan actualmente.

## Referencias bibliográficas

- Alquézar, M., & Buzeki, M. (2017). Saber y hacer: evaluación de la transferencia de conocimientos didácticos a la práctica docente. *Praxis Pedagógica*, 20, 63-84.
- Juliao, C. (2007). *Educación social. El Minuto de Dios: una experiencia y un modelo*. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO.
- Ministerio de Educación Nacional – MEN (2013). *Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política*. Recuperado de <https://goo.gl/EWXZFI>.
- Quintero, J., Munévar, R., & Yepes, J. C. (2006). Posibilidades de la experiencia reflexionada en las prácticas educativas. *Pedagogía y saberes*, 24, 9-17.
- Salgado, A. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos, *Liberabit*, 13, 71-78.

## Las comunidades de aprendizaje: una estrategia para la cualificación de la práctica docente

*Learning communities: a strategy for improving faculty teaching quality*

John Leonel Retamal Vergara<sup>1</sup>, Saúl Antonio Bermúdez Romero<sup>2</sup>

María Victoria Rodríguez Pérez<sup>3</sup>

### Resumen

Con este trabajo se busca generar una propuesta de cualificación docente en la Facultad de Educación (FEDU) de la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, con lo que se da continuidad a un proyecto anterior denominado Caracterización de las prácticas docentes de la Facultad de Educación de Uniminuto. Se tuvo en cuenta un diseño metodológico cualitativo, contando con un enfoque sociocrítico en perspectiva con la pedagogía praxeológica que, en conjunto, implica la transformación del contexto. En sintonía con lo anterior, se empleó la investigación acción educativa, a través de la cual se concretó la acción. La población estudiada está compuesta por 15 docentes de licenciaturas y especializaciones; Departamento de Pedagogía; componente básico profesional; área de responsabilidad social; y ampliaciones de la Facultad de Educación. Entre los hallazgos se encuentra la necesidad de validar y replantear las prácticas docentes universitarias, la evaluación cualitativa y la formulación de estrategias inclusivas para la población estudiantil. Los avances de la investigación permiten poner en discusión la consolidación de la comunidad de aprendizaje en la FEDU como un modelo que permite el coaprendizaje y, con ello, la mejora de las prácticas docentes universitarias.

**Palabras clave:** Comunidades de aprendizaje; Cualificación docente; Prácticas docentes universitarias; Pedagogía praxeológica; Pedagogías otras.

### Abstract

*This proposal aims to the betterment of teachers in the Faculty of Education at the Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, in the same line of a previous project: "Characterization of the Teaching Practice at the Faculty of Education at the Uniminuto". It was being developed through qualitative research, based on a socio-critical approach in conjunction with Praxeological Pedagogy; that is to say, transforming the context. Along with this methodology, it is also included Action Research, which allows participants to examine and reflect upon their own practice in action. The study population consists of teachers who are currently attending the undergraduate program in teaching, the specialization programs, the pedagogy department, the basic professional component, social responsibility awareness, and the undergraduate program in teaching in Zipaquirá. The sample consists of fifteen teachers in all. Some of the findings show the need to reflect upon the Faculty teaching quality, the qualitative approach to evaluation, and supporting strategies for inclusive education. The outcomes in the research will result in a learning community at the FEDU as a model to foster co-learning and in that way, improving Faculty teaching quality.*

**Keywords:** Faculty teaching practices; Praxeological pedagogy; Pedagogías otras; Teachers' quality and learning communities.

---

1 Licenciado y magíster en educación, especialista en diseño de ambientes de aprendizaje y pedagogía y docencia universitaria, y licenciado en ciencias religiosas. Docente, Departamento de Pedagogía, Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO. Correo electrónico: [john.retamal@uniminuto.edu](mailto:john.retamal@uniminuto.edu)

2 Magíster en educación, especialista en psicología educativa y licenciado en psicología y pedagogía. Docente, Licenciatura en Educación Infantil, Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO. Correo electrónico: [saúl.bermudez@uniminuto.edu](mailto:saúl.bermudez@uniminuto.edu).

3 Magíster en educación, especialista en pedagogía y licenciada en básica primaria. Docente, Licenciatura en Educación Infantil, Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO. Correo electrónico: [maria.rodriguez@uniminuto.edu](mailto:maria.rodriguez@uniminuto.edu).

## Introducción

Cualificar las prácticas de los docentes en las facultades de educación es una necesidad cada vez mayor en los ámbitos nacional e internacional, en virtud de su protagonismo en la calidad de la educación. Recientemente, el Ministerio de Educación Nacional colombiano, en coherencia con exigencias internacionales, ha desarrollado una serie de políticas centradas en el fortalecimiento de la educación superior. En consecuencia, las instituciones de educación superior (IES) que cuentan con facultades de educación han afrontado grandes retos en lo que atañe a la organización, actualización y acreditación de sus programas.

En el contexto señalado, la Facultad de Educación de la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO no es ajena a estos desafíos; por el contrario, se identifica plenamente desde su postura institucional y, de acuerdo con esto, asume el compromiso —en su planeación estratégica 2013-2019 de convertirse en una escuela pertinente en pedagogías e innovación social en educación. Para ello, establece como uno de sus principales objetivos la labor de consolidar la comunidad educativa de la Facultad de Educación para cualificar las condiciones académicas y administrativas encaminadas al logro de la excelencia.

Por tanto, la investigación que se describe en este artículo busca desarrollar una experiencia de cualificación de las prácticas de los profesores de la Facultad de Educación, en el marco de la pedagogía praxeológica y las pedagogías otras. La primera aporta una mirada crítica, reflexiva y generadora de cambio en el actuar profesional; mientras que las segundas posibilitan la acción reflexiva como un primer paso para conocer el mundo y, luego, potenciar nuevas formas de interpretarlo, de tal modo que se propicien cambios que aporten a la consolidación de comunidades de aprendizaje comprometidas con el cambio y la innovación social en educación.

En la perspectiva en que se desarrolla esta investigación, se ha considerado pertinente determinar, como categoría general, la práctica docente universitaria desde la cual se contempla el componente disciplinar, institucional y axiológico, así como la inclusión y la evaluación cualitativa. En la consolidación de estas comunidades de conocimiento y aprendizaje, es necesario promover las relaciones interindividuales en las que se comparten saberes, información, ideas y experiencias sobre temas de interés común.

En concordancia con lo expuesto, Tenti (2007) señala que:

el trabajo del maestro es cada vez más colectivo, en la medida en que los aprendizajes son el resultado no de la intervención de un docente individual sino de un grupo de docentes que trabajan en forma diacrónica o sincrónica. (p. 40).

De otro lado, la posibilidad de diálogo que se genera en este tipo de comunidades, como lo indican Pérez, Bustamante y Maldonado (2007), aporta al saber pedagógico desde distintos puntos de vista, y a su vez, permite el tejido de habilidades sociales de calidad. De aquí la importancia de generar las comunidades de aprendizaje para promover encuentros académicos y, desde allí, co-construir nuevos conocimientos que aporten y cualifiquen la labor pedagógica del educador.

Retomando algunos aspectos señalados por Thagard (2007) respecto de los criterios que permiten a los colectivos identificar cuándo los procesos de construcción que se producen al interior de la comunidad generan nuevos procesos, sin lugar a dudas, el carácter fiable de las prácticas compartidas y las sinergias producidas entre ellas son indicadores que sitúan la necesidad de generar encuentros; en ellos se tejen conocimientos, ideas y experiencias —tanto significativas como poco significativas— que contribuirán en la cualificación de la labor docente.

Es claro que las comunidades del conocimiento y de aprendizaje tienen un reconocimiento universal en el campo de la educación superior. Se trata de un tema que no es reciente, pero que en la actualidad ha cobrado protagonismo por la necesidad de consolidar el conocimiento como base para la calidad de la educación y el progreso de las sociedades.

## **Metodología**

La presente investigación, de corte cualitativo, pretende generar una experiencia de cualificación de las prácticas de los profesores de la FEDU en el marco de la pedagogía praxeológica y las pedagogías otras, aportando así a la comprensión de esta facultad como una escuela pertinente en pedagogías e innovación social en educación. La población estudiada está conformada por 15 docentes de las licenciaturas y especializaciones; Departamento de Pedagogía; componente básico profesional; área de responsabilidad social; y ampliaciones de la FEDU.

El proyecto de investigación consta de cuatro fases: observación de la práctica docente; problematización de la práctica docente; teorización de la problematización; e intervención y modificación de la práctica docente. Se decidió, en este sentido, recurrir a las vertientes metodológicas del enfoque sociocrítico y la investigación acción educativa. Es importante recordar, como lo indica Restrepo (2005), que el enfoque sociocrítico se caracteriza por conocer y comprender la realidad como una praxis, ya que el conocimiento derivado de su intervención busca generar las transformaciones en el quehacer educativo a partir de un diálogo vivo, constante y reflexivo que dé solución a una problemática propia del entorno investigado.

De otra parte, y de acuerdo con lafrancesco (2003), la investigación acción educativa brinda la posibilidad de involucrar a los docentes de la FEDU como actores principales de su propio proceso investigativo. Con ello se hace posible potenciar ese poder emancipatorio, caracterizado por la crítica y la autonomía,

como punto de partida para llevar a cabo las acciones que permitan allanar el camino hacia la transformación que se quiere y se necesita.

## **Resultados o avances y discusión**

Este proyecto de investigación hace énfasis en la conformación y configuración de comunidades de aprendizaje como una estrategia para la cualificación de la práctica docente al interior de la FEDU. La propuesta de estas comunidades de aprendizaje y de prácticas docentes incluye un diseño metodológico dinámico, articulado a la problemática de investigación, que conlleva igualmente la evaluación, en busca de hacer de la recursividad una *metacualificación* que permita la reorientación de dichos procesos, si es necesario. Esto último en lugar de esperar a terminar el proyecto para hacer la evaluación, lo cual constituye otra manera de hacer intervención permanente de los procesos y dinámicas propias de la práctica docente universitaria.

En el Marco Europeo de Cualificaciones para el Aprendizaje Permanente, una de las recomendaciones alude a la profesionalización docente como una apuesta para que esta formación se realice de manera permanente, considerando los retos de la globalización y de las tecnologías de la información y de la comunicación. Siguiendo lo enunciado, el desarrollo profesional docente se concibe en la actualidad como

La evolución progresiva en el desempeño de la función educativa hacia modos y situaciones de mayor profesionalidad, que se caracterizan por la profundidad del juicio crítico y su aplicación al análisis global de los procesos implicados en la enseñanza, para actuar de manera inteligente. (Tejada, 2013, p. 173).

En este orden de ideas, las consecuencias que derivan del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) consideran las reformas en los planes de estudios y el cambio de paradigma de enseñanza-aprendizaje, para que los docentes,

en tanto formadores de formadores en la educación superior, continúen actualizando sus competencias.

Otro estudio relevante que propone verificar el impacto de la implementación del Espacio Europeo de Educación Superior es el realizado por Díaz (2015), cuya población corresponde al profesorado según una base de datos de siete universidades de Madrid (España). Esta investigación es clave por la manera como se constata la respuesta a ciertos objetivos del EEES sobre el establecimiento de criterios y metodologías pedagógicas comparables, asegurando la calidad de los estudios universitarios. Una de las conclusiones de dicho trabajo radica en que la formación de formadores pasa por el mejoramiento de la promoción y del conocimiento del mismo sistema universitario, situación que en palabras de Díaz (2015) se describe así:

Es difícil consolidar elementos nucleares sistémicos y conceptos como las competencias si no se conoce bien el término, las distintas clasificaciones, ni se sabe cómo implementarlo, con incidencia directa en la elección de metodologías. La consecuencia, como hemos visto, no saber cómo enseñar y no saber bien qué y cómo evaluar. (p. 222).

De acuerdo con lo anterior, la cualificación de los docentes universitarios es un reto por la necesidad de responder a un sistema educativo universitario que desconoce los nuevos métodos de enseñanza-aprendizaje más activos a niveles presencial, no presencial o semipresencial, tales como el aprendizaje autónomo del estudiante. Sumado a ello, es preciso educar en la búsqueda y en el procesamiento de la información para que los estudiantes generen nuevos conocimientos, trabajen en equipo y de manera virtual. Por ello, el estudio de Díaz presenta la categoría *formación continua* como clave para la cualificación docente, reconociendo el valor en la promoción continua, la actividad investigadora y el mejoramiento de la práctica docente. Es obvio pensar que se debe “contar con estudios que permitan elaborar planes que se adecúen a las

demandas formativas, medir constantemente la transferencia de la formación a la práctica y evaluar mejoras” (Díaz, 2015, p. 222). Considerar lo descrito es impulsar nuevos proyectos para que los docentes, en su formación continua, se identifiquen con el ser y quehacer docente e investigativo.

## **Praxeología y pedagogías otras**

Una práctica reflexiva, fruto de una experiencia que interpreta, analiza, implementa y recrea el quehacer aprendido, promueve nuevas comprensiones de las prácticas que nacen “no desde los discursos, sino de pedagogías otras desde América Latina y por medio de las prácticas y procesos realizados en el marco de la Educación Popular y la Educación Comunitaria” (Peñuela, 2009, p. 41). Esta perspectiva surge de las nuevas comprensiones de un *paradigma otro* como la propuesta de la pedagogía decolonial, que tiene sus antecedentes en las pedagogías críticas bajo el pensamiento de Giroux, McLaren, Freire y De Sousa Santos, entre otros.

De igual forma, al estar en relación con otras apuestas pedagógicas, la praxeología pedagógica es una suerte de *paraguas*—como lo enuncia el padre Carlos Juliao (1999)—: esto es, cobija otros tipos de pedagogías, lográndose con ello un diálogo. La praxeología, de acuerdo con Juliao (2011), se concibe “como un discurso (*logos*) construido después de una seria reflexión, sobre una práctica particular y significativa (*praxis*); como un procedimiento de objetivación de la acción, como una teoría de la acción” (p. 27). Este discurso (*logos*) supone una relación teórica-práctica de aquel que realiza o participa del acto educativo en un escenario social propio de la educación como práctica social.

Al considerar la praxeología como una teoría de la acción, es indiscutible pensar en el concepto de pedagogía como “teoría de la acción educativa, en el sentido de una disciplina praxeológica. Es decir, que la pedagogía es una teoría práctica, a la vez reflexiva y prospectiva” (Juliao, 2014, p. 58). Así entonces, aquel que ejerce el proceso de enseñanza-aprendizaje es un profesional praxeológico

en la medida en que se apropia de su experiencia reflexiva, convirtiéndose en un profesional práctico-reflexivo.

Cuando se asume este enfoque pedagógico, el propósito no es más que sistematizar conceptualmente lo que se realiza a través de procesos metacognitivos. Esto permitiría generar conocimiento, (auto) aprendizaje y transformación de las propias acciones. Una implicación importante de acuerdo con las pedagogías otras, basada en la decolonización del saber y que tiene en cuenta el texto de la historia, se concreta en el ejercicio de la didáctica, como lo señala Peñuela (2009), que desde la praxeología pedagógica como metodología para sistematizar experiencias educativas hace “uso crítico y alternativo de medios: hacer ver, hacer valorar, hacer apreciar, desde los ámbitos educativos, formales y no formales” (Argüello, 2015, p. 3).

En definitiva, al comprender la praxeología como la acción humana que permite transformar la realidad y, con ella, a las personas y sus contextos, no se la concibe simplemente como una práctica que se realiza de manera inconsciente, sino como un ejercicio reflexivo del profesional. De manera particular, más relevante que lo realizado por el sujeto en el hacer es lo que sucede en la transformación de este en su ejercicio praxeológico.

La apuesta de la praxeología pedagógica “es un aporte apreciable para el mismo desarrollo institucional de Uniminuto, al realizar un ejercicio de (re)construcción y autorreflexión tanto de su propio proceso histórico como de sus apuestas sociales, pedagógicas y educativas” (Juliao, 2014, p.14). Esto representa la mayor riqueza y contribución para todo aquel que logre una mejora en el quehacer humano y profesional.

## Conclusiones

Se puede considerar que la FEDU de la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO es la primera animadora de los procesos en donde

se genere transformación e implementación de prácticas docentes nuevas e innovadoras. Para ello, un análisis de la práctica cotidiana en el aula identificará sus raíces desde una mirada crítica y el mejoramiento continuo de su ser y quehacer.

Habida cuenta de lo anterior, las comunidades de aprendizaje como estrategia para la cualificación de la práctica docente dejan en el centro del quehacer docente como actividad de enseñanza que no se resuelve solo con adquirir técnicas de enseñanzas, sino con la comprensión de la complejidad del quehacer docente y las posibilidades de reflexionar sobre la práctica educativa que, junto con los saberes disciplinarios, permite preguntar por el sentido de la docencia universitaria hoy. Asimismo, una propuesta docente en la FEDU permite comprender que la cualificación de sus docentes no es un tema menor; y que impone nuevos desafíos al diseñar, implementar, evaluar y validar los procesos de enseñanza – aprendizaje de acuerdo con los nuevos perfiles de docente y rol de estudiante que espera la universidad en los tiempos actuales.

## Referencias bibliográficas

- Argüello, A. (2015). *Pedagogía decolonial: trazos para la construcción de un paradigma-otro desde la educación*. Recuperado de [http://www.correodelmaestro.com/publico/html5032015/capitulo4/Pedagogia\\_decolonial.html](http://www.correodelmaestro.com/publico/html5032015/capitulo4/Pedagogia_decolonial.html).
- Díaz, W. (2015). *Formación del profesorado universitario, evaluación de la actividad docente y promoción profesional*. Recuperado de [http://espacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:EducacionWbdiaz/DIAZ\\_MARTIN\\_Willi](http://espacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:EducacionWbdiaz/DIAZ_MARTIN_Willi).
- Juliao, G. (1999). Una propuesta alternativa para la formación de maestros desde la praxis. *Praxis Pedagógica*, 1(2), 93-101.
- Juliao, C. (2011). *El enfoque praxeológico*. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO.
- Juliao, C. (2014). *Pedagogía praxeológica y social: hacia otra educación*. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO.
- lafrancesco, G. (2003). *La investigación en Educación y Pedagogía*. Bogotá: Magisterio.

- Pérez de M., I., Bustamante, S., & Maldonado, M. (2007). *Aprendizaje en Equipo y Coaching en Educación. Una Experiencia Innovadora*. Publicación en extenso en Memoria de VII Reunión Nacional de Currículo y I Congreso Internacional de Calidad e Innovación en Educación Superior. Venezuela: Universidad Simón Bolívar.
- Peñuela, D. (2009). Pedagogía decolonial y educación comunitaria: una posibilidad promoción profesional. *Pedagogía y saberes*, 30, 39-46. doi: <https://doi.org/10.17227/01212494.30pys39.46>.
- Restrepo, M. (2005). *Producción de textos educativos*. Bogotá: Magisterio.
- Tejada, J. (2013). *Profesionalización docente en la universidad: implicaciones desde la formación*. Recuperado de [http://e-sREvisarpacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:Educacion-Wbdiaz/DIAZ\\_MARTIN\\_William\\_Tesis.pdf](http://e-sREvisarpacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:Educacion-Wbdiaz/DIAZ_MARTIN_William_Tesis.pdf).
- Thagard, P. (2007). Faire de la recherche en collaboration. en A. Bouvier & B. Conein (Eds.), *L'épistémologie sociale. Une théorie sociale de la connaissance* (pp. 166-190). París: École des Hautes Etudes en Sciences Sociales – EHESS.
- Tenti, F. (2007). *Profesión docente. Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Madrid: Fundación Santillana.

## Aplicación de los aportes teóricos de la psicología educativa a las prácticas pedagógicas

*Application of the theoretical contributions of educational psychology to pedagogical practices*

Heddy López Díaz,<sup>1</sup> Dora Lucía Torres Manrique<sup>2</sup>, Nicol Estefan García García<sup>3</sup>

### Resumen

La revisión descriptiva que se presenta en este artículo tuvo como objetivo explorar las aplicaciones teóricas de la psicología educativa en las prácticas pedagógicas. Para ello, se consultaron bases de datos científicas en línea como Ebsco Host, Proquest, Psycodoc, OvidSP, Scielo, Scopus, Dialnet, Redalyc y Google Académico. Los hallazgos sugieren aplicaciones en las prácticas pedagógicas desde el paradigma conductista, progresista, cognitivista, humanista y del procesamiento de la información. De acuerdo con los hallazgos, las aplicaciones de la psicología educativa sugieren explorar contextos informales en educación superior; y la evaluación ha de integrar los diferentes paradigmas para permitir que, desde las diferencias individuales, mejoren los procesos de enseñanza y aprendizaje con estos grupos.

**Palabras clave:** Aprendizaje; Educación; Enseñanza; Pedagogía; Psicología educativa.

### Abstract

*The objective of the descriptive review was to explore the theoretical applications of Educational Psychology to pedagogical practices. For this, the online Scientific Databases were consulted such as Ebsco Host, Proquest, Psycodoc, OvidSP, Scielo, Scopus, Dialnet, Redalyc and Google Scholar. The findings suggest applications in pedagogical practices from the behavioral paradigm, progressive, cognitivist, humanist and information processing. The applications of Educational Psychology, according to the findings suggest exploring informal contexts, in higher education, the evaluation integrating the different paradigms to allow from the individual differences to improve the teaching and learning processes with these groups.*

**Keywords:** Learning; Education; Teaching; Pedagogy; Educational psychology.

---

1 Magíster en Educación. Líder de acompañamiento a estudiantes, Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO (sede principal). Integrante del grupo de investigación Cuidado Cultural de la Salud, Universidad Nacional de Colombia. Correo electrónico: [helopd@gmail.com](mailto:helopd@gmail.com)

2 Magíster en Neuropsicología y Educación. Docente de apoyo a acompañamiento a estudiantes, Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO (sede principal). Correo electrónico: [dorat88@gmail.com](mailto:dorat88@gmail.com).

3 Estudiante de psicología. Practicante de último semestre en psicología educativa en acompañamiento a estudiantes, Facultad de Educación, Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO (sede principal). Correo electrónico: [niky93g@hotmail.com](mailto:niky93g@hotmail.com)

## Introducción

La educación se configura como condición fundamental para el bienestar humano y, en este sentido, contribuye a alcanzar el desarrollo integral (González, Solovieva, & Quintanar, 2012); le concierne, además, aproximar a las personas al conocimiento por las vías que sean posibles, respondiendo a requerimientos sociales y políticos tales como preparar para vivir en contextos específicos (Rojas, 2006). Lo anterior sugiere que en el proceso educativo intervienen condiciones externas e internas, pero las segundas (entre las que se incluyen procesos psicológicos internos del estudiante, su estilo de aprendizaje, percepción, memoria y motivación) suelen ubicarse en segundo plano (Príncipe, 2004).

Ante estas condiciones, la psicología educativa como disciplina cobra relevancia, dado que sus acciones se centran en optimizar el aprendizaje y enseñanza fundamentados en la investigación; la orientación vocacional orientada al reconocimiento de aptitudes y estrategias educativas que encierran la formación de los profesores (Hernández, 2009). Esta disciplina constituye un enlace que nutre a la psicología general, puesto que tiene en cuenta procesos psicosociales desde diferentes acciones educativas y diversidad de contextos. Por ello, emplea teorías y metodologías de la psicología para aproximarse a cuestiones educativas (Guzman, 2004; Hernández, 2009).

Por su parte, los educadores en sus prácticas pedagógicas no deben apartarse de la apropiación de los aportes teóricos de la psicología educativa, por cuanto esta es un sostén que contribuye a formar la identidad profesional de todo educador: admite conjugar elementos técnicos surgidos de la teoría y la práctica científica, con la praxis de educar. Se resalta también la importancia de un sistema educativo (Rojas, 2006) que debe sincronizarse con el conjunto de diversidades de la sociedad de hoy, tomando como punto de referencia elementos de la psicología educativa que incentiven aprendizajes de carácter significativo en los estudiantes.

## Metodología

Se realiza una revisión teórica descriptiva (Day, 2005) sobre las aplicaciones de los diferentes paradigmas de la psicología educativa a las prácticas pedagógicas (Guirao, Olmedo y Ferrer, 2008). Para ello se consultan bases de datos científicas en línea como Ebsco Host, Proquest, Psycodoc, OvidSP, Scielo, Scopus, Dialnet, Redalyc y Google Académico durante el mes de febrero de 2017, utilizando las palabras clave 'psicología educativa', 'educación' y 'psicología' en portugués, español e inglés. Se encuentran 32 artículos que satisfacen los criterios de inclusión asociados con artículos publicados entre 2002 y 2017 cuyo tópico central fuese la psicología educativa.

Las búsquedas en las bases de datos fueron registradas en una ficha que contenía los siguientes elementos: base de datos consultada; palabras clave utilizadas en la búsqueda; número de resultados; título del documento; año; país; nombre de la revista; tema de la investigación; tipo de investigación; y resumen del documento revisado. Los documentos fueron analizados y codificados de forma independiente por los tres investigadores, agrupándolos en seis áreas de relevancia: 1), paradigma conductista; 2), paradigma humanista; 3), paradigma progresista; 4), paradigma cognitivista; 5), paradigma del procesamiento de la información; y 6), hallazgos teóricos aplicados.

## Aplicaciones del paradigma conductista

Los aportes desde este paradigma sugieren "contar con una definición operativa del aprendizaje, lo que implica la formulación de objetivos educativos en términos concretos conductuales" (González, 2004, p. 2). En lo concerniente a las aproximaciones sucesivas, González (2004) enfatiza en que las actividades deberán organizarse en detalle y paso a paso, con el propósito de obtener un aprendizaje rápido y efectivo.

Guerra, Corsi, Barrera, Flores y Perivancich (2009), a su turno, destacan que los espacios educativos deben favorecer la objetividad, con la finalidad

de responder a conductas observables. Proponen reforzadores, especialmente los de tipo social, donde se brinda retroalimentación en cada ejecución de las actividades y se enfatiza acerca de los procesos individuales.

Granado (2002) subraya aportes relacionados con educación especial: aplicaciones como la economía de fichas y los refuerzos positivos para incrementar conductas esperadas y decrementar las negativas, son útiles para mejorar procesos de aprendizaje. También aparecen técnicas como las dirigidas al establecimiento de conductas diferentes, denominadas “instigación de la conducta”, aproximaciones a la respuesta correcta y modelado.

Con educación superior, se señalan las ventajas de la instrucción programada, definida como “una técnica de enseñanza autodidáctica” (Dorrego, 2011, p. 80). En ella, los estudiantes llevan su proceso de acuerdo a sus tiempos; las temáticas se abordan en componentes pequeños, brindándose la posibilidad aclarar dudas que permitirán optimizar los conocimientos; y los espacios académicos se presentan mediante herramientas didácticas como libros o programas.

## **Aplicaciones del paradigma humanista**

De acuerdo con Aizpuru (2008), el educador con perspectiva humanista ayuda a su estudiante para reivindicar el papel de ser autor y creador de su propia vida, y facilita a sus educandos un ambiente libre y creativo donde surja libremente cada individuo. Este autor también señala que se aprende de la experiencia, lo cual es un proceso activo, afectivo y emocional en el que participa el organismo como totalidad. El docente enfocado en el aprendizaje está atento para brindar las herramientas pedagógicas disponibles y estará al servicio de sus estudiantes, orientándolos sobre sus aprendizajes, conocimientos y experiencia y motivándolos respecto a sus capacidades, así como respecto a la facilidad de obtener conocimiento desde diferentes recursos. Este enfoque centrado en la persona (Aizpuru, 2008) implica la comprensión

empática como actitud fundamental, lo cual favorece expresiones altruistas y hace que se incremente la autoaceptación. Se implementan técnicas grupales de *role playing* en los grupos de encuentro para desarrollar y profundizar las relaciones interpersonales, dentro y fuera de las aulas.

### **Aplicaciones del paradigma progresista**

Aquí se incluyen actividades referidas a análisis, inferencia, deducción, comprensión, juicio crítico y reflexivo. El maestro se erige como mediador cognitivo, diseñador de ambientes de aprendizaje, procesador de información, interlocutor, diseñador de estrategias de aprendizaje, comunicador y creador de conflictos cognitivos; en tanto enseña a aprender, es un guía calificado, mediador de aprendizaje y orientador del proceso curricular (Barragán, 2007).

### **Aplicaciones del paradigma cognitivista**

Lara (2012) resalta la importancia de este enfoque para el desarrollo de habilidades cognitivas de pensamiento, útiles en los procesos de investigación y de aplicación a diferentes contextos. Los procesos autónomos cobran relevancia en tanto el estudiante determina sus objetivos y evalúa su aprendizaje.

### **Aplicaciones del paradigma del procesamiento de la información**

Este enfoque sugiere la realización de trabajo en equipo del docente con los estudiantes, a fin de resolver situaciones de manera colectiva y retroalimentar los aprendizajes adquiridos. De esta manera se promueven procesos mentales básicos, con lo cual se optimiza el rendimiento de cada estudiante y se genera un ambiente de confianza colectivo (Noroña, Flores & Flores, 2016). El paradigma "tiene en cuenta la naturaleza de los procesos internos, el tipo de conductas que pueden ser modificadas durante dicho proceso, y las características que resultan del mismo, así como de las situaciones ambientales para llevar a cabo ese objetivo" (Noroña *et al.*, 2016, p. 1403-2).

Noroña *et al.* (2016) aclaran que el aprendizaje ocurre cuando los educadores lo promueven y proporcionan la instrucción adecuada (Noroña, *et al.*, 2016), definida esta última como “el conjunto de eventos diseñados para iniciar, activar y apoyar el aprendizaje” (Noroña, *et al.* 2016, p.1403-2). Las actividades deben planearse inicialmente y ejecutarse en el aula para evidenciar los resultados en los estudiantes. Se resalta que “el proceso de aprendizaje debe apoyarse en los eventos que están ocurriendo interna y externamente al estudiante” (Noroña, *et al.*, 2016, p. 1403-3).

En cuanto a la planificación del aprendizaje sobre los resultados, Noroña *et al.* (2016) sugieren informar al estudiante del objetivo, dirigir la atención, estimular el recuerdo, presentar el estímulo, guiar el aprendizaje, producir la atención, valorar la actuación, proporcionar retroalimentación y promover la retención y la transferencia.

## **Algunos hallazgos teóricos aplicados**

Los reportes en la literatura revisada evidencian aportes a las prácticas pedagógicas, asociados a la creación de tecnologías de la información, y basados en el paradigma cognitivo —como la metacognición—, integrando aspectos del contexto de las generaciones actuales (López, 2013; Guzmán, Larios & Chaparro, 2010).

Por esta misma línea cognitivista, constructivista y ecológico-contextual se encontró la aplicación de una nueva metodología para la evaluación de la eficacia del proceso de enseñanza-aprendizaje en carreras de ingeniería: a través de los resultados de las evaluaciones de los estudiantes se evaluaba la cátedra y los estudiantes registraban sus opiniones. Esto permitió mejorar en la comunicación docente-estudiante, así como la posibilidad de detectar errores en la comprensión de los contenidos (Rossi, Di Prátula, & Vitale, 2009).

Algunos estudios revelaron que la aplicación de teorías como la humanista, la inteligencia emocional y las inteligencias múltiples, teniendo en cuenta aspectos pedagógicos asociados con el fortalecimiento de la inteligencia emocional, y aplicada simultáneamente con estrategias para los docentes, permite el desarrollo integral de los estudiantes (Fernández & Montero, 2016; Zapata & Ceballos, 2010).

Los reportes de Jiménez (2011), Hechavarría y Capdevila (2009), García (2012), Jiménez (2009), Ríos (2012), De León (2013), Díaz (2011), Torres (2015), Barone y Mella (2003) y Díaz (2010) coincidieron en una concepción sobre el rol que se tiene del estudiante en el aula, con énfasis en las distintas corrientes empleadas por la psicología. Se plantea un cambio de rol que va desde la identificación pasiva ubicada desde el conductismo, que evidencia una reducción y dependencia hacia los estímulos ambientales, hasta la llegada de la corriente cognoscitiva, que hace énfasis en el papel activo del estudiante en la retención y procesamiento del aprendizaje en su contexto cotidiano, la psicología humanística planteada por Maslow, y la motivación de las personas por llegar a su propia autorrealización. Se evidencian aplicaciones de tipo constructivista que fortalecen los procesos de aprendizaje de construcción continua, adecuándose al movimiento pedagógico de la Nueva Escuela.

## **Conclusiones**

La investigación en Colombia desde la psicología educativa centra su interés en el aprendizaje; sin embargo, requiere atender temas relacionados con políticas públicas, evaluación educativa y gestión escolar. Se sugiere que su campo de acción atienda contextos informales en las instituciones de educación superior, y tenga en cuenta variables asociadas al desarrollo humano y competencias de tipo laboral (Restrepo, Londoño, & Gómez, 2014).

Se requiere integrar y aplicar adecuadamente las teorías de la psicología educativa, con el fin de permitir mayor apropiación de conocimientos

y optimizar el rendimiento académico, seleccionando estrategias acordes a las necesidades y diversidad de los grupos. Esto implica afinar propuestas que estimulen los sentidos, al tiempo que respondan a las construcciones socioculturales de los grupos y la motivación constante por parte del docente conocedor de las pedagogías emergentes.

## Referencias bibliográficas

- Aizpuru, M. G. (2008). La Persona como Eje Fundamental del Paradigma Humanista. *Acta Universitaria*, 18, 33-40.
- Barone, S., & Mella, P. (2003). Acción educativa y desarrollo humano en la universidad de hoy. *Revista Iberoamericana de Educación*, 31, 187-219.
- Barragán, B. (2007). Del análisis de la transmisión al análisis de la construcción: la emergencia del paradigma cognitivo en la educación en Colombia. *Actualidades Investigativas en Educación*, 7(3), 1-16.
- Day, R. (2005). *Cómo escribir y publicar trabajos científicos* (3.ª ed.). Washington: Organización Panamericana de Salud.
- De León, I. (2013). Gestión del conocimiento, formación docente de Educación Superior y Desarrollo de Estilos de Enseñanza: interacciones e interrelaciones. *Revista de Investigación*, 37(9), 167-191.
- Díaz, Á. (2011). Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 2(5), 3-24.
- Díaz, F. (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares. *Revista iberoamericana de educación superior*, 1(1), 37-57.
- Dorrego, M. (2011). Características de la instrucción programada como técnica de enseñanza. *Revista de Pedagogía*, XXXII(91), 75-97.
- Fernández, A., y Montero, I. (2016). Aportes para la educación de la Inteligencia Emocional desde la Educación Infantil. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(1), 53-66.
- García, N. O. (2012). La pedagogía de proyectos en la escuela: una revisión de sus fundamentos filosóficos y psicológicos. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(9), 685-707.

- González, C. X., Solovieva, Y., & Quintanar, L. (2012). Neuropsicología y psicología histórico-cultural: Aportes en el ámbito. *Revista de la Facultad de Medicina, 60*(3), 221-231.
- González, A. (2004). Aportaciones de la psicología conductual a la educación. *Revista Electrónica Sinéctica, 25*, 15-22.
- Granado, M. C. (2002). Los programas y técnicas de modificación de conducta: Una alternativa a la educación del niño autista. *Revista de Educación, 4*, 245-259.
- Guerra, C. Corsi, E. Barrera, P. Flores, C., & Perivancich, X. (2009). Efectos de un programa combinado de técnicas de modificación conductual para la disminución de la conducta disruptiva y el aumento de la conducta prosocial en escolares chilenos. *Acta Colombiana de Psicología, 12*(1), 67-76.
- Guirao, J. A., Olmedo, A., & Ferrer, E. (2008). El artículo de revisión. *Revista Iberoamericana de Enfermería Comunitaria, 1*(1), 1-25.
- Guzmán, T. Larios, V., & Chaparro, R. (2010). De la sociedad de la información a la sociedad del conocimiento: la reestructuración de la universidad rumbo a la virtualización. *Revista de Educación y Desarrollo, 15*, 21-28.
- Hechavarría, M. O., & Capdevila, B. (2009). Algunas consideraciones teóricas sobre el método de elaboración conjunta. *Revista: EduSol, 9*(28), 77-86.
- Hernández M., P. (2009). Campos de acción del psicólogo educativo: una propuesta mexicana. *Psicología Educativa, 15*(2), 165-175.
- Jiménez, Á. M. (2009). La escuela nueva y los espacios para educar. *Revista Educación y Pedagogía, 21*(54), 103-125.
- Jiménez, L. A. (2011). Educación y desarrollo humano. Hacia un modelo educativo pertinente. *Revista de Educación y Desarrollo, 19*, 43-50.
- Lara, A. (2012). Desarrollo de habilidades de pensamiento y creatividad como potenciadores de aprendizaje. *Unimar, 59*, 85-96.
- López, V. (2013). La motivación como vehículo para la enseñanza. *Reflexión Académica en Diseño y Comunicación, 21*, 195-196.
- Noroña, M. A., Flores Nicolalde, B., & Flores Nicolalde, F. (2016). Influencia de la aplicación de la Teoría del Aprendizaje de Robert Gagné en el rendimiento académico, en el estudio del Experimento de Oersted. *Latin-American Journal of Physics Education, 10*(1), 1403-1-1403-7.

- Príncipe, A. (2004). Importancia de la Psicología Educativa en la formación del profesional en Educación. *Revista de investigación educativa*, 8(14), 77-79.
- Restrepo, J. C., Londoño, L. F., & Gómez, L. M. (2014). Investigación en psicología educativa en Colombia entre 2000-2010: análisis de grupos A y B. *Revista Sophia*, 11(1), 21-32.
- Ríos, R. (2012). Escuela Nueva y saber pedagógico en Colombia: apropiación, modernidad y métodos de enseñanza. Primera mitad del siglo XIX. *Historia y sociedad*, 24, 79-107.
- Rojas, B. (2006). La psicología educativa en la formación del educador del nuevo milenio. *Revista de Investigación*, 60, 103-117.
- Rossi, A. P., Di Pratula, H. R., & Vitale, A. J. (2009). Evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje sobre fuentes renovables de energía desde los paradigmas cognitivo y ecológico-contextual. *Formación Universitaria*, 2(4), 15-22.
- Torres, N. (2015). Agustín Nieto Caballero: pensamiento pedagógico y aportes a la escuela nueva. *Revista Unimar*, 33(1), 57-73.
- Zapata, B. E., & Ceballos, L. (2010). Opinión sobre el rol y perfil del educador para la primera infancia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(2), 1069-1082.

## Igualdad educativa; con más inclusión en la diversidad<sup>1</sup>

*Educational equality; with more inclusion in diversity*

John Mauricio Sandoval Granados<sup>2</sup>

### Resumen

La investigación descrita en este escrito se encuentra inmersa en los contextos de los nuevos discursos que giran alrededor del concepto de inclusión educativa. La crisis socioeducativa ha puesto sobre la mesa la necesidad de resignificar los nuevos abordajes académicos dentro de las nociones de la equidad y calidad educativa en los contextos educativos colombianos. De igual modo, ha empujado a las instituciones a enarbolar nuevas banderas sociales que permitirán, de manera objetiva, un estudio más consciente de las realidades formativas de los profesores y las nuevas dimensiones de la alfabetización social.

**Palabras clave:** Inclusión educativa; Equidad; Transdisciplinariedad.

### Abstract

*The research that is described in this article is immersed in the contexts of the new discourses that revolve around the concept of Educational Inclusion. The socio-educational crisis has put on the table the need to reshape the new academic approaches within the notions of equity and educational quality within the Colombian educational contexts. It has also pushed the institutions to raise new social flags, which will allow, in an objective way, a more conscious study of the formative realities of teachers and the new dimensions of social literacy.*

**Keywords:** Educational inclusion; Equity; Transdisciplinarity.

---

1 Ponencia producto de la investigación "La educación inclusiva a otro nivel: estudio de caso en la Universidad de La Sabana, Colombia" (2017).

2 Filósofo de Universidad Industrial de Santander, magíster en educación con énfasis en gestión y evaluación educativa de la Universidad Externado de Colombia y Estudiante del Doctorado en Educación de la Universidad de Salamanca. Coordinador de prácticas pedagógicas, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad La Gran Colombia. Profesor de cátedra, Universidad de la Sabana. Correo electrónico: [johnmauricio.sandoval@ugc.edu.co](mailto:johnmauricio.sandoval@ugc.edu.co).

## En el principio, fue el caos

El tiempo que dure la lectura de las siguientes palabras estará acompañado por el manto del infortunio, del desespero y la indignación. Si se permite, seremos más claros. En múltiples lugares del “ignorado sur”, miles de niños morirán bajo las sombras de enfermedades curables, hambre y sed, o simplemente bajo la esquiva mirada de la indiferencia. Los que corran con más suerte —millones— sobrevivirán en océanos dentro de contextos sociales de pobreza y marginación; y si son amados por las fuerzas celestiales, asistirán a las escuelas tan pobres como ellos con profesores mal formados y pagados, desencadenándose un círculo vicioso dentro de los núcleos propios de las sociedades que impide un nivel de educabilidad aceptable y digno.

Como resultado de lo anterior, estos estudiantes verán frente a frente la tenebrosa cara de un futuro cada día más incierto y esquivo. Es una clara violación a los derechos a la educación digna y equitativa. Mientras tanto, miles de kilómetros arriba, el estado de cosas es cuantitativa y cualitativa-mente diferente y distante. Aceptando lo inefable e innegable de lo que la desigualdad educativa significa, esta constituye un fenómeno fundado en coordenadas de tiempo y espacio concretas, pero que es, sin lugar a dudas, susceptible de ser descrito por las personas que lo advierten en el curso de sus existencias; las miradas se deben resignificar, al tiempo que los cursos de los nuevos enfoques pedagógicos deben virar hacia orillas más transdisciplinarias, axiológicas y teleológicas.

Por lo dicho, debemos realizar cambios teóricos-prácticos a lo que entendemos como exclusión educativa, que es sinónimo de exclusión social. Determinar estos aspectos necesariamente obliga a estudiar la siguiente teoría:

Históricamente hay una primera forma de exclusión que se realiza mediante una sustracción completa de la comunidad: por la deportación hacia fuera..., por el destierro [...], por la matanza [...] Podríamos decir que el genocidio [...] Parece haber un segundo conjunto de prácticas de exclusión consistente

en construir espacios cerrados en el seno de la comunidad, pero separados de ésta. Son los manicomios, las prisiones, los guetos, las leproserías [...]. Propondré distinguir una tercera modalidad importante de la exclusión: dotar a ciertas poblaciones de un estatuto especial que les permite coexistir en la comunidad (no se les encierra ni se les coloca necesariamente en guetos), pero que les priva de ciertos derechos y de la participación en determinadas actividades sociales (Castel como se citó en Karsz, 2004, p. 45).

En nuestro tiempo, es seguro que no debemos preocuparnos por los dos primeros tipos de exclusión; es decir, parece menos improbable que suceda, siendo optimistas. La tercera figura de la exclusión debe llamar la atención, pues en ella se condensan algunas de las preguntas orientadoras del presente artículo. Un Estado que permite estratificar, segregar y clasificar a su población bajo estatutos mal definidos y desdibujados por los afanes políticos inmersos en políticas públicas anacrónicas e ineficientes, está condenado a retroceder ante las nuevas sociedades globales del conocimiento. Nuevas políticas de inserción e integración deben ser fundamentales en estos nuevos retos socioeducativos.

Empero, el problema es mayor y delicado: debemos iniciar procesos de desestigmatización social pues, al parecer, de manera consiente e inconsciente cometemos atropellos contra las personas discapacitadas, y el propio gobierno plantea políticas de discriminación positiva, confusa e ilusoria. Para ello, es vital determinar los límites interpretativos de los conceptos que se mostrarán a continuación. En ese sentido se plantea el siguiente interrogante: ¿qué se debe hacer para evitar que las políticas de discriminación positiva se transfiguren en lo contrario?

## Cambio de rumbo

Parece ideal leer que la escuela ha de ser el proceso constructivo de un espacio común de encuentro e igualdad de oportunidades para todos, en el que el respeto, la disciplina, la convivencia, el respeto y la aceptación de la diversidad sean una realidad para los niños en la construcción de sus futuros. Sin embargo, este escenario está lejos de ser real dentro de los contextos educativos: estos arrastran tras de sí los restos de una desigualdad campeante que da origen a una serie de múltiples desigualdades frente a las cuales resulta imposible, hasta el momento, dar respuestas reales a situaciones complejas de inequidad social.

Entes gubernamentales y no gubernamentales han emprendido la tarea de comprender las dinámicas complejas de la inclusión educativa, habida cuenta de que es necesario realizar una reestructuración social e individual en las instituciones. Por un lado, entender la exclusión educativa permite acercarse a la concepción global que tiene la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura – Unesco (2007), en tanto determina que:

la exclusión en la educación puede darse de diversas maneras, siendo víctimas de ésta todos los niños y adolescentes que no tienen acceso a la educación, aquellos que abandonan prematuramente el sistema, los niños y adolescentes en situación de riesgo y los niños y los jóvenes con “necesidades especiales”, siendo excluidos en últimas, todos aquellos para los que la enseñanza y el aprendizaje no responden a sus necesidades y aspiraciones y al que, por consiguiente, no le ven verdaderamente sentido en su vida. (pp. 4-5).

Lo que resulta innegablemente necesario es adoptar una visión holística, una perspectiva ecológico-sistémica, que podría envolver los cuatro grandes paradigmas estructurales que posee la nueva pedagogía de la educación inclusiva:

- Escenarios y contextos de las escuelas —historias, culturas, entre otras—
- Parámetro socioeconómico
- Formación y calidad de los profesores
- Políticas públicas de escolarización claras, directas y proyectivas de alto impacto.

Todo esto determinará una “ecología de la equidad social” que redundará en la introspección subjetiva de cada persona; en esta se centrará la propuesta.

## Las nuevas estructuras

Thomas Kuhn (2011) ya lo había predicho en *La Estructura de las revoluciones científicas*, obra en la que convoca al nacimiento de una nueva era científica y social: en palabras menos complejas, sería la convocatoria a la reinterpretación social de la ciencia y los nuevos enfoques de la vida. Kuhn permite comprender que las revoluciones que estaban sucediendo al interior de la ciencia ocurrían en todas las dimensiones del ser humano, en las sociedades y en la educación. Por primera vez, un teórico devela la intención y posibilidad de comprender los fenómenos desde múltiples perspectivas, desde lo interdisciplinario y lo transdisciplinario. Nace un nuevo paradigma social, una estructura más compleja y no menos importante. Por ello, cambiar este estado de cosas nos reclama como ciudadanos y educadores: por un lado, como los primeros, estamos llamados a reformular esas políticas educativas, que han retrasado el porvenir por miedo al cambio y la innovación; y por otro, el rol de educador está equivocado y tergiversado —cuestión entendible—, pues nuestra nueva responsabilidad está anidada en el acompañamiento individual y social de cada ser humano, dentro de las escuelas y fuera de ellas. Para las nuevas ciencias, el tema de la desigualdad educativa ha tomado un importante protagonismo, pues se están fortaleciendo los espacios educativos desde una estructura panóptica y

anacrónica. Así como hemos sido testigos del nacimiento de nuevas ciencias<sup>3</sup>, Kuhn (2011) propone realizar una revolución en lo social, en lo educativo y lo pragmático —en nuestro contexto, desde lo sociopolítico— que redunde en las concepciones anacrónicas del concepto de inclusión educativa.

Las mejores comprensiones y explicaciones sobre la inclusión educativa provienen de los polvosos anaqueles burocráticos de las inocuas políticas públicas. De manera infructuosa, un discurso teórico intenta sostener la estructura de una sociedad cada vez más distante y menos tolerante. La base para la comprensión actual de la inclusión de la diversidad en las aulas de clase se determinará, entonces, por la reestructuración de nuevos conceptos sociales, percibiéndolos menos excluyentes.

## Formación permanente

No es posible negar que el cambio más fuerte se encuentra en los sistemas educativos; y son algunos anticuados modelos de comunicación escolar los que difieren del discurso de los modelos de comunicación social. Los modos de comunicación escolar aún siguen siendo el modelo del libro lineal y vertical —hay que confesarlo—, que de igual manera han venido creando un desfase en correlación al tipo de comunicación actual; en la escuela hay menos democracia, es decir, más diferencias que dentro de la misma sociedad, y esto se manifiesta en un choque, una paradoja que incapacita a los sistemas educativos de crear una integralidad en el estudiantado.

Existe una crisis compartida al interior de la sociedad, la familia, las instituciones, la autoridad del maestro, la iglesia y el Estado, entre otros ámbitos. Esta debe reestructurar la institucionalidad de los constructos sociales (trabajo – política) y, por supuesto, la nueva forma de educarnos y educar, y de entender que las escuelas ya no son los espacios de simple socialización (conversación de

<sup>3</sup> También llamadas ciencias de frontera, definidas a partir de *problemas* de frontera: ciencias de la vida, de la tierra, cognitivas, de materiales, del espacio, de la salud y de la complejidad.

las pasadas generaciones), pues de forma paralela la sociedad actual también está cambiando y está retando a las personas (con necesidades educativas especiales) a adquirir información y conocimiento con nuevas estrategias, desde nuevos enfoques para la construcción de paradigmas que logren estudiarla y entenderla. No se pretende determinar culpas, sino recalcar que estas crisis se han transferido de manera vertiginosa, y solo las nuevas perspectivas de la educación pueden desenredar esta compleja red social.

Posiblemente, asegura Parilla (2002), el discurso políticamente correcto (pero hasta ahora poco eficaz en nuestras prácticas de la inclusión) deba dejar paso al discurso de la exclusión como herramienta de cambio. Se puede plantear una nueva interpretación en cuanto a los avances inocuos en materia de educación inclusiva, si se analizan las verdaderas fuerzas que mueven estos proyectos sociales. No es extraño comprender y percatarse de que las escuelas son las primeras que realizan ese tipo de exclusión social; las adecuaciones físicas no son garantía de un verdadero cambio dentro de la academia. Por otro lado, se podría hacer énfasis en la formación de los docentes, pero no en su nivel posgradual sino en los ambientes propios del estudiante con limitaciones. Todo esto se debe dar dentro del cambio individual y, posteriormente, social. Un docente que aprenda a interpretar esas disímiles realidades (dificultades) podrá resignificar sus prácticas educativas, permitiéndoles cerrar las puertas a la marginalidad.

## **Cuestiones holísticas**

Determinar un horizonte pragmático de cambio en las aulas de clases y su problemática inclusiva ha enfocado las inquietudes hacia las orillas de los desquebrajados valores humanos. La inclusión educativa debe realizarse desde los principios axiológicos y ecológicos. Sin embargo, a decir verdad, y en un giro altamente significativo, debemos enfocarnos en los siguientes aspectos:

- Formación docente.
- No toda la culpa es del docente, pero la formación permanente sí es un elemento de cambio.
- Evitar la exclusión en los centros educativos.
- Fortalecer el compromiso, las culturas y las normativas en cuanto a necesidades educativas especiales.
- Inclusión reflejada en los currículos.
- Desarrollo y capacitación a las instituciones.
- Homogeneidad – heterogeneidad.
- No solo se debe apoyar al que está presente, sino trascender y ayudar a quien no puede ver o escuchar; eliminar la “omisión” de ayuda.
- La inclusión nunca acaba.
- La escuela inclusiva siempre está en movimiento.
- Hay progresos en la inclusión cuando hay avances en los ámbitos político, social (equidad social) e individual.
- Escuelas más eficaces.
- Pedagogías de la complejidad.
- Desarrollo integrado.
- Redes de apoyo y colaboración.
- Entender la diversidad como fuente de enriquecimiento.
- El estilo de enseñanza debe ser efectivo.

En correspondencia con estos elementos, Dyson (2001) reafirma que los cambios a realizar más significativos se hallan en la interioridad de cada docente, pues en ellos radica la proyección de los valores que acompañan los constructos de la visibilización e inclusión de aquellos que están siendo marginados. Los cambios no radican en las políticas públicas de los planes de gobierno, sino que deben superarse los conceptos y las contextualizaciones mal redactadas. Pasar de la integración a la inclusión ha sido costoso de asumir, sencillamente porque el cambio no lo estipulan las teorías sino las prácticas sociales. Esto es, ser respetuoso ante lo diferente, solidario, cooperativo,

equitativo, responsable políticamente y, sobre todo, reconocer los derechos dentro de las diferencias.

Para Maldonado (2007), autor experto en complejidad, el *quid* del asunto radica en la urgencia de determinar que la educación, al margen de no ser una ciencia, sí es una disciplina social que permite realizar cambios y resignificaciones dentro de los fenómenos colectivos humanos; y que hace énfasis en la necesidad de convocar otras disciplinas que permitan bordear esos problemas de frontera, de tal suerte que se replantee una interpretación más holística y transdisciplinaria de los fenómenos educativos.

Con todo, los procesos de la educación, práctica pedagógica e investigación en todos los niveles escolares (y políticas de conocimiento) requieren una “puesta al día” con la investigación-acción y la participación. La dificultad para acceder a este *state of the art* radica en que hemos organizado las estructuras escolares (manuales de convivencia) como órganos punitivos, y los currículos como constructos meramente historicistas y desarticulados con las realidades sociales; es decir, se da una mirada sesgada a las realidades prácticas dentro de pensamientos teóricos anacrónicos.

Realmente es cierto que, en términos institucionales y administrativos, existen ciertas exigencias de cambio e inclusión —dentro del mundo utópico—. Si lo anterior tiene sentido, no es suficiente comprender y asistir a las grandes reuniones sobre las políticas inclusivas educativas en el mundo, sino que debe propenderse a un cambio más pragmático como ser político y social. Para Castel (2004), el Estado es el principal recurso para el sostenimiento de la cohesión social, es decir, el encargado de asegurar los beneficios sociales y las protecciones mínimas. Estamos ante el nacimiento de una nueva ciencia: el paradigma que muere o muta para darle paso a lo inter, multi y transdisciplinario en las escuelas y universidades. Esto permite

abordar las problemáticas sociales desde diversos contextos, proponiéndose una visión holística y más compleja de los fenómenos.

## A manera de reflexión

Aarón: Inclusión significa poder estar con niños de mi edad y hacer las cosas que ellos hacen, e ir a donde van. Inclusión es estar con ellos. La inclusión ayuda a los demás a ver que soy mucho más que un autista. Los ayuda a ver que soy solamente un adolescente normal. La inclusión es importante porque me permite ser quien soy y estar con mis amigos y hacer lo que ellos hacen.

Fraze

Para Echeita (2006), “la incidencia de los procesos de inclusión educativa encuentra su sentido en el reconocimiento de que se trata de un valor social que alude a un derecho inalienable de la persona” (p. 48). De cara a las afirmaciones expuestas aquí, Honneth (2010) afirma:

... la inclusión educativa vendría a ser, en su raíz, la tarea de promover cambios educativos sistemáticos para llevar nuestros valores declarados a la acción (equidad, igualdad de oportunidades, no discriminación, solidaridad, consideración, amor...). Pero como el mismo nos hace ver, “el mejor argumento moral es la acción”, lo que significa que es en el conjunto de sistemas de prácticas que configuran la “cultura moral de un centro. (p. 91).

Las posibilidades y dinámicas de estos procesos individuales y colectivos radican en saber cómo hacer que sea posible aterrizar los constructos teóricos en las principales prácticas educativas (esas que implican una correlación directa entre maestro, escuela, estudiante, familia y sociedad). De tal suerte sabremos de maneras conscientes en qué y cómo mejorar el razonamiento ético de los actores en este proceso, lo cual nos permitirá visualizar los ideales sociales democráticos de una sociedad más necesitada para brindar ayuda a quien llamamos “diferente”.

## Referencias bibliográficas

- Castel, R. (2004). *Encuadre de la exclusión*. Barcelona: Gedisa.
- Dyson, A. (2001). Dilemas, contradicciones y variedades de la inclusión. En M. Verdugo y F. Jordán de Urríes (Eds.), *Apoyos, autodeterminación y calidad de vida* (pp.145-160). Salamanca: Amarú.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión. Educación sin exclusiones*. Madrid: Morata.
- Honneth, A. (2010). *Reconocimiento y menosprecio. Sobre la fundamentación normativa de una teoría social*. Madrid: Katz Editores.
- Karsz, S. (2004). *La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices*. Barcelona: Gedisa.
- Kuhn, T. (2011). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Maldonado, E. (2007). *Complejidad: ciencia, pensamiento y aplicaciones*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- Parilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 11-29.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura – Unesco. (2007). *Educación de calidad para todo un asunto de derechos humanos*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001502/150272s.pdf>.



## Lúdica para fortalecer la resolución de problemas logicomatemáticos en estudiantes de grado quinto

### *Playful to strengthen the resolution of logical-mathematical problems in fifth grade students*

Juan David Diaz Cristancho<sup>1</sup>, D'Carlo Esteban López Varela<sup>2</sup>, Pedro Nel Urrea Roa<sup>3</sup>

#### Resumen

Este artículo da cuenta de una investigación centrada en la resolución de problemas logicomatemáticos en la Institución Educativa Distrital Gabriel García Márquez, ubicada en la localidad de Usme en la ciudad de Bogotá (Colombia). La muestra constó de 22 estudiantes del grado 502, a quienes se les aplicó un test de entrada para diagnosticar el nivel en el que se encontraban frente a la competencia nombrada; y otro al finalizar la intervención, para efectos de comparación. Esto permitió establecer que es importante implementar actividades lúdicas como estrategia didáctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje en los educandos ya que, por medio del juego y la diversión, adquieren conocimientos. Para dar sustento a lo planteado se acudió a fuentes teóricas, las cuales establecen que la lúdica puede ser entendida como potenciadora del aprendizaje en los educandos. Se destaca en este punto, además, la importancia de los contenidos legales (diseñados por el Ministerio de Educación Nacional - MEN) que atañen al contenido de este trabajo.

**Palabras clave:** Lúdica; Competencias; Básicas; Lógica; Matemática; Estrategias; Didácticas.

#### Abstract

*The research covered in this article deals with logic-mathematical problem-solving at Institución Educativa Distrital Gabriel García Márquez, located in Bogota (Colombia). The sample includes 22 students from grade 502, who were given an entrance test to diagnose the level in which they are in that competition, and the same test was applied at the end of the intervention to analyze the two results in the students, thus establishing that it is important to implement playful activities as a didactic strategy in the teaching-learning process in the learners, due to the fact that students acquire knowledge through play and fun. In order to give support to the aforementioned, we went to theoretical sources that contribute truthfully, that the playful can be understood as a potentiation of learning in the students. On the other hand, the importance of the legal contents that specifically adhere to this article through the Ministry of National Education is highlighted.*

**Keywords:** Ludic; Competences; Basic; Logic; Math; Strategies; Didactics.

---

1 Estudiante de la Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deporte, Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO. Entrenador de fútbol en el Club Deportivo Caterpillar Motor. Correo electrónico: [juan9522diaz@gmail.com](mailto:juan9522diaz@gmail.com).

2 Estudiante de la Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deporte, Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO. Entrenador de Fútbol, Academia de fútbol Arnoldo Iguarán. Correo electrónico: [dcarloeste-banlopez@gmail.com](mailto:dcarloeste-banlopez@gmail.com).

3 Licenciado en educación física, recreación y deporte, magister en educación y doctor en educación, Docente, Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO.

## Introducción

Uno de los problemas que afronta la Institución Educativa Distrital Gabriel García Márquez, ubicada en la localidad de Usme de la ciudad de Bogotá (Colombia), corresponde al bajo rendimiento y resultado del grado quinto de primaria en las pruebas Saber. Ello ha puesto de relieve la necesidad de una intervención, dentro de la cual se planteen e implementen actividades lúdicas para fortalecer la competencia lógico-matemática y de resolución de problemas.

De acuerdo con los registros de la institución educativa en cuestión, el 66 % de los estudiantes del grado quinto se ubicó en el nivel mínimo e insuficiente de las pruebas Saber. A partir de ello se propuso el diseño de una serie de actividades fundamentadas en la lúdica como herramienta didáctica para mejorar ciertas competencias en los estudiantes. Así entonces, el objetivo general de la investigación que se presenta aquí fue fortalecer, a través de la lúdica, la competencia lógico-matemática y de resolución de problemas en estudiantes del curso 502 de esta institución educativa, con el fin de aportar a la solución de la problemática señalada.

Con el ánimo de dar sustento teórico a la investigación, se realizó un rastreo documental (de artículos, monografías, tesis, etc.) de trabajos relacionados con esta. Para ello, se realizaron búsquedas de documentos publicados entre 2009 y la fecha en bases de datos de varias universidades colombianas. A continuación, se describen los elementos más relevantes arrojados por esa labor de búsqueda.

Respecto del ámbito local, Adriana Marín y Sandra Mejía (2015) realizaron una propuesta (que no fue implementada) para que el proceso de enseñanza – aprendizaje se llevara a cabo a través de mecanismos didácticos como la lúdica, desgajando posturas rígidas y el quehacer pedagógico tradicional; otros

trabajos de alcance nacional que se ubicaron gracias a la búsqueda coinciden con lo afirmado por estas autoras.

Para Vygotsky, (2011) “El juego es una realidad cambiante y sobre todo impulsora del desarrollo mental del niño”. Ello da carácter constructivista a su teoría, ya que a través del juego el niño construye su aprendizaje y su propia realidad social y cultural. Jugando con otros niños amplía su capacidad de comprender la realidad de su entorno social natural, aumentando continuamente lo que Vygotsky llama “zona de desarrollo próximo” (De la Cruz, García, Saavedra & Vargas, 2015). Así entonces, Vygotsky “[...] otorgó al juego, como instrumento y recurso socio-cultural, el papel gozoso de ser un elemento impulsor del desarrollo mental del niño, facilitando el desarrollo de las funciones superiores del entendimiento tales como la atención o la memoria voluntaria” (Universidad de Tajín-Zalapa, s. f., p. 1).

Contreras (1998), por su parte, sostiene que “la ejecución de la estrategia supone que los problemas planteados, deben ajustarse a la experiencia, disposición e interés del alumno” (p. 12). Este autor sigue la idea de Vygotsky, en tanto lo que genera al estudiante esa predisposición para aprender es el juego, adaptado a las experiencias cotidianas que caracterizan a la población en general. Según este autor, el estilo de enseñanza en la educación física representa el nivel más avanzado de resolución de problemas, toda vez que consiste en buscar alternativas para solucionarlos; se estimula así la creatividad del estudiante, lo cual le significa una gran independencia con respecto al docente. Así entonces, la lúdica propicia el desarrollo psico-social y la construcción de la personalidad, al tiempo que evidencia valores y orienta la adquisición de saberes encaminados a los *haceres*, a través de una variedad de actividades en las que interactúan el agrado, el gozo, la creatividad y el conocimiento (Yturalde, 2001).

La creatividad es concebida como una idea nueva cuya formación es por medio de un proceso de diferentes etapas: la primera, sucede cuando el estudiante

crea conexiones, con influencia, entre la conciencia y el mundo exterior, interceptando emociones, ideas e imágenes de forma consciente o inconsciente; en esta etapa, la memoria graba por sucesos. La segunda, se desarrolla cuando se comienza la elaboración de la idea por medio de ideas memorizadas y estructuradas; y, la última, se inicia cuando se concibe una verificación de la idea o producto creado para concretar un «reaccionar» que lleve a la resolución del problema o creación del producto (Guilford, 1959 como se citó en Tunjo, López, & Llamas, p. 42).

Mosston y Ashworth (1993), por su parte, afirman que el juego es un recurso metodológico muy indicado para conseguir los objetivos propuestos de una forma lúdica y placentera a cualquier edad. Ello permite afirmar que los estudiantes necesitan aprender por medio de actividades lúdicas que permitan el gozo y el disfrute de ese proceso de aprendizaje.

Para entender profundamente la relación interdisciplinar entre las áreas de la educación física y la matemática, Vilanova *et al.* (2001) consideran a la segunda

Como una construcción social que incluye conjeturas, pruebas y refutaciones, cuyos resultados deben ser juzgados en relación al ambiente social y cultural. La idea de la enseñanza de la matemática que surge de esta concepción es que los estudiantes deben comprometerse en actividades con sentido, originadas a partir de situaciones problemáticas. Estas situaciones requieren de un pensamiento creativo, que permita conjeturar y aplicar información, descubrir, inventar y comunicar ideas, así como probar esas ideas a través de la reflexión crítica y la argumentación. (p. 3).

Cuando los autores mencionan que los educandos deben comprometerse en actividades con sentido, es importante también generar actividades lúdicas que permitan producir ese compromiso, gusto e interés frente al proceso de aprendizaje.

Ernest (1988, como se citó en Vilanova *et al.*, 2001) describe de la siguiente manera la resolución de problemas “como método integral para la enseñanza de la matemática” (Vilanova *et al.*, 2001, p. 2):

... hay una visión de la matemática (conducida por la resolución de problemas) como un campo de la creación y la invención humana en continua expansión, en el cual los patrones son generados y luego convertidos en conocimiento. [...] la matemática es un proceso de conjeturas y acercamientos al conocimiento [...] no es un producto terminado, porque sus resultados permanecen abiertos a revisión (Ernest, 1988, como se citó en Vilanova *et al.*, 2001, p. 2).

No es posible dejar a un lado los contenidos legales que se relacionan directamente con este artículo. En este sentido, el Ministerio de Educación Nacional – MEN (2010a) señala que el principal propósito de las pruebas Saber 5° “es contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación colombiana mediante la realización de evaluaciones aplicadas periódicamente para monitorear el desarrollo de las competencias básicas en los estudiantes de educación básica” (Gonzalez, 2015, s. p.) como estrategia para hacer seguimiento a la calidad del sistema educativo. Al identificar las destrezas, habilidades y valores que los estudiantes colombianos desarrollan durante el recorrido escolar, independiente de su origen, condiciones sociales, económicas y culturales, estos resultados permiten organizar planes de mejora en los respectivos ámbitos de educativos (MEN, 2010a).

A este respecto, y para reforzar lo anterior, El artículo 1 del Decreto 869 (MEN, 2010b) afirma que los instrumentos del Sistema Nacional de Evaluación proporcionan los resultados de las pruebas, con lo cual las instituciones deben buscar estrategias para mejorar el nivel académico.

## Metodología

El presente es un estudio de tipo cualitativo. De acuerdo con Martínez (2011),

La investigación cualitativa busca la comprensión e interpretación de la realidad humana y social, con un interés práctico, es decir con el propósito de ubicar y orientar la acción humana y su realidad subjetiva. Por esto en los estudios cualitativos se pretende llegar a comprender la singularidad de las personas y las comunidades, dentro de su propio marco de referencia y en su contexto histórico-cultural. Se busca examinar la realidad tal como otros la experimentan, a partir de la interpretación de sus propios significados, sentimientos, creencias y valores. (p. 17).

Para el caso que nos ocupa, esta mirada permitió identificar la problemática que influye en el proceso de aprendizaje de 20 estudiantes del curso 502 en la institución educativa estudiada. Para atenderla, se desarrolló una serie de actividades lúdicas en el aula en aras de cambiar los procesos de aprendizaje, a fin de plantear acciones de fortalecimiento en la educación que permitieran favorecer el proceso educativo en el contexto anteriormente citado, entendiéndose sus necesidades particulares.

Se desarrolló un estudio de caso, en tanto técnica de aprendizaje en la que el sujeto se enfrenta a la descripción de una situación específica que plantea un problema a comprenderse, valorarse y resolverse por un grupo de personas a través de un proceso de discusión (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Argentina, s. f.). Esto se adelantó a partir del planteamiento de actividades lúdicas, en interdisciplinariedad con el área de matemáticas de la institución, para resolver problemas lógico-matemáticos. Estas actividades ayudan a generar situaciones de juego en las que la lógica y la resolución de problemas se hacen necesarias para el desarrollo desde la visión del pensamiento y la construcción de lo individual. Así, cobra importancia lo motriz y de ello, el desarrollo de este aspecto en lo cotidiano.

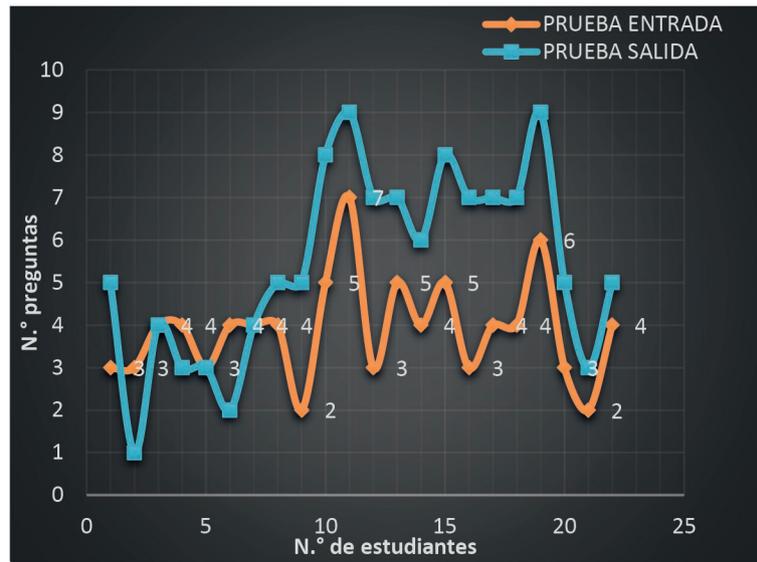
Los diseños de las actividades debían involucrar la competencia desde lo motriz y lo cognitivo del área de matemáticas: esto es, los estudiantes debían resolver problemas lógico-matemáticos y motrices de forma simultánea. Una de las actividades consistió en transportar un aro de un extremo al otro en una fila formada por los estudiantes (quienes estaban tomados de la mano y no podían soltarse en ningún momento). Se estableció, no obstante, que el aro solo podía desplazarse si el grupo resolvía un problema lógico-matemático (el problema se planteaba en cada extremo de la fila). Uno de los desafíos formulados era el siguiente: para construir un muro son necesarios 1500 bloques, y se realizó un pedido de 17.500 a una ladrillera. ¿Cuántos muros pueden construirse con dicha cantidad de bloques y qué cantidad de ellos sobra?

Con las actividades realizadas se quiso adoptar una actitud distinta, que propiciara empatía (gusto e interés de los estudiantes frente a la clase); así, se buscó formular clases alternativas, fundamentadas en la lúdica, que promovieran la construcción de conocimientos nuevos de forma más acertada, en aras de fortalecer la competencia señalada.

La labor realizada evidencia la necesidad de involucrar estrategias que favorezcan el comportamiento lúdico a través de lo disciplinar, en diálogo con otros saberes y mediante el apoyo de actividades que den cuenta de la interacción entre estos —para el caso que nos ocupa, los problemas lógico-matemáticos y motrices—.

## Resultados

El contraste entre las pruebas de entrada y salida realizadas a los 22 estudiantes del curso 502 permitió determinar que 72,72 % de ellos (16 estudiantes) fortaleció la competencia lógico-matemática; 13,63 % (3 educandos) alcanzó el mismo desempeño en ambas pruebas; y el 13,63 % restante obtuvo un resultado inferior en la prueba de salida.



**Figura 6.** Prueba de entrada vs. prueba de salida.

Fuente: elaboración propia.

## Conclusiones

Es conveniente realizar una intervención de mayor durabilidad, que permita brindar soporte adicional al proyecto para obtener resultados más veraces. Por otra parte, se propone implementar estos proyectos no solo en un grupo sino en todo un grado de cualquier institución educativa, a fin de alcanzar resultados que evidencien la trascendencia de este tipo de metodología y didáctica.

El nivel alcanzado por los estudiantes en las pruebas Saber, en cuanto a resolución de problemas del área de matemáticas, permitió identificar un déficit del saber matemático que, a su turno, despertó interés por buscarle solución a través de una unidad didáctica fundamentada desde la lúdica. Esta fomentó el desarrollo de la competencia para resolver problemas matemáticos en los estudiantes del curso 502, lo que permitió intervenir de forma directa con el grupo poblacional para orientar y fortalecer esta competencia matemática. En consonancia con esto, los instrumentos de recolección de datos (pruebas, entrevista y encuestas) hicieron posible determinar que la

lúdica y la didáctica de la educación física aplicadas a la población estudiada fortalecieron su competencia para la resolución de problemas matemáticos.

A futuro, sería conveniente ampliar el proyecto a otras localidades de Bogotá, con el fin de que iniciativas como esta adquieran la relevancia que, creemos, merecen en los procesos de enseñanza-aprendizaje que contribuyen a mejorar el sistema educativo. Aún más, podría proponerse implementar esta metodología o didáctica en los grados en que también se aplican las pruebas Saber (tercero, noveno y undécimo).

## Referencias bibliográficas

- Contreras, O. (1998). *Didáctica de la educación física: un enfoque constructivista*. España: INDE.
- De la Cruz, E. J., García, B. P., Saavedra, J. A. & Vargas, A. L. (2015). *Juntos aprendemos matemáticas*. Zaragoza: Escuela Normal de Atizapán de Zaragoza.
- Marín, A. M., & Mejía, S. E. (2015). *Estrategias lúdicas para la enseñanza de las matemáticas en el grado quinto de la Institución Educativa La Piedad* (trabajo de grado). Medellín: Fundación Universitaria Los Libertadores.
- Martínez R., J. (2011). Métodos de investigación cualitativa. *Silogismo más que conceptos*. 08 (1), 2011 Julio - Diciembre ISSN 1909-955X.
- Ministerio de Educación Nacional – MEN (2010a). *Pruebas Saber 3.º, 5.º y 9.º*. Bogotá: MEN. Recuperado el 9 de noviembre de 2016, de <http://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-244735.html>.
- Ministerio de Educación Nacional – MEN. (2010b). Decreto n.º 869 de 2010. Por el cual se reglamenta el Examen de Estado de la Evaluación Media, Icfes – Saber 11.º. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Argentina (s.f). *Estrategia: método de estudio de caso*. Buenos Aires, Argentina. Recuperado de <http://coleccion.educ.ar/coleccion/CD6/contenidos/teoricos/modulo-2/m2-6.html>.
- Mosston, M., & Ashworth, S. (1993). *La enseñanza de la Educación Física en R*. Barcelona: Edidtorial Hispanoeuropea.

Tunjo, L., López, V., & Llamas, F. (2017). Estudio comparativo entre las metodologías creativas: «Lista de chequeo» y «enseñar por curiosidad», para la mejora de la creatividad desde las Ciencias Naturales. *Praxis Pedagógica*, 21, 37-63.

Universidad de Tajín - Zalapa. (s.f.). Lev Semiónovich Vygotsky, la psicología del juego. Recuperado de <https://www.plagscan.com/highlight?doc=118155913&source=33>.

Vilanova, S., Rocerau, M., Valdez, G., Oliver, M., Vecino, S., Medina, P., & Astiz, M. (2001). La Educación Matemática. El papel de la resolución de problemas en el aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación, OEI*. Recuperado el 17 de septiembre de 2016, de [http://www.campus-oei.org/revista/did\\_mat10.htm](http://www.campus-oei.org/revista/did_mat10.htm).

Yturalde, E. (2001). *La lúdica y el aprendizaje*. Recuperado de <http://www.ludica.org/>.

## Pensar no es un lujo

*Thinking is not luxury*

Nidia Cristina Martínez Venegas<sup>1</sup>

### Resumen

*Pensar no es un lujo* hace parte de una experiencia pedagógica que recoge saberes e historias de una práctica educativa realizada en un colegio de carácter público de Bogotá (Colombia), con estudiantes de 5 años de edad, del grado transición. Esta experiencia pretende poner en contexto una propuesta pedagógica llamada *Filosofía para niños* de Matthew Lipman, con la intencionalidad de hilar realidades cercanas a los niños con la novela *Hospital de muñecos* de Ann Sharp y, a su vez, de una manera integral e integradora, articular la propuesta con el plan de estudios y la impronta de ciclo: construcción de sujetos.

**Palabras clave:** Comunidad; Diálogo; Encuentro; Filosofía; Investigación; Pensar; Pregunta.

### Abstract

*Thinking is not a luxury is part of a pedagogical experience that gathers knowledge and histories of an educational practice carried out in a public school of Bogotá, with students of 5 years of the degree transition. This experience aims to put in context a pedagogical proposal called philosophy for children of Matthew Lipman, with the intention of spinning realities close to the children with the novel of Ann Sharp, Dolls Hospital, and, in turn, in a holistic and integrative way, to articulate the proposal with the curriculum and the imprint of Cycle: construction of subjects.*

**Keywords:** Community Dialogue; Philosophy; Thinking; Research; Question; Meeting.

---

<sup>1</sup> Licenciada en educación preescolar de la Universidad Pedagógica Nacional, magíster en educación de la Pontificia Universidad Javeriana, y especialista en multimedia educativa de la Fundación Universitaria Los Libertadores. Maestra titular de Grado Jardín, Colegio República de Colombia. Docente universitaria, Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO. Correos electrónicos: [nidianoviembre12@hotmail.com](mailto:nidianoviembre12@hotmail.com), [nimartinez@uniminuto.edu](mailto:nimartinez@uniminuto.edu).

## Introducción

Desde la idea de articular el plan de estudios, hilar las realidades cercanas a la vida de los estudiantes con los saberes de la escuela y apostarle a la impronta de ciclo: construcción de sujetos, el proyecto de aula “El hospital de muñecos” es la experiencia pedagógica que se presenta a lo largo de este documento, llevada a cabo en 2012 en un colegio distrital de Bogotá que está ubicado en el sector del barrio La Estrada, con estudiantes de transición —niños de 5 años de edad—. Es una experiencia basada en la propuesta pedagógica de la Filosofía para Niños (FpN) de Matthew Lipman (1998), materializada y consolidada pese a inseguridades y temores.

Vale la pena anotar que, en años anteriores, se había intentado concretar la propuesta sin lograr avances significativos: razones de tiempos, falta de seguimiento y sistematización no permitieron que esta pudiera materializarse. Solo hasta 2012, con la intención de innovar y reinventar la práctica pedagógica, se tomó el riesgo y se decidió asumir el reto que ello implicaba. Con este mismo impulso, 5 años después, se tomó la iniciativa de compartir y sistematizar esta experiencia.

Para el desarrollo de la actividad se utilizó el libro *Hospital de muñecos* de Sharp y Splitter (1996), que hace parte de un proyecto del Centro Latinoamericano de Filosofía para Niños (Celafin) y de la propuesta FpN. Durante el año 2012 se evidenciaron características muy particulares en el grupo de transición, tales como casos de violencia intrafamiliar; niños en situación de abandono por parte de la madre o padre; y mujeres (madres de familia) con baja autoestima, manifestada en las citas realizadas por la maestra para comentar las condiciones de los menores. Estas situaciones influían poderosamente en las actividades cotidianas del aula: peleas frecuentes, malas palabras de los estudiantes hacia sus compañeros, la maestra u otros adultos, agresiones permanentes hacia los otros sin respeto a autoridad alguna, lo que

hacia el clima del aula tenso y desgastante en la escucha; no seguimiento de instrucciones; e incapacidad de solución a los conflictos de manera pacífica.

La intolerancia en las relaciones que los niños manifestaron en la cotidianidad de la escuela reflejó una sociedad enferma, que resuelve la vida a la ligera, con cargas emocionales y una historia personal amarrada a unas maneras de relacionarse con los otros y de resolver el diario vivir. Esto llevó a considerar la posibilidad de reorganizar, ajustar y mirar las múltiples formas de llevar al aula una propuesta pedagógica que atendiera esta problemática.

Como lo señala Matthew Lipman, la filosofía para niños “ha representado una alternativa pedagógica para la formación de personas autónomas, que son capaces de pensar por sí mismas y de transformar creativamente su contexto” (Celafin, s. f.). Con esto, resulta una gran apuesta materializar en Bogotá esta posibilidad con niños pequeños y con una población que reclama atención, confianza y diálogo.

Los objetivos propuestos permitirían favorecer espacios en el aula para la pregunta, la investigación y la posibilidad de razonar; construir con los estudiantes comunidades de diálogo siendo una oportunidad de escucha y de respeto por el otro; integrar el planteamiento curricular del grado preescolar de manera integral con el proyecto; mejorar los niveles de escucha atenta y respetuosa; y mantener relaciones armónicas entre los estudiantes y la maestra.

La intencionalidad pedagógica de esta alternativa fue provocar la investigación en el grupo de transición a través de la pregunta; favorecer la expresión oral, gráfica y escritural libre como mediación de la comunidad de diálogo; hilar el currículo planteado en el nivel con el proyecto de aula desde una mirada integradora de los procesos, de las dimensiones y campos con la formación en el desarrollo ético, las habilidades de pensamiento y la transformación de las dinámicas; y enriquecer procesos en los niños de

reconocimiento personal y colectivo como pilares fundamentales del desarrollo armónico y oportunidad de responder a la impronta de construcción de sujeto. Como lo afirma Matthew Lipman, se considera vital que niños y jóvenes sean capaces de pensar por sí mismos de forma crítica y creativa en diálogo consigo mismos, con sus compañeros y con los adultos. Y esto no será nunca una realidad si no los animamos a hacerlo, si no introducimos en el programa y en la vida entera de la escuela los instrumentos que les permitan desarrollar las habilidades requeridas para hacerlo (Lipman, 1998, p. 13).

## Metodología

Dentro del proceso metodológico, la pregunta es el eje movilizador de sentidos, de nuevos saberes y de nuevas preguntas elaboradas por los mismos niños. Se retoma este verso de la canción “Escaramujo”, pertinente frente al poder de la pregunta:

¿Por qué la tierra es mi casa?  
 ¿Por qué la noche es oscura?  
 ¿Por qué la luna es blancura  
 que engorda como adelgaza?  
 ¿Por qué una estrella se enlaza  
 con otra, como un dibujo?  
 Y ¿por qué el escaramujo  
 es de la rosa y el mar?  
 Yo vivo de preguntar:  
 saber no puede ser lujo. (Rodríguez, 1994)

## Etapas del desarrollo de la propuesta

En la exploración se realizó la lectura acompañada de algunos capítulos de la novela *Hospital de muñecos*. Se exploraron, entonces, la relación con el muñeco elaborado en casa junto a los padres y juegos libres con los muñecos.

En la construcción de la comunidad de diálogo, “los niños pequeños trabajan en lo que llamamos comunidad de investigación filosófica, un grupo de personas que están dispuestas a discutir juntas sobre problemas que son importantes para ellas” (Sharp & Splitter, 2006, p. 11). En esta línea, se usaron estrategias pedagógicas como las siguientes:

- Asamblea pedagógica frente a situaciones particulares que le pasaban a los muñecos de los estudiantes, con el ánimo de socializar y relacionar dichos acontecimientos con sus experiencias cercanas, su imaginación y su propia historia personal.
- Listado de ideas o preguntas sobre posibles soluciones a situaciones de conflicto en el aula.
- Reconocimiento de su nombre: su génesis, qué le significa y cómo lo marca dentro de su propio proceso como sujeto único.
- Juego libre como un escenario de redescubrimientos en la construcción de colectivo, de relaciones inter e intrapersonales.

En la evaluación se tuvieron en cuenta los trabajos de representación gráfica realizados por los niños; su escritura libre y espontánea; su oralidad y el lenguaje no verbal; su proceso; el trabajo con padres frente a lo que los niños hubieran expresado; y la relación con los otros saberes y contenidos estipulados para el nivel de transición.

## **Resultados o avances y discusión**

### **Primera fase**

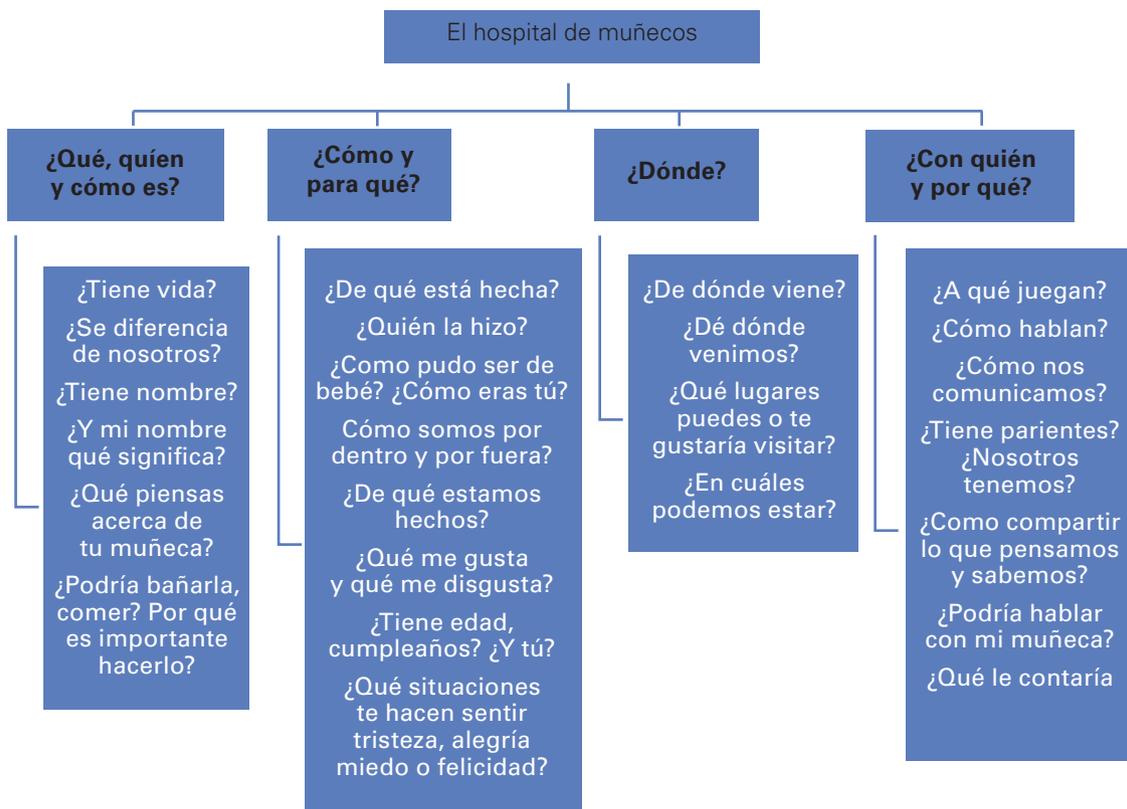
Se inició con los niños de 5 años la lectura parcial y dialogada del capítulo 1 de la novela *Hospital de muñecos*, hecho que los motivó. Se les propuso entonces traer al aula un muñeco elaborado en casa con ayuda de sus padres, que guardara el mayor parecido posible con cada uno: debería reflejar su color de piel y cabello, y algunas características físicas particulares que quisieran mostrar.

Asimismo, debía evidenciar gustos y colores preferidos, y cada familia debía inventarle un nombre.

Luego, en clase, se socializó cada muñeco, su nombre y su proceso de fabricación, todo esto enmarcado en preguntas que favorecieron el diálogo y la exposición oral de cada estudiante: ¿qué es? ¿Quién es? ¿Cómo es? ¿Cómo se ven? ¿Cómo son?, ¿De qué está hecho? ¿Se diferencia de nosotros? ¿Qué piensa acerca de los muñecos? ¿Tienen edad? ¿De dónde vienen? ¿Qué le gusta? ¿Qué les disgusta? Los niños trataban a su muñeco —la pequeña representación de sí mismos— con cariño y cuidado (hubo muñecos de diversos materiales y tamaños).

Para los niños, los muñecos no eran solo juguetes sino sus hijos, sus amigos, un “algo” al lado de ellos. Se percibió su felicidad por el hecho de que sus padres hubieran colaborado con la construcción: compartían con entusiasmo quién les había ayudado a construir su muñeco y cómo lo habían hecho.

Resulta interesante resaltar que los niños es que mantuvieron el nombre asignado a su muñeco durante todo el proyecto. Algunos de ellos optaron por usar su propio nombre, mientras que otros eligieron apelativos como Diego, Peludito, Amorcito, Loti, Wity, Valentina y Dolly. Luego de pedírseles que dibujaran su muñeco y expresaran lo que hacía, se recogieron voces como “jugó fútbol americano con el hermano Cristian” y “era de mi tía y se lo regaló”.



**Figura 7.** Ruta de preguntas orientadoras alrededor del proyecto de aula.

Fuente: elaboración propia.

## Segunda fase

A través del esquema presentado en la figura 7, se elaboró una ruta que facilitó tres acciones: las preguntas arrojadas por el texto, las que elaboraron los mismos estudiantes y la articulación con el plan de estudios (hilar las temáticas que se tenían para el semestre, los contenidos y procesos de dicho plan).

En este sentido, se trabajó alrededor de las siguientes temáticas: cuerpo humano y sus sistemas (digestivo, circulatorio, respiratorio, muscular); lateralidad; nociones izquierda – derecha, arriba – abajo, largo – corto y muchos – pocos; clasificación; correspondencia; hábitos de cuidado y aseo; semejanzas y diferencias; tren de la alimentación; gustos; vestido; los sentidos; valores como la autoestima, el respeto, el cuidado del otro y el ser único; y descripciones o expresiones de sentimientos, emociones y necesidades.

### Tercera fase: definición de estrategias

Se requería hacer diferentes actividades que posibilitaran lograr lo propuesto, con lo cual se establecieron:

- Actividades estructuradas alrededor del tema, tales como la lectura de la novela y las asambleas pedagógicas
- Actividades semiestructuradas alrededor del proyecto de aula, tales como la representación gráfica y las expresiones oral y no verbal
- Actividades libres, tales como el juego de roles
- Diálogos espontáneos y dirigidos
- Escritura libre e intencional
- Exposiciones
- Lecturas y conversatorios

### Cuarta fase: evaluación del proceso con el grupo de estudiantes

Eugenio Echeverría llama a esta etapa “razonar juntos alrededor de un pensamiento cotidiano”. Lo anterior se logró a través de las conversaciones y el diálogo permanente, tanto en espacios informales como en los momentos en que los estudiantes hacían representaciones en el juego de roles, o de manera gráfica.

### Conclusiones

Fue muy gratificante observar que, con el desarrollo de la experiencia, los estudiantes lograron mejorar sus niveles de escucha, esperar su turno y pedir la palabra. Asimismo, los espacios de interacción y de encuentro se volvieron más tranquilos, de intercambio propositivo. También logró hacer acuerdos en las actividades y negociar diferentes situaciones en la cotidianidad del aula, como dejar de agredirse para solucionar cualquier conflicto.

Los muñecos dieron sentido a una relación estrecha entre los estudiantes y su historia personal de vida: comentaron momentos particulares e impactantes, y escucharon con atención. De igual modo, se propició la expresión libre de sentimientos que se canalizaron a través de la abrazoterapia o musicoterapia.

En relación con la actividad de compartir álbumes familiares en el aula, para los estudiantes fue importante contar sobre las personas que son valiosas, aquellas con quienes viven; y lograron comentar situaciones que vivían en casa y la manera como los adultos las resolvían. Esto es, se hizo posible la integración de los campos de pensamiento y los contenidos curriculares con el proyecto de una manera significativa, hilada, no fragmentada. Y aún más, el que la pregunta llevara a otros cuestionamientos fue un gran avance.

Pensar no es lujo, porque nos pertenece a todos. En este sentido, compartimos con Eugenio Echeverría que

la filosofía para niños busca fomentar y conservar en los niños [...] la curiosidad por todo lo que les rodea y el no dar nada por sentado. La inacabable cadena de preguntas “¿Y por qué? ¿Y por qué? ¿Y por qué?” que caracteriza una determinada etapa del desarrollo del niño se convierte en modo de vida para el filósofo, y esa es la actitud que se busca salvaguardar. (como se citó en Celafin, s.f.).

El pensar necesariamente va acompañado de una pregunta, la cual permite descubrir y redescubrir nuevos sentidos y significados al ser humano en su proceso escolar, familiar y personal. Esta brinda la posibilidad de dialogar con otros; de crear y soñar horizontes; de enriquecer el lenguaje y la vida a través del reconocimiento de lo que se es; y de resignificar el ejercicio autobiográfico no como la narración de una historia que la persona se ha visto obligada a vivir, sino como una historia que le permite redescubrirse como un sujeto con propósito. Así entonces, la pregunta es un eje articulador entre las construcciones que logra el sujeto, los contenidos que espera la escuela, los procesos que señala el Ministerio de Educación y las experiencias significativas de quienes interactúan en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

## Referencias bibliográficas

Centro Latinoamericano de Filosofía para Niños – Celafin. (s.f.). *Aprendiendo a pensar en la escuela*. Recuperado de <http://enlaescuela.aprenderapensar.net/2010/02/05/la-filosofia-para-ninos-de-matthew-lipman/>

Centro Latinoamericano de Filosofía para Niños – Celafin. (s.f.). *Aprendiendo a pensar juntos. Introducción a la Filosofía con niños y niñas*. Recuperado de <http://Filosofiaparaninos.Org/Portfolio/Curso-Aprendiendo-A-Pensar-Juntos-Introduccion-A-La-Filosofia-Con-Ninos-Y-Ninas/>

Lipman, M. (1998). *La filosofía en el aula*. Madrid: Ediciones de la Torre.

Sharp, A., & Splitter, L. (2006). *Entendiendo mi mundo. Manual del profesor para acompañar a Hospital de muñecas*. Madrid: Ediciones de la Torre.

# Fortalecimiento de las habilidades de lectura crítica del educador infantil: una propuesta pedagógica comprometida con la innovación en la educación superior

*Reinforcing childhood teacher's critical reading skills, a pedagogical proposal committed to innovation in higher education*

Zaily del Pilar García Gutiérrez<sup>1</sup>, Mónica Leonor Rodríguez Rivera<sup>2</sup>

## Resumen

De cara a las actuales exigencias y competencias que debe tener un licenciado, cobran especial valor los procesos de lectura crítica. Por ello, al interior de la Licenciatura en Educación Infantil de la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO se desarrolla una investigación centrada en el fortalecimiento de dichos procesos, por medio de una estrategia pedagógica basada en la aplicación de pruebas tipo Saber Pro en el marco de espacios académicos disciplinares. Los referentes teóricos de la investigación que es objeto central de esta ponencia son la lectura y la escritura para el desarrollo humano y social; la lectura crítica en la formación de educadores infantiles; y desafíos de la educación superior frente a la lectura crítica. La investigación en curso es de tipo cuantitativa, con un enfoque empírico analítico y desde un método cuasiexperimental, específicamente con un diseño pretest y posttest con grupo de control. Se espera que los resultados den cuenta de la relevancia académica que refiere el fortalecimiento de la lectura crítica en los educadores infantiles, dada su influencia en los procesos de calidad de la propuesta formativa y el aporte que esto representa en la labor de los docentes disciplinares para gestionar una transformación en las educaciones superior e infantil.

**Palabras clave:** Crítica; Desarrollo; Educadores; Escritura; Humano; Infantil; Lectura; Social.

## Abstract

*Regarding the current demands and competencies that a teacher must have, critical literacy processes take special value; therefore, in the childhood education bachelor program a research to strengthen those processes carried out through a pedagogical strategy based on applying Saber pro tests within the context of disciplinary academic spaces. The theoretical frame of this research, which is the central point of this paper, is: reading and writing for the human and social development, critical literacy for childhood teacher training, and challenges higher education has towards critical literacy. The research in progress is quantitative with an empirical-analytical approach and a quasi-experimental method, specifically with a pre-test and post-test design with a control group. It is expected that the results show the academic relevance related to strengthen critical literacy in childhood teachers, due to their influence in the quality process of the formative proposal and the contributions that this represents to the work of the disciplinary teachers, to manage a transformation in higher and childhood education.*

**Key words:** Criticism; Educators; Development; Writing; Reading; Child; Human; Social.

1 Licenciada en educación preescolar, magíster en comunicación educativa y doctoranda en currículum, profesorado e instituciones educativas. Directora del Departamento de Pedagogía, Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO. [zaily.garcia@gmail.com](mailto:zaily.garcia@gmail.com).

2 Licenciada en educación básica con énfasis en humanidades y magíster en educación. Docente, Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. [moniquei1@hotmail.com](mailto:moniquei1@hotmail.com).

## Introducción

El desarrollo de esta ponencia forma parte de un proyecto en curso titulado “Fortalecimiento de las habilidades de lectura crítica del educador infantil en el marco de la formación disciplinar”, iniciativa de investigación llevada a cabo por la Licenciatura en Educación Infantil de la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO como respuesta ante las exigencias actuales: esto es, los educadores infantiles deben poseer habilidades y competencias en lectura acordes a requerimientos profesionales, académicos y personales. Para este programa de formación profesional, resulta fundamental situar su atención en el fortalecimiento de estas competencias en el marco de la calidad. Lo anterior realza la importancia de la formación de los educadores que se configuran como elementos base, en tanto extienden y amplían la educación a todas las esferas de la sociedad —iniciando con la infancia—.

En este contexto, el presente proyecto aporta al plan estratégico 2013 – 2019 de la Licenciatura en Educación Infantil (LEIN) que, alineado con la Facultad de Educación (FEDU) busca responder a los retos de calidad, excelencia en la docencia y comunidades transformadas. Esto por cuanto al fortalecer al desarrollo de las habilidades de lectura crítica de los estudiantes del programa se influye en los procesos de calidad de la propuesta formativa.

La investigación en mención se propone indagar sobre los procesos de lectura crítica de los estudiantes del programa de Educación Infantil y, de esa forma, contribuir al fortalecimiento de estos a partir de la aplicación de pruebas tipo Saber Pro en el marco de espacios académicos disciplinares. Para ello, se identifican como problemática los resultados y, en general, los niveles académicos de los estudiantes en las pruebas Saber 11 y Saber Pro, puntualmente en el área de lectura. Esto exige un ejercicio de reflexión urgente, pues dichos resultados dan cuenta del sistema educativo en Colombia y, por ende, de la capacidad del país para generar ciudadanos competentes y de calidad.

Se espera entonces, que este proyecto se constituya en una oportunidad para la consecución del plan de mejora del programa académico en cuestión. Como resultado de las recomendaciones del par académico en el proceso de renovación de registro calificado y las exigencias del Ministerio de Educación Nacional – MEN (2016) ante la solicitud de Registro de Calidad, se espera que con esto sea posible responder a la necesidad de componer una propuesta formativa pertinente y actualizada ante las cambiantes exigencias de la sociedad.

A partir de estos objetivos, se plantean los aspectos de reflexión conceptual: la lectura y la escritura para el desarrollo humano y social; la lectura crítica en la formación de educadores infantiles; y los desafíos de la educación superior frente a la lectura crítica.

## **La lectura y la escritura para el desarrollo humano y social**

En la sociedad —y mucho más en la academia—, la lectura y la escritura constituyen procesos de pensamiento asociados al acceso, interpretación y construcción de conocimiento, que aportan al desarrollo intelectual, social y cultural de los seres humanos. Bajo esta perspectiva, Freire (2004) propone que el uso de la escritura y la lectura tienen una relación directa con el desarrollo de las condiciones materiales de la sociedad. Esto se ve ampliamente apoyado por Cassany (2003), cuando afirma que “ante el mundo multicultural, globalizado, dinámico y conflictivo en el que vivimos, la única respuesta educativa posible es la necesidad de formar a una ciudadanía autónoma y democrática que tenga habilidades críticas de lectura, escritura y pensamiento” (p. 1).

Para alcanzar lo anterior, es imperativo comprender y reconocer la relación bidireccional de ambos elementos, en tanto la lectura recurre a la escritura y viceversa, a fin de establecer procesos comunicativos contextualizados y en el marco de las nuevas dinámicas y exigencias. De acuerdo con esto, la lectura y la escritura se convierten en un trabajo intelectual que exige “poner plenamente

en práctica el acto de estudiar, del que la lectura crítica, del mundo no puede dejar de formar parte, incluyendo la lectura y la escritura de la palabra. Leer y escribir textos se complementan” (Freire, 2004, p. 126).

Así, la formación de una ciudadanía con competencias en lectura crítica, escritura y pensamiento se soporta y edifica en el acto de estudiar, y por ende, de estudiarlas. De esta forma, la educación, en tanto vehículo que configura y aporta al desarrollo humano y social, necesita el fortalecimiento de dichas competencias, y especialmente de una perspectiva práctica de las mismas, de un accionar que no permita “[...] dicotomizar el leer del escribir al tomar estos procesos como algo desconectado del proceso general del conocer” (Freire, 2004). Este conocer debe ser inherente al proceso de desarrollo humano y social, por cuanto aporta a la dinamización de las sociedades mediante la cualificación de sus ciudadanos.

## **La lectura crítica en la formación de educadores infantiles**

Dentro de los procesos formativos ofrecidos a los educadores infantiles, la lectura se debe convertir en uno de los pilares de su futuro ejercicio docente, por cuanto entre sus grandes responsabilidades se encuentra la labor de formar a otros en este sentido. De ello deriva el gran valor y trascendencia que refiere la formación de calidad en los futuros educadores, y la necesidad de concienciar tanto a docentes como instituciones y demás actores sociales sobre la importancia de la lectura crítica.

Si nuestras escuelas, desde la más tierna edad de sus alumnos, se entregasen al trabajo de estimular en ellos el gusto por la lectura y la escritura, y ese gusto continuase siendo estimulado durante todo el tiempo de su escolaridad, posiblemente habría un número bastante menor de posgraduados hablando de su inseguridad o de su incapacidad para escribir. (Freire, 2004, p. 41).

Por lo anterior, entre una variedad casi infinita de quienes deberían figurar como lo que Giroux (1990) denomina *audiencia del acto lector*, los profesionales, en el marco de su rol social, deben posicionarse en uno de los primeros puestos. Para ello, indudablemente deben contar con un proceso de formación pertinente y coherente con esta exigencia formativa.

De esta forma, el fortalecimiento de las habilidades de lectura crítica de los educadores infantiles exige entender que leer trasciende la acción de decodificar; es ir más allá de ello, pues se apunta a un ejercicio de comprensión e interpretación. Una verdadera lectura implica construir sentido mediante la interacción entre las ideas del autor y el lector, y así construir significado. En este sentido, el lector “se hace o se va haciendo igualmente productor de la inteligencia del texto... produce la inteligencia del texto en la medida en que ella se vuelve conocimiento que el lector ha creado y no conocimiento que le fue yuxtapuesto por la lectura del libro” (Freire, 2004, p. 49).

Por tanto, la lectura debe ser un acto inteligente, algunas veces difícil y exigente, pero altamente satisfactorio, para el cual se necesita una conexión total con el texto, trazada por la curiosidad y la capacidad de interpretación, comprensión, análisis, reflexión y decisión. Por esto, autores como Giroux (1990) proponen que “históricamente, la lectura ha creado una audiencia de una clase específica, debido a que para servirse de ella eran necesarias unas determinadas habilidades técnicas y críticas” (p. 127). Dichas habilidades deben garantizar, entonces, la calidad en los futuros educadores, pues esta, a su vez, es la calidad de las escuelas, del sistema educativo colombiano y, por ende, de todos aquellos que van a ser llevados y orientados por los primeros; es decir, los niños y adolescentes.

## **Desafíos de la educación superior frente a la lectura crítica**

En relación con las dinámicas actuales y exigencias que se desprenden de un mundo globalizado, las Instituciones de Educación Superior (IES) se encuentran ante el reto de brindar a sus estudiantes competencias acordes a dichas exigencias. Para lograrlo, es necesario que pongan en acción estrategias encaminadas a disipar el impacto de dinámicas sociales y culturales que han hecho de los estudiantes individuos ajenos a sus propios procesos formativos. Esto se ha venido reflejando en los resultados del mismo sistema y en los alcances e impacto del desarrollo del país; por ello, es deber del sistema, en unión con el ejercicio reflexivo de todos los actores de la sociedad, entender que:

... si estudiar no fuese para nosotros casi siempre una carga, si leer no fuese una obligación amarga que hay que cumplir, si por el contrario estudiar y leer fuesen fuente de alegría y placer, de la que surge también el conocimiento indispensable con el cual nos movemos mejor en el mundo, tendríamos índices que revelarían una mejor calidad en nuestra educación. (Freire, 2004, p. 41).

En este panorama, el reto de las IES es elevado y reclama por la puesta en marcha de todo lo necesario para desarrollar, entonces, una pedagogía praxeológica que

... le apuesta al desarrollo del pensamiento crítico y a la práctica de una cultura del diálogo, propone una acción que reflexiona críticamente y una reflexión crítica moldeada por la práctica y validada en ella, para sensibilizar a los aprendices sobre sus roles y responsabilidades sociales, y así, incitarlos a comprometerse en un proyecto de sociedad que pretende la creación de un mundo de paz, justicia y solidaridad. (Juliao, 2014, p. 175).

Así, las IES tienen la responsabilidad de brindar experiencias y procesos significativos a los docentes en formación para que fortalezcan la lectura crítica, y esto se materialice armónicamente en sus acciones desde la reflexión y el compromiso. Dicha responsabilidad se debe concretar en experiencias prácticas y contextualizadas en el marco de las pruebas nacionales para que la lectura crítica como habilidad, y los docentes en formación, respondan a un “mundo multicultural, globalizado, dinámico y conflictivo” (Juliao, 2014, p. 1).

## **Metodología**

El desarrollo de este proyecto se enmarca en la investigación cuantitativa, con un enfoque empírico analítico desde un método cuasiexperimental; específicamente, con un diseño pretest y postest con grupo de control. Esto desde una perspectiva de “investigación abierta, interdisciplinaria, multidimensional, plurivalente y sólo sujeta a las restricciones determinadas por la consistencia y coherencia propios del proceso investigativo desarrollado” (Cerdeira, 1994, p. 100), con el fin de no convertir el diseño metodológico en un mecanismo infértil, en el que el instrumento es un fin en sí mismo y no un medio para acercarse al conocimiento de la realidad social (Bonilla & Rodríguez, 2000) — en este caso, las habilidades y procesos asociados al desarrollo de la lectura crítica—.

Alineado con esta comprensión holística, sistémica e integral de la investigación, este proyecto, coherente con el paradigma cuantitativo, asume como principal alternativa metodológica el enfoque empírico analítico. En este, según Cifuentes (2014), se “busca conocer de manera “objetiva”, externa y fáctica los hechos de la realidad; sus causas, efectos, síntomas, problemas, manifestaciones. Analizarlos para predecirlos y controlarlos” (p. 28). En esta investigación, dicho fenómeno o hecho de observación, intervención, seguimiento y evaluación, serán las habilidades de lectura crítica de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Infantil de la universidad señalada, bajo el marco de referencias establecido en las pruebas tipo Saber Pro. Es decir,

el acto investigativo se orienta principalmente a comprobar la efectividad de una estrategia formativa basada en la implementación de pruebas tipo Saber Pro, para fortalecer el desarrollo de las habilidades de lectura crítica en los estudiantes del programa.

## **Resultados esperados**

Se espera que la investigación en curso fortalezca y dinamice los procesos formativos en lectura crítica de los estudiantes, en concordancia con las nuevas exigencias y en un marco de formación calificada que les permita participar en sociedad, es decir, formar en aras de aportar a la transformación social y de los mismos estudiantes. De otra parte, y en concordancia con un mundo globalizado y en constante actualización, la formación de educadores infantiles en lectura crítica se convierte en un elemento imperativo, pues las mismas actualizaciones y formas de leer el mundo exigen que la lectura vaya más allá de la decodificación, de lo explícito; debe permitir a los sujetos comprender nuevas representaciones y significados del mundo.

Con lo anterior, se espera que a través del presente estudio se reconozcan los procesos de lectura crítica en los estudiantes del programa, de tal forma que estén a la vanguardia de las dinámicas actuales. Lo anterior desde la toma de conciencia en ellos sobre esta competencia y su relevancia en el ejercicio profesional, así como las oportunidades de mejora que refiere para el programa y el trabajo de construcción de conocimiento por medio de los docentes disciplinares, puesto que al promover el desarrollo del pensamiento crítico se apuesta por una nueva sociedad comprometida, desde sus actores con la transformación para mejorar las condiciones de vida de todos.

## **Conclusiones**

En consonancia con lo planteado, es deber de las IES, y para el caso de esta ponencia, de la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO desde su Licenciatura de Educación Infantil, apostar por una educación que

tenga como base de todo proceso formativo la competencia en lectura crítica y las particularidades de sus estudiantes. A este respecto, no debe perderse de vista que el sistema educativo de un país se enmarca en un proceso cíclico: dicho de otro modo, lo que se genere en los primeros ciclos se verá reflejado en los siguientes, en términos positivos y negativos.

Así pues, el desarrollo de esta investigación constituye una oportunidad para el fortalecimiento de las habilidades de lectura crítica de los estudiantes del programa. Ello influye en los procesos de calidad de la propuesta formativa, aporta en la labor de los docentes disciplinares y abre espacios de producción y divulgación del conocimiento, de tal suerte que se apunte a la transformación en las educaciones superior e infantil.

La socialización de esta ponencia evidencia la importancia, relevancia y pertinencia de la investigación, por cuanto se vislumbra como una de las tantas estrategias que se encaminan hacia la cualificación de los futuros educadores desde el fortalecimiento de competencias básicas del lenguaje, en aras de labrar un nuevo camino formativo que brinde las destrezas necesarias para que los educadores en formación se proyecten con éxito y esto trascienda en aquellos que se encuentren bajo su orientación.

## Referencias bibliográficas

- Bonilla, E., & Rodríguez, P. (2000). *Más allá del dilema de los métodos. Investigación en Ciencia Sociales*. Colombia: Norma.
- Cassany, D. (2003). Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. *Tarbiya, Revista de Investigación e Innovación Educativa*, 32, 13-132.
- Cerda, H. (1994). *La investigación Total. La unidad metodológica en la investigación científica*. Bogotá: Magisterio.

Cifuentes, R. (2014). *Diseño de Proyectos de Investigación Cualitativa*. Buenos Aires: Edición Novedades Educativas.

Freire, P. (2004). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Giroux, H. (1997). *Los profesores como intelectuales, hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Barcelona: Paidós.

Juliao, G. (2014). *Una pedagogía praxeológica*. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO.

## La acción pedagógica pensada desde una relación hermenéutica

*The pedagogical action conceived from a hermeneutic relation*

Rodrigo Moreno Aponte<sup>1</sup>

### Resumen

Este texto presenta una reflexión de corte fenomenológico acerca de la relación educativa que se da en la acción pedagógica cuando esta es mediada por el lenguaje. Por esta razón, el lenguaje es pensado en este trabajo desde un desplazamiento de la relación yo – tú hacia el “nosotros”. Por la aparición de estos conceptos se plantea la acción pedagógica como una situación hermenéutica. Es decir, la relación humana se concibe como una de tipo textual, en la que se tiene en cuenta que la comprensión de un texto se da en el vínculo entre el texto, la persona que quiere comprender y la situación. La consecuencia de una relación hermenéutica en la acción pedagógica es que se genere la posibilidad del espacio propicio para el entendimiento entre la situación que se quiere comprender —en este caso, la experiencia del estudiante—, para así tener la capacidad de asumir la interpretación de la realidad de la escuela.

**Palabras clave:** Hermenéutica; Texto; Diálogo; Pedagogía.

### Abstract

*This text presents a phenomenological discuss about the educational relationship when it is linked to the human language. Here the language takes away from the relation between myself-yourself to us. In reason of this, we would explain the pedagogical field as a hermeneutic situation, which means the human relationship is showed as a textual issue related to a textual understanding of the person and his own situational experience. The main consequence of these ideas are the raise of the right moment to introduce the understanding event of the student experience to make an interpretation of the school reality.*

**Keywords:** Hermeneutic; Text; Dialogue; Pedagogy.

---

<sup>1</sup> Licenciado en humanidades y lengua castellana de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, magíster en filosofía de la Pontificia Universidad Javeriana y doctor en educación de la Universidad de Málaga. Docente, Departamento de Pedagogía, Facultad de Educación, Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO.

## Introducción

Alguna vez, cuando tenía unos 15 años de edad, escuché decir a mi padre que su generación era mejor que la mía, y usó varias razones para sostener su idea. En ese momento pensé “mi padre ya es viejo, no me comprende”. Pasado el tiempo, a los 23 años, me gradué de la licenciatura. Mi primera experiencia como docente fue con grupos de jóvenes de entre 12 y 18 años. Pensé que como la diferencia de edad con mis estudiantes no era significativa, tendría una mayor comprensión de su realidad y, por ende, una mejor comprensión de ellos en sí mismos. Craso error. Empecé a notar cuánto habían cambiado las cosas entre mi graduación de bachiller y el presente de mis estudiantes: usaban códigos que desconocía y formas de vincularse que me eran ajenas. En ese momento, miré hacia mí —no lejano— realidad de cuando tenía 15 años y me dije “mi generación era mejor”.

Resulta bastante obvio afirmar que no todos tenemos las mismas experiencias vitales. Asimismo, es una verdad de perogrullo sostener que la experiencia de vida de los maestros no es igual a la de los estudiantes. Alguien diría que no hemos descubierto algo. Sin embargo, cuando esta diferencia generacional hace que sea cada vez más difícil comunicarme, vincularme, o ser ese otro que puedo ser yo mismo, se crea un abismo dentro del cual cae una base fundamental para las relaciones sociales actuales: la comprensión. Si me cierro a mi situación histórica particular y no me desplazo de ella, ¿para qué el otro si me basto con mi experiencia vital? ¿No será acaso este problema uno de los pilares de la discriminación social?

La palabra nos permite comunicarnos, pero no siempre es eficaz. Quizás alguna vez hemos sentido o hemos observado que alguien se arrepiente de las palabras que usó, o se siente frustrado porque dio a entender algo que no era. Podríamos pensar en que ese “yo” no se hizo entender para ese “tú”. Este mismo tipo de límites se hace presente en la acción pedagógica. Lo que se busca en este texto es evidenciar que, mediante una aproximación hermenéutica

al ejercicio pedagógico, podemos establecer el vínculo hacia la experiencia de mundo vivido del estudiante. Para llevar a cabo esto, se seguirá una descripción fenomenológica con los siguientes pasos: 1), explicación de la relación entre la pedagogía y una comprensión textual del otro; 2), variación imaginativa en torno a la posibilidad de que el docente sea una guía o un ejemplo para sus estudiantes; y 3), consideraciones finales.

## **La pedagogía como texto**

El tipo de pedagogía que planteamos en este texto es hermenéutico porque busca la comprensión e interpretación del otro a partir del vínculo con el lenguaje (Gadamer, 2003). El lenguaje que posibilita el diálogo es al que nos referimos. Este es un estado de apertura hacia el otro en el sentido del escuchar para poder intervenir con la palabra, y que esta pueda ser devuelta.

El que en un diálogo guarda silencio puede “dar entender”, es decir, promover la comprensión, con más propiedad que aquel a quien no le faltan las palabras. No por el mucho hablar acerca de algo se garantiza en lo más mínimo el progreso de la comprensión. Al contrario, el prolongado discurrir sobre una cosa la encubre, y proyecta sobre lo comprendido una aparente claridad, es decir, la incompreensión de la trivialidad. [...] El que nunca dice nada, no tiene la posibilidad de callar en un determinado momento. Sólo el auténtico discurrir es posible un verdadero callar. Para poder callar el ser-ahí debe tener algo qué decir, esto es, debe disponer de una verdadera y rica aperturidad de sí mismo. Entonces el silencio manifiesta algo y acalla la “habladuría”. (Heidegger, 1997, p. 188).

Si relacionamos esto último con la acción educativa, se puede decir que el docente que escucha permite el hablar. No exige a sus estudiantes que callen mientras escuchan —pues este silencio impuesto es un defecto del lenguaje—, ni impone ser escuchado a perpetuidad. En un sentido muy afín a la idea que acabamos de traer de Heidegger, pero en referencia directa al plano educativo, encontramos que

Sólo quien escucha pacientemente y críticamente al otro, habla con él, aun cuando en ciertas ocasiones, necesite hablarle a él. Lo que nunca hace quien aprende a escuchar para poder hablar es hablar *impositivamente*. Incluso cuando, por necesidad, habla con otras posiciones o concepciones del otro, habla con él como sujeto de la escucha de su habla crítica y no como objeto de su discurso. El educador que escucha aprende la difícil lección de transformar su discurso al alumno, a veces necesario, en un habla con él. (Freire, 2004, p. 51).

El punto en común que encontramos entre la idea de diálogo en Heidegger y Freire es que el diálogo es dialógico: un vínculo entre el decir y el escuchar. Queremos usar esta tautología para decir que a veces se piensa que se dialoga porque alguien está al lado y le comunico algo. No necesariamente cuando hay dos personas hay diálogo, dado que puede existir un monólogo en el que uno de los dos se adueña de la palabra. Esta situación posible es el acontecimiento propicio para una pedagogía desde una perspectiva hermenéutica que tiene como núcleo la relación yo – tú.

Ahora bien, podría suceder que a alguien se le ocurra decir que un estudiante no tendría la capacidad de decidir de buena manera debido a su edad y corta experiencia de vida; y que los docentes debemos servir de guía para que ellos sepan qué es lo bueno y lo malo. Si esto ocurriera, se estaría afirmando una jerarquía que nos endiosa y muestra como concedores de cada una de las experiencias que se deben llevar a cabo en el mundo. ¿En verdad somos dueños de ese poder? Gran problema cuando consideramos que esto es así. Por el contrario, gran avance hacia la comprensión del estudiante cuando nos asumimos en un estado de ignorancia que nos invita a desplazarnos de nuestra propia experiencia.

Asumir el riesgo de comprender la acción pedagógica, en un sentido hermenéutico, transgrede los poderes que creemos poseer como docentes.

Decimos, *creemos*, porque son poderes que nos asignamos a nosotros mismos. Los docentes debemos superar ideas desde las que nos autoendiosamos y nos referimos a nosotros como un ejemplo a seguir por los estudiantes.

A menudo afirmamos que los docentes somos un importante modelo de comportamiento para los estudiantes. Pero la palabra 'modelo' significa aquello que va a servir de objeto de imitación, por lo cual es poco precisa. Los adultos no debemos pretender que los jóvenes se encasillen en nuestra manera de actuar o de concebir el mundo: debemos mostrar, hemos de dar testimonio de cómo hemos sabido hacer el mundo, con el fin de que otros, los que hemos denominado como los nuevos, puedan modificarlo en función de su propia experiencia (Mèlich, 2010).

Por mucho, encontramos discursos educativos que consideran al docente como un guía para el estudiante. ¿Qué es un guía? Cuando vamos a conocer un lugar en un sitio turístico, acudimos a la persona que conoce de antemano las características del terreno. Nos explica en qué consiste el espacio, cuáles son sus características, problemáticas y demás. Si homologamos la función del guía con la labor docente, ello querría decir que conocemos el espacio en su totalidad, su historia y sus características, y llevaremos a los estudiantes a verlo desde nuestra experiencia.

Tal vez esto aplique para un determinado conocimiento disciplinar. No puedo enseñar a escribir si no domino cada una de las características que conforman este código; sería inviable, por ejemplo, enseñar matemáticas si se desconoce el espacio del número. Pero si queremos sostener que nuestra función como docente va más allá de un conocimiento disciplinar, y que más bien nos ubica en el compromiso del desarrollo de un proyecto de vida del estudiante, entonces debemos empezar por reconocer que no somos guías, porque el proyecto — si retomamos el concepto heideggeriano— implica estar arrojados hacia una posibilidad del futuro que desconocemos en nuestra factualidad presente.

Los niños no están ahí principalmente para nosotros. Somos nosotros quienes estamos ahí principalmente para ellos. Y, sin embargo, nos llegan con un don: el don de experimentar lo posible. Son niños porque están en el proceso de llegar a ser. Experimentan la vida como una posibilidad. Los padres y los profesores actúan con sentido pedagógico cuando le muestran a propósito al niño formas posibles de ser. Pueden hacerlo si se dan cuenta de que la propia madurez nunca es un proyecto concluido. La vida nos pregunta constantemente la forma en que hay que vivirla. “¿Es esto lo que debo hacer con mi vida? ¿Es así como debo emplear el tiempo?” Nadie puede recordarnos estas preguntas con más fuerza y más inquietud que un niño. Todo lo que se requiere es observar escuchar a los niños y aprender de ellos. En esto, ellos son nuestros maestros. (Van Manen, 2004, p. 19).

Cabría la posibilidad de que lo único que pueda conocer el docente sea la experiencia presente del estudiante. De ahí que surja la necesidad y la búsqueda de la posibilidad, de comprender su pasado desde nuestro presente y las posibilidades de su ser en el futuro. Por mucho, podemos afirmar con seguridad que conocemos el entorno educativo, sin querer decir que sea cierto. El acompañamiento, que como ya dijimos no es lo mismo que una guía, que a veces se convierte en un manual que repetimos a lo largo de nuestra experiencia docente sin el más mínimo cambio, más bien se realiza a partir del vínculo entre la cotidianidad del estudiante con su estado de proyecto, así como del desarrollo de su propio proceso crítico de apertura al mundo.

Hay educadores que piensan que su propia educación es completa. Probablemente procurarán imponer una serie de creencias y valores que dan por supuestos. Es inevitable que esta “educación” se convierta en una pedagogía de la opresión y la manipulación, una forma autoritaria de dominio de los adultos sobre los niños. El educador “completo” suele considerar que los niños están incompletos. Por consiguiente, no hay necesidad de escuchar a los niños. Imposible aprender de ellos. (Van Manen, 2004, p. 22).

No somos guía; solo una mera compañía que sirve para potenciar la apertura del mundo a la cual se expone el estudiante. En la medida en que como docentes nos demos a la tarea de desdoblarnos de nuestra experiencia propia como molde de las otras, es posible que podamos acompañar. Si no es así, seremos un accesorio que vive al lado del estudiante, como un lápiz o un cuaderno.

Solo el talante hermenéutico puede permitir el revitalizado reencuentro de la subjetividad con la razón, ya que la instalación histórica de este sujeto que emerge con los otros en interacción cultural permanente renovado el carácter crítico y reflexivo de una experiencia que se incorpora implicándose para proyectarse. (Esteban, 2002, p. 107).

## Consideraciones finales

Si entendemos al estudiante como texto, queremos decir que debemos desplazarnos como docentes para realizar el acto de comprensión, de manera tal que la interpretación que hagamos de él entre en *conflicto* con nuestros prejuicios. Si esto se da en la experiencia educativa, cabría pensar en que los estudiantes pueden tener la posibilidad de entender su relación social como ciudadanos a partir de su desplazamiento al otro. Es decir, queremos evitar la relación jerárquica que aún implica decir que somos nosotros quienes nos desplazamos. A su vez, los estudiantes deben realizar tal proceso para que esto se convierta en un camino hacia el desarrollo de una acción hermenéutica de la acción pedagógica. Como docentes debemos empezar por entender que "(...) no es viejo quien tiene años, sino quien cree que ya lo sabe todo" (Mèlich, 2001, p. 30). Si ponemos en práctica esto último, de alguna manera no caeremos en el error que tuvimos mi padre y yo al decir "mi generación es mejor que la anterior".

## Referencias bibliográficas

- Esteban, J. (2002). *Memoria, Hermenéutica y educación*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.
- Freire, P. (2004). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI Editores.
- Gadamer, H. G. (2003). *Verdad y Método I*. Salamanca: Editorial Sígueme.
- Heidegger, M. (1997). *Ser y tiempo*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Mèlich, J. C., Palou, J., & Fons, M. (2001). *Responder del otro: reflexiones y experiencias para educar en valores éticos*. Madrid: Editorial Sintés.
- Mèlich, J. C. (2010). *Ética de la compasión*. Barcelona: Herder.
- Van Manen, M. (2004). *El tono de la enseñanza. El lenguaje de la pedagogía*. Barcelona: Paidós.

## Desarrollo de las habilidades comunicativas en niños de segundo y tercer grados en Nimaima: un reto de formación ante el diseño e implementación de ambientes de aprendizaje

*Development of communication skills in 2nd and 3rd grade children in Nimaima, a training challenge in the design and implementation of learning environments*

Yeraldin Elizeth Pedroza López<sup>1</sup>, Ana María Pulga Infante<sup>2</sup>,  
Paula Andrea Ariza Martínez<sup>3</sup>, Zaily Del Pilar García Gutiérrez<sup>4</sup>

### Resumen

La presente ponencia surge como parte una investigación orientada al desarrollo de una propuesta pedagógica para el diseño de ambientes de aprendizaje desde la ludomática, con el objetivo de desarrollar habilidades comunicativas y tecnológicas en la básica primaria del municipio de Nimaima (Depto. de Cundinamarca, Colombia), catalogado como escenario víctima del conflicto armado en Colombia. Habida cuenta de que la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO asume como bandera la proyección social, la presente iniciativa surge en el marco de la necesidad de generar alternativas educativas que aporten a la búsqueda y consecución de la una paz definitiva y permanente en el territorio colombiano. En este orden de ideas, el Semillero Responsabilidad Universitaria Transformando Ambientes Sociales (Rutas) se vincula específicamente mediante la aplicación de una prueba diagnóstica que permita establecer el desarrollo de las habilidades comunicativas, como punto de partida para el diseño e implementación de ambientes de aprendizaje virtuales lúdicos que fortalezcan dichas competencias.

**Palabras clave:** Comunicativas; Habilidades; Infancias; Información; Ludomática; Tecnología; Posconflicto.

### Abstract

*This paper arises as part of a research oriented to the development of a pedagogical proposal for the design of learning environments from the ludomática with the aim of developing skills and technology in the primary school in the municipality of Nimaima- Cundinamarca, a municipality which is listed as a victim of the armed conflict in Colombia. Taking into account that the Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO University is an institution that assumes social projection as a flag, this initiative arises in the context of the need to generate educational alternatives that contribute to the pursuit and achievement of a definitive and lasting peace in the Colombian territory. In this sense, the RUTAS (Responsabilidad Universitaria Transformando Ambientes Sociales) research hotbed is linked specifically through the application of a diagnostic test which permits the development of communicative skills, as a starting point for the design and implementation of virtual learning environments for entertainment that strengthen these competencies.*

**Keywords:** Communicative; Abilities; Childhood; Information; Ludomática; Technology; Postconflict.

---

1 Estudiante de la Licenciatura en Pedagogía Infantil, Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO. Correo electrónico: [ypedrozalop@uniminuto.edu.co](mailto:ypedrozalop@uniminuto.edu.co)

2 Estudiante de la Licenciatura en Pedagogía Infantil, Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO. Correo electrónico: [apulgainfan@uniminuto.edu.co](mailto:apulgainfan@uniminuto.edu.co).

3 Estudiante de la Licenciatura en Pedagogía Infantil, Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO. Correo electrónico: [parizamarti@uniminuto.edu.co](mailto:parizamarti@uniminuto.edu.co).

4 Magíster en comunicación educativa. Directora, Departamento de Pedagogía, Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO. Correo electrónico: [zaily.garcia@gmail.com](mailto:zaily.garcia@gmail.com).

## Introducción

Esta ponencia da cuenta de los aportes de las integrantes del Semillero Responsabilidad Universitaria Transformando Ambientes Sociales (Rutas) como parte del trabajo que adelantan en el proyecto de investigación Ambientes de aprendizaje desde la ludomática para el desarrollo de la comunicación y la tecnología de los niños en el marco del posconflicto. Dicho trabajo se compromete con el diseño de una propuesta pedagógica encaminada al desarrollo de ambientes de aprendizaje desde la ludomática, y dirigida a la formación integral de los niños en las líneas de comunicación y tecnología en el marco del posconflicto.

Dado que este proyecto se encuentra en curso, el semillero apoya la fase inicial. Para ello, se ha propuesto como objetivo establecer el desarrollo de las habilidades comunicativas de los niños del grado 2 y 3 del colegio oficial del Municipio de Nimaima. En este orden de ideas, a continuación, se dan a conocer los procesos investigativos directamente relacionados con dicha fase.

Desarrollar un proyecto de investigación enfocado en el fortalecimiento de las habilidades comunicativas de los estudiantes mediante el uso de las tecnologías aplicadas a la educación como mediaciones didácticas, requiere realizar un proceso diagnóstico en el que se identifiquen sus necesidades reales de aprendizaje. Esto llevó a formular la siguiente pregunta: ¿cuál es el estado inicial de las competencias semánticas, sintácticas y pragmáticas de los niños de segundo y tercer grados del colegio oficial del Municipio de Nimaima?

Para dar respuesta a dichos objetivos se recurre al análisis de tres investigaciones previas sobre el tema, con las cuales se da cuenta de los antecedentes. En la primera investigación, Galvis & Marino (1998) proponen que la sociedad del conocimiento plantea retos muy grandes a los educadores, no solo por la proliferación de información y el rompimiento de muchas barreras

espaciotemporales para acceder al conocimiento, sino también por el cambio de paradigma que conlleva formar para el cambio y para la competitividad, dentro de un entorno en el que la educación ya no es sinónimo de escolaridad sino un requerimiento permanente.

En el segundo proyecto revisado, Gómez (1999) busca hacer una formulación de estrategias y ambientes educativos, desde la ludomática, para poblaciones que han sido marginadas por el posconflicto. Así, se construyen nuevas formas de sensibilizar al público a través del diseño gráfico de ambientes educativos con características lúdicas, creativas, colaborativas e interactivas, generando experiencias de innovación que favorezcan el proceso integral de la comunidad.

En la tercera investigación, Sandoval (2013), desde el modelo pedagógico holístico transformador, busca la calidad educativa en la primera infancia mediante estrategias lúdicas y ambientes enriquecedores como parte clave de los estilos de aprendizaje. Logra hacer desarrollar experiencia de la enseñanza-aprendizaje en aulas pertinentes con base en este modelo pedagógico que permite una innovación educativa con acceso para todos los niños, para con ello promover la construcción del conocimiento mediante estrategias pedagógicas y didácticas que facilitan el aprendizaje autónomo, significativo y colaborativo.

La relación que existe entre los proyectos nombrados y la presente ponencia se encuentra ligada a la formulación de estrategias y ambientes educativos que permitan fortalecer las enseñanzas y aprendizajes, en aras de ofrecer una educación de calidad, una sensibilización pública, mediante el diseño de una propuesta pedagógica para poblaciones que han sido afectadas por el conflicto armado. Esto es, intervenir en aquellas personas afectadas directa o indirectamente por esta situación por hechos como desplazamiento, pérdidas familiares, económicas e intranquilidad, que dificultan el acceso a una

educación; y por motivos de inseguridad, lejanía al centro educativo, o falta de recursos o lugares que permitan fortalecer sus procesos de aprendizaje. Por lo tanto, se busca generar experiencias de innovación que ayuden a potenciar capacidades, habilidades y destrezas de manera lúdica a favor del proceso integral de todos los niños del municipio de Nimaima.

## **Marco metodológico**

En coherencia con el diseño metodológico de la investigación macro, el desarrollo de esta fase coincide con el enfoque mixto, sustentado desde la pedagogía praxeológica. Por tal motivo se establecieron cuatro fases (ver, juzgar, actuar y devolución creativa) que se describen a continuación.

- **Ver:** comprensión de la realidad social de lo que sucede. Se estudia y visibiliza la problemática mediante una observación analítica y crítica de aquello que se puede mejorar
- **Juzgar:** interpretación de lo que se hace mediante la comparación de la acción con el saber y la teoría, en aras de generar posibles planes de acción para mejorar la problemática observada.
- **Actuar:** aplicación concreta del plan de acción.
- **Devolución creativa:** acopio y reflexión respecto de los aprendizajes aprendidos, con lo que finaliza la acción de mejora frente a la problemática.

La fase inicial, al igual que el proyecto, busca interpretar variables de caracteres cualitativo y cuantitativo, haciéndose énfasis en la práctica educativa y la reflexión sobre la misma. Desde el ámbito cualitativo, la investigación es de corte descriptivo; y desde el cuantitativo, de tipo experimental, teniendo en cuenta que, según Hernández, Fernández y Baptista (2016), este tipo de diseño debe permitir describir de qué modo o por qué causa se produce una situación o acontecimiento en particular, y en el caso particular de esta investigación, las necesidades de los niños que han estado inmersos en el conflicto armado colombiano.

De manera concreta, la población a intervenir corresponde a estudiantes con edades entre 6 y 12 años del municipio de Nimaima (Departamento de Cundinamarca, Colombia). Con el apoyo de la alcaldía del pueblo se realizará la aplicación de instrumentos y el pilotaje de la estrategia pedagógica resultante de este proceso.

## Resultados preliminares

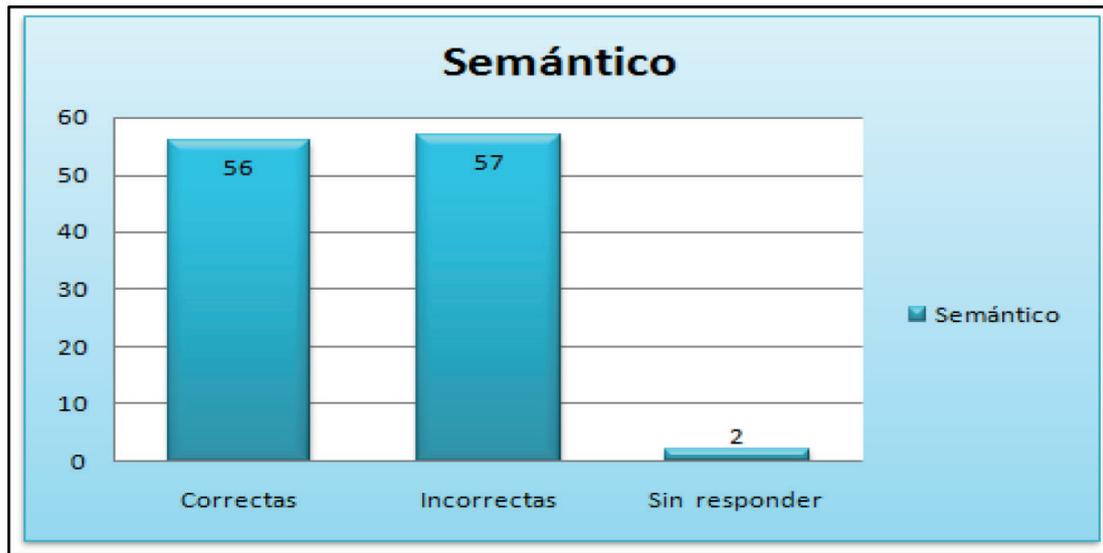
Una vez aplicada la prueba de diagnóstico se identifica el nivel de desarrollo de las competencias semántica, pragmática y sintáctica de los estudiantes, información que se presenta a continuación mediante gráficas con sus respectivos análisis interpretativos.



**Figura 8.** Habilidades sintácticas.

Fuente: elaboración propia.

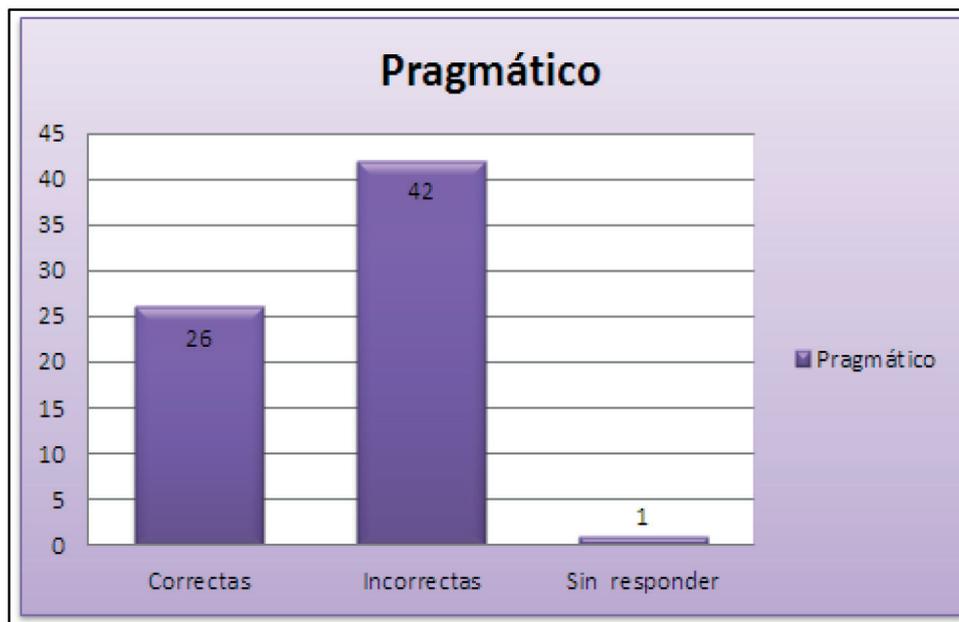
Teniendo en cuenta que la competencia sintáctica estudia la estructura de la oración y el modo en que se enlazan las palabras para formar oraciones con sentido, los primeros resultados que arrojó el diagnóstico muestran que existe cierto equilibrio entre las respuestas correctas e incorrectas (figura 8) aportadas por los niños de segundo y tercer grados del municipio de Nimaima: así entonces, más de la mitad de los estudiantes logra formar oraciones correctamente, en comparación con un número similar de niños que encuentran dificultades para hacerlo.



**Figura 9.** Habilidades semánticas.

Fuente: elaboración propia.

La semántica alude a todo aquello que está vinculado o pertenece a la significación de las palabras: está asociada al significado, interpretación y sentido de las expresiones. La mitad de los discentes falla en esta competencia (figura 9).



**Figura 10.** Habilidades pragmáticas.

Fuente: elaboración propia.

En lo que atañe a la competencia pragmática (figura 10), los resultados de la prueba muestran las falencias y dificultades que presentan los niños del municipio de Nimaima, en tanto no les es posible desarrollar un lenguaje e interpretación. El desempeño mostrado en esta competencia permite apreciar las dificultades que se presentan al relacionarse, lo mismo que la forma errónea como actúan y responden los estudiantes ante ciertas situaciones.

## Conclusiones

Con esta ponencia se logró presentar la fase inicial del proyecto macro, con el que se busca diseñar una propuesta pedagógica desde el aprendizaje de la ludomática para fortalecer el desarrollo de las habilidades comunicativas de los niños del municipio de Nimaima, afectado por el posconflicto. Como se dijo, las integrantes del semillero apoyaron el proceso evaluativo del desarrollo de las competencias lectoras de los niños de segundo y tercer grados, víctimas del posconflicto.

Teniendo en cuenta estos hallazgos se espera que, mediante la tecnología, se diseñen espacios virtuales en los que el maestro tendrá nuevas herramientas didácticas, así como estrategias pedagógicas positivas para propiciar el mejoramiento de las competencias semánticas, sintácticas y pragmáticas de los estudiantes. Esta estrategia lúdica permitirá atender a las necesidades académicas de los niños del municipio estudiado, en aras de propender al desarrollo integral y al mejoramiento de las habilidades comunicativas de esta población.

## Referencias bibliográficas

Galvis, A., & Marino, O. (1998). *Ludomática: proyecto de transformación educacional con informática para el mundo*. Recuperado de [http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-106227\\_archivo.pdf](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-106227_archivo.pdf)

Gómez, G. (1999). *Ludomática: diseño gráfico para ambientes educativos lúdicos, creativos, colaborativos e interactivos*. Recuperado de [http://www.colombiaaprende.edu.co/html/memdioteca/1607/articles-106231\\_archivo.pdf](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/memdioteca/1607/articles-106231_archivo.pdf)

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2016). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill.

Sandoval, D. P. (2013). *Propuesta de proyecto pedagógico de educación para la primera infancia con enfoque holístico transformador*. Recuperado de <http://www.bdigital.unal.edu.co/12495/1/4868241.2013.pdf>.

## Historia Humana: un suceso definido por algunos pocos en lo concerniente a la educación, economía, política, cultura y mucho más

*Human history: an event defined by a few in regard to education, economics, politics, culture and more*

Steven Reinoso Quintana<sup>1</sup>

### Resumen

Por medio de este artículo se desea relatar, de una manera sencilla y clara, cuáles han sido las principales transformaciones afrontadas por la sociedad humana en cuanto a la organización de su estructura social, tomando como punto de referencia la producción de bienes materiales y la repartición de estos entre los diferentes individuos, para permitir los desarrollos educativo, económico, político y de relaciones sociales, entre otros. Se describe la manera como los seres humanos comienzan con una producción de bienes materiales a pequeña escala y, pasado el tiempo, logran mejorar las tecnologías, organización y distribución de las tareas, con lo que a una producción de bienes materiales a una escala superior. Esto se logra gracias a motivos como las ideas revolucionarias de personas y sociedades diversas, y al intercambio de tecnologías, alimentos y conocimientos de los recursos naturales, entre otros. Este resumen de los modos de producción y las formas de Estado ayuda a comprender más fácilmente por qué ocurre la mayoría de los fenómenos que vive la humanidad actualmente, y algunos cambios producidos en el planeta donde habitan.

**Palabras clave:** Bienes; Humanos; Materiales; Producción; Sociedades.

### Abstract

*Through this article it is desired to relate, in a simple and clear way, which have historically been the main transformations that human society has had through time, in terms of the organization of its social structure, taking as a point of reference the production of material goods and the distribution of these among the different individuals that make up various communities. In this paper, we describe how human beings begin with small-scale production of material goods, over time improving technologies, organization and distribution of tasks, reaching a production of material goods at a higher scale. This is achieved thanks to different motives, such as the revolutionary ideas that had different people and societies, as well as the exchange of technologies, food, politics, knowledge of natural resources, among others. This summary of the modes of production will help us to understand more easily why most of the phenomena that mankind is currently experiencing, and the few changes produced in the place where they inhabit: The Planet Earth.*

**Keywords:** Goods; Human; Materials; Production; Societies.

---

<sup>1</sup> Estudiante de la Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deportes, Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO. [sreinosoqui@uniminuto.edu.co](mailto:sreinosoqui@uniminuto.edu.co).

## Introducción

La población humana ha afrontado cambios sustanciales en cuanto a la distribución de sus riquezas y trabajos sociales, desde sus inicios en las sociedades primitivas, hasta los actuales modos de producción socialista y capitalista. Los individuos deberían comprender estas realidades para ser capaces de discernir respecto del papel ocupado cada quien, dentro de este sistema, así como de analizar si es posible generar transformaciones que beneficien a todos los seres de la Tierra. La incompreensión de las leyes que dirigen a los humanos en los ámbitos educativo, político, económico, cultural y social, el desconocimiento sobre el sistema donde habitan las personas, animales, plantas y demás seres vivos y muertos del mundo, y las consecuencias que se generan cada día por las acciones que ejerce la especie humana con sus comportamientos, resultan claves para entender que la utilización de los recursos naturales y las materias primas del planeta es inadecuada.

El objetivo de este artículo es resumir y dar a conocer la publicación *Clases sociales, formas de estado y modos de producción*, editada por el Comité de la Unidad Campesina de Guatemala en 2007. Esta última es un trabajo de recopilación y organización de datos, por medio de la cual se explican los principales acontecimientos que se han generado en la humanidad a lo largo de la historia; se hace énfasis en los principales acontecimientos que han ocurrido en diferentes eras, acompañado esto por un aporte teórico amplio y convincente. Además, se desea contrastar este tipo de información con la ofrecida por otros autores que sustentan datos importantes sobre el tema.

## Metodología

A continuación, se describirán los principales modos de producción y su influencia en los seres humanos y sus estilos de vida, con la intención de resumir y divulgar los conocimientos referidos al tema a un público más amplio.

La Juventud Comunista – Andalucía (s. f) define los modos de producción como la manera o forma en que se producen los bienes materiales, teniendo en cuenta que para obtenerlos se requieren relaciones sociales específicas en diferentes áreas. La educación toma un papel central en este punto, en tanto la transmisión e intercambio de conocimientos contribuye al objetivo de lograr una producción mejor y más eficaz.

En multiplicidad de lugares y contextos, la sociedad humana se ha dividido en clases sociales. Esto se debe al hecho de que algunos individuos, por sus capacidades y habilidades físicas y psicológicas, comenzaron a tomar decisiones frente a sucesos importantes en los lugares donde vivían, a tal punto que llegaron a determinar el rol que otros debían o no asumir para que se logaran abastecer de manera adecuada las necesidades básicas que tenían los miembros de la comunidad en general, como la alimentación y la seguridad. Así entonces, con el paso del tiempo se han desarrollado 5 modos principales de producción, que se describirán a continuación.

El Comité de Unidad Campesina – CUC (2007), así como la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia – UPTC (s. f.), proponen que el primer modo de producción fue la sociedad primitiva. En esta, la actividad económica se puede entender en dos etapas principales: 1), caza, pesca y recolección; y 2), agricultura y la ganadería. En la primera, cada individuo cumplía un papel para abastecerse a sí mismo y sus compañeros. Por ejemplo, para la caza de animales grandes debían unirse varios hombres de tal suerte que tuviesen más posibilidades de derrotar a la presa sin que algunos resultaran lesionados; los niños y mujeres, por su parte, debían recolectar frutos del bosque, ya que era una tarea que requería menos riesgos físicos. En algún momento, el ser humano descubrió el fuego, el cual le sirvió como herramienta para cocinar y protegerse de los animales salvajes.

Más adelante, la especie humana descubre y aprende a dominar la agricultura y la ganadería, con lo cual se pasa de vivir en sociedades nómadas a sociedades sedentarias en las que el alimento era más abundante, lo que favorece el crecimiento poblacional y a la dedicación a otros oficios y tareas. En esta sociedad primitiva no existen las clases sociales: la propiedad y la producción eran colectivas, y las decisiones importantes de la comunidad se establecían en asambleas generales.

El segundo modo de producción fue el esclavista; esto es, la sociedad se dividió en dos clases principales: esclavistas y esclavos. Según el CUC (2007) y Méndez (1990), allí surgieron grandes desigualdades económicas entre los miembros de la sociedad. Los terratenientes y esclavistas ricos deseaban proteger sus tierras y recursos, con lo que explotaban a campesinos y obligaban a los esclavos a trabajar. Los poderosos, reyes y emperadores crearon los derechos y el Estado para justificar sus acciones y control sobre los otros y la propiedad privada, y contrataban a hombres armados para defender sus pertenencias y oprimir a los rebeldes. Los primeros estados esclavistas fueron Roma y Grecia: hacían prisioneros y esclavos a los pobladores de las tierras que conquistaban.

El tercer modo de producción fue el feudal. Los terratenientes eran los dueños de las tierras en las que trabajaban los llamados siervos, quienes proveían a los primeros los frutos de las cosechas a cambio de protección (CUC, 2007; Juventud Comunista – Andalucía, s. f.). Los reyes, a su vez, regían a los señores feudales, por lo cual estos últimos debían pagarles tributos y seguir sus órdenes.

Durante el feudalismo, la Iglesia se alió con los reyes y señores feudales, con lo que recibió diversas tierras a su nombre (Braidot, 2011). Sumado a ello, surgió el pago del diezmo de los productos que cosechaban los siervos y campesinos como tributo a la Iglesia. Quienes se revelaban contra este régimen eran

perseguidos, apresados y quemados en la hoguera por la Inquisición. Durante este periodo, algunos artesanos empezaron a perfeccionar y mejorar diferentes productos que posteriormente vendían en lugares donde se agrupaba la gente, llamados burgos o ciudades. El aumento en escala y proporción de los diseños llegó a tal punto que fue necesario contratar mano de obra para ayudar en estas tareas, comerciando estos productos hasta lugares cada vez más lejanos; “muchos campesinos emigran o se van a las ciudades y comienzan a trabajar por un salario en talleres de artesanos” (CUC, 2007, p. 34).

Con el tiempo, estas ciudades acogieron a muchos trabajadores y crecieron las industrias de los artesanos. Así entonces, se crearon máquinas para perfeccionar la producción de bienes materiales, suceso que tomó el nombre de revolución industrial. Más adelante se generó otro hecho histórico controversial: la Revolución Francesa; un grupo de ciudadanos tomó el Palacio de la Bastilla para derrocar el poder de la Iglesia, de las clases feudales y de los terratenientes, bajo el lema de querer alcanzar libertad, igualdad y fraternidad para todos los ciudadanos, teniendo como nueva forma de estado la división de tres poderes —ejecutivo, legislativo y judicial— (CUC, 2007).

Luego de lo anterior, apareció el modo de producción capitalista. En este hay dos clases sociales: capitalistas y obreros. Los primeros, dueños de las compañías, contratan a los segundos para pagarles un salario a cambio de un trabajo. Empero, este tipo de remuneración no recompensa de forma justa el esfuerzo laboral que cumplen los obreros por su función. En las primeras etapas del capitalismo se presenta una competencia de mercado entre varias fábricas pequeñas y medianas; pero por la calidad y cantidad de productos, las pequeñas y débiles no generan gran crecimiento económico, mientras que el capital financiero de las más poderosas se incrementa. Después, se unen entre las empresas más fuertes para formar monopolios.

Con lo anterior, se separa cada vez más la brecha entre los pobres y los ricos: solo unos pocos detentan el poder y muchos trabajan a su favor. Asimismo, solamente unos cuantos países lideran el capitalismo en tanto disponen de las fábricas más industrializadas; importan recursos de otros países con menos tecnología para generar materias primas a gran escala. Los precios de compra de los recursos a los territorios en vías de desarrollo son bajos; pero, luego del proceso de industrialización de las materias primas, los productos derivados de las mismas se venden a los pobladores de estos países a precios elevados. Sumado a esto, las empresas más dominantes del mercado no se quedan en sus países de origen; en lugar de ello, construyen sucursales y fábricas en países extranjeros sin permitir que sus industrias sigan creciendo (Sabogal, 2015; CUC, 2007).

El último de modo de producción según el CUC (2007) es el socialista, nacido durante la Revolución Socialista de Rusia en 1917, encabezada por Lenin. Posteriormente, varios países emularon a Rusia, entre los que se encuentran China, Corea del Norte, Vietnam y Cuba. En el socialismo existe “una voluntad política de estos estados por establecer la igualdad y la equidad entre sus ciudadanos, por asegurarles una vida digna y mejor” (CUC, 2007, p. 44). Se muestra como un modo de producción que quiere generar una repartición justa de los bienes materiales y recursos entre todos los miembros de esta sociedad. Carlos Marx consideraba en algunos de sus textos que una sociedad primero debía ser socialista, para poder dar paso más adelante al comunismo (Laso, s. f.). El socialismo, en este sentido, es una suerte de fase inferior, en la cual se inicia una serie de modificaciones en la estructura de la sociedad para, poco a poco, llegar a la fase superior, denominada comunismo, en la cual no habría explotadores ni explotados.

## Resultados o avances y discusión

Durante el proceso se comentaron los modos de producción propuestos por la CUC (2007). De ello se puede analizar que la idea de progreso de la humanidad tiene una estrecha relación con la forma como cada sociedad es capaz de generar una producción cada vez más alta y tecnificada de bienes materiales. Alimentos, máquinas, instrumentos y diferentes tipos de herramientas y utensilios han llegado a industrializarse a tal punto que se pueden comerciar a gran escala en lugares diversos. En todos los modos de producción, se encuentran unas formas de organización del estado diferentes, que responden a las necesidades e intereses de sus pobladores. Las problemáticas acaecidas en las diversas etapas de la humanidad pueden llegar a comprenderse con más facilidad si se conoce el proceso histórico que las ha animado a través de los años. Con esto, leer e informarse sobre los modos de producción, las clases sociales y las formas de Estado permite aclarar dudas e informarse sobre las razones que explican fenómenos afrontados por la sociedad actual.

## Conclusiones

El hecho de que los seres humanos hayan aprendido a emplear los recursos de la naturaleza para alimentarse, reproducirse y construir diferentes tipos de objetos y estructuras, modificando el hábitat donde viven, es una proeza de gran valor y responsabilidad: de no efectuarse adecuadamente, esto puede acarrear la extinción de la mayor parte —o de todas— de las especies que habitan el planeta Tierra. Es importante que el sistema educativo genere estrategias que ayuden a concientizar a las personas sobre la necesidad de cuidar y emplear de manera adecuada los recursos del planeta, de tal manera que sea posible salvarlo de su destrucción<sup>2</sup>.

---

2 A este respecto, y si el lector lo encuentra útil, sugerimos revisar los textos citados aquí, en tanto brindan un recuento mucho más detallado de los modelos de producción, así como de los sucesos que marcaron el surgimiento de sistemas educativos, económicos, políticos, sociales, culturales y religiosos, entre otros.

## Referencias bibliográficas

- Braidot, N. (2011). *El feudalismo: Orígenes y desarrollo, pervivencia de las estructuras señoriales en el medioevo. Interpretaciones históricas*. Recuperado de <http://clio.rediris.es/n37/oposiciones2/tema34.pdf>
- Comité de Unidad Campesina – CUC. (2007). *Clases sociales, formas de estado y modos de producción*. Guatemala: Rukemik Na'ojil.
- Juventud Comunista – Andalucía. (s. f.). *Formación social, modo de producción y lucha de clases*. Recuperado de <http://archivo.juventudes.org/textos/Miscelanea/CUADERNO%20%20Formacion%20social,%20modo%20de%20produccion%20y%20lucha%20de%20clases.pdf>
- Laso, J. (s. f.). *Comunismo*. Recuperado de <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/eurotheo/diccionario/C/comunismo.pdf>
- Méndez, J. (1990). *Fundamentos de economía*. México: Atlas.
- Sabogal, J. (2015). *El modo de producción capitalista, su actual crisis sistémica y una alternativa posible*. *Sociedad y economía*, 28, 75-94.
- Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia – UPTC. (s. f.). *Economía y población*. Recuperado de <http://virtual.uptc.edu.co/ova/cursos/economia/unid1/contenido/pdf.pdf>

## Rescate de los juegos tradicionales del cabildo indígena Muisca de Suba (Bogotá, Colombia)

*Rescue of the traditional games of the indigenous cabildo muisca of Suba (Bogota, Colombia)*

Jonathan Torres Gonzalez<sup>1</sup>, Juan David Chisaba Cabiativa<sup>2</sup>, Steven Reinoso Quintana<sup>3</sup>

### Resumen

El estudio descrito en este artículo, de carácter cualitativo y etnográfico, pretende dar a conocer algunas razones que explican la pérdida de los juegos tradicionales del cabildo indígena muisca de Suba, entre las que se cuentan la poca práctica y la ausencia de escenarios propios. Las personas que colaboraron en el estudio fueron veinte miembros del cabildo cuyas edades estaban comprendidas entre 50 y 70 años. Los resultados muestran la pertinencia de promover un sentido de pertenencia hacia los juegos tradicionales del cabildo indígena muisca de Suba; por ello, es importante mantener canales de comunicación activa y asertiva entre los individuos mayores y sabedores con las nuevas generaciones, con el fin de desarrollar espacios y escenarios para transmitir su legado e historia mediante la narración y ejemplificación propuesta en los juegos.

**Palabras clave:** Cabildo indígena; Cultura; Juegos tradicionales; Muisca.

### Abstract

*The following study has a qualitative ethnographic character where it is tried to give some reasons to face the loss of traditional games, accompanied by the little practice and the absence of own scenarios that has generated the disappearance of the traditional games of the Muisca Indigenous Council of Suba (Bogotá, Colombia). These facts have caused that these games are excluded and forgotten by the new generations belonging to this Council. The people participating in the study were members of the council between the ages of 50 and 70. It is important to promote a sense of belonging to the traditional games of the Muisca Indigenous Council of Suba, so it is necessary to maintain channels of active and assertive communication between the elderly and knowledgeable with the new generations, all in order to create spaces and scenarios to transmit his legacy and history through the narration and exemplification of the games*

**Keywords:** Indigenous town hall; Culture; Traditional games; Muisca.

---

1 Estudiante de Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deportes, Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO. [licenciadojotogo@gmail.com](mailto:licenciadojotogo@gmail.com)

2 Estudiante de Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deportes, Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO. [jchisabacab@uniminuto.edu.co](mailto:jchisabacab@uniminuto.edu.co)

3 Estudiante de Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deportes, Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO. [stevenrqpro@gmail.com](mailto:stevenrqpro@gmail.com)

## Introducción

Los juegos tradicionales del Cabildo Indígena Muisca de Suba se crearon con el fin de orientar a los niños y jóvenes para los oficios y las labores cotidianas, en tanto, instrumentos de enseñanza y de diversión. El juego Cucunubá, solo por citar alguno, es un buen ejemplo de lo anterior: consiste en introducir una pequeña bola en uno de los siete agujeros de un madero que está incrustado en el suelo; según los muisca, con ello se alimenta a la Madre Tierra para que pueda reproducirse y fertilizar (Ministerio de Cultura, 2013).

Para hablar de juegos tradicionales es necesario ahondar un poco en la historia de generaciones pasadas. Antes de que existieran medios de comunicación y entretenimiento como televisión, radio, internet y videojuegos, tanto jóvenes como mayores buscaban escenarios donde divertirse. Así entonces, aprovecharon las calles de los pueblos y ciudades para implementar infinidad de juegos tradicionales. Algunos de estos viven en la memoria de muchos padres, madres y abuelos en la actualidad, quienes anhelan recuperarlos para incentivar la diversión de generaciones venideras.

El juego es una especie de insignia de una cultura, por lo que el conocimiento insondable de las actividades lúdicas es un elemento trascendental en la comprensión de una sociedad (Parlebas, 1998; Bantulà & Mora, 2002, como se citó en Herrador, 2011). En el proceso histórico, los juegos tradicionales muestran un papel primordial y han estado vigentes en todas las culturas y lugares. Son indispensables en algunas ocasiones para lograr cierto grado de desarrollo físico, psíquico y emocional. Asimismo, resulta un factor definitivo en el proceso de socialización y aprendizaje la especie humana.

Sumado a lo anterior, los juegos tradicionales son una excusa perfecta para aprender y comunicarse, o como una forma de presentación de capacidades (Parlebas, 1998; Bantulà & Mora, 2002, como se citó en Herrador, 2011). Así entonces, estos juegos hacen parte de la vida de los seres humanos, lo

que hace imposible dar un sentido histórico a la forma de evolución del ser humano sin ellos, en tanto hacen parte de una expresión social y cultural de la transformación del ser humano en relación con su entorno.

Cabe mencionar, además, que los juegos tradicionales se están perdiendo por la influencia de las costumbres modernas, el desarrollo de la tecnología y el aumento del capital adquisitivo, hechos que han modificado diversas maneras de diversión infantil. El sedentarismo tiene una participación importante en este sentido, toda vez que la aparición de los videojuegos ha causado que las nuevas generaciones pasen menos horas al aire libre.

### Descripción de la población estudiada

Un cabildo como el descrito aquí es una entidad pública, conformada por personas de una comunidad indígena y reconocidas por ella. Su sistema sociopolítico es tradicional pero democrático, porque eligen a su líder representativo por voto popular. Las funciones de esta persona consisten en representar legalmente al cabildo y ejercer la autoridad, a la vez que se le encargan actividades relacionadas con las leyes (Ministerio del Interior, 2013).

Para efectos de contextualización de la comunidad objeto de investigación se tomó el aporte de Torres y Villa (2015): los indígenas muisca pertenecen a la familia lingüística chibcha, a su vez conformada por un grupo de lenguas amerindias cuyo dominio se extiende desde Centroamérica hasta Colombia. En términos concretos, el término 'muisca' significa 'gente' (Ministerio de Cultura, 2013).

La transformación de la cultura<sup>4</sup> del cabildo indígena muisca, y especialmente la de sus juegos tradicionales, se dio unos años después de la llegada de los conquistadores españoles en 1492. Su arribo acarrió una serie de transformaciones en los ámbitos social, cultural, académico, político, económico y

---

4 Entendemos aquí el concepto de cultura como un "conjunto de valores, creencias orientadoras, entendimientos y maneras de pensar que son compartidos por los miembros de una organización y que se enseñan a los nuevos miembros" (Jiménez, s. f, p. 3).

espiritual, entre otros, que influyeron en la manera de pensar y vivir de los pobladores del territorio colombiano actual (Rojas, 2013). Quizá el cambio más problemático causado por este proceso radicó en que se desarraigó a los nativos de sus costumbres y tradiciones lingüísticas, morales, educativas y lúdicas, para dar más importancia a las prácticas que los españoles trajeron consigo.

Dado lo anterior, y con el paso del tiempo, se formaron vacíos de identidad cultural en la comunidad, debido a que las enseñanzas se imparten con base en formas de pensar externas a la propia cultura colombiana — tal es el caso de los juegos tradicionales del cabildo indígena—. En este sentido, la interpretación del impacto español en la comunidad muisca lleva a percibir que, en consonancia con lo dicho, el comportamiento y las prácticas educativas propias del cabildo indígena son el reflejo del pensamiento de autores externos a ellos, cuya influencia ha trascendido a modelos educativos igualmente ajenos, considerados erróneos e injustos (Rojas, 2013).

Otro factor que ha permitido que los juegos tradicionales del cabildo indígena muisca de Suba se hayan quedado en la pérdida u olvido radica en la urbanización de territorios ancestrales de la comunidad. Esta inició a mediados del siglo XX y atrajo a personas que afrontaban problemáticas varias, tales como desplazamientos forzados, migraciones, pocas garantías de seguridad y baja economía en las zonas rurales. Lo anterior acarreó cambios reflejados en desórdenes culturales, y cambios en costumbres y formas de vivir, jugar y divertirse (Preciado, 2008).

Sumada a lo anterior, la escasa práctica de los juegos tradicionales en el cabildo muisca, así como la ausencia de escenarios para hacerlo, también han sido factores determinantes en su olvido. Estos hechos han originado que se vean truncados los canales de comunicación entre los mayores, los sabedores y las nuevas generaciones, con lo que las transmisiones de los juegos se ven alteradas por la influencia de la era moderna o agentes externos al grupo indígena.

Si junto a los factores descritos se toma en consideración la poca tradición escrita vivenciada, corresponde entonces a esta investigación dar a conocer la importancia de los juegos tradicionales dentro del Cabildo Indígena Muisca de Suba, a fin de contribuir a la preservación de su legado cultural.

## **Metodología**

El presente estudio, de carácter cualitativo etnográfico y enfoque praxeológico, consistió en una intervención de carácter informativo y de una devolución creativa frente a la problemática observada en el Cabildo Indígena Muisca. Cabe anotar que fue posible conocer la situación en detalle gracias a la asistencia a encuentros promovidos por algunos integrantes del cabildo, concebidos para informar a sus miembros acerca del cronograma de las futuras actividades a realizar. A la par con esto último, se desarrollaban conversatorios llamados “Construyendo memorias”, en los que las personas mayores relataban las historias, anécdotas y vivencias que les fueron transmitidas por sus antepasados.

Inicialmente, para ingresar y acercarse a los miembros del cabildo, se radica una carta a la gobernadora en la que se le solicitaba su aval para hacerlo. Durante un largo tiempo, el grupo de investigación asiste a encuentros con la comunidad, a través de los cuales es posible acceder a otro escenario de participación del cabildo. Si bien en este último se llevan a cabo actividades agropecuarias que ponen a sus participantes en contacto directo con la naturaleza, no se menciona la práctica de los juegos tradicionales, hecho indicador del empobrecimiento y pérdida de estos, y de la poca participación e interés de la juventud por practicarlos y empoderarse con ellos. Así entonces, tras la identificación del problema se realiza una revisión de fuentes documentales, complementada por entrevistas semiestructuradas a miembros del cabildo, encuestas y notas sobre los diálogos entablados por estas personas, con el ánimo de componer un sustento teórico-práctico suficiente para tener la capacidad de generar soluciones a la problemática hallada.

Dada la mencionada ausencia de escenarios para las prácticas tradicionales en cuestión, y a manera de devolución creativa, el grupo de estudio contribuye en el desarrollo de algunos escenarios para practicar algunos de los juegos más representativos, tales como “turmequé”, “cucunubá”, “culebrilla” y “la moma”. Al dejar estos escenarios como devolución creativa se pretende que todos los miembros del cabildo indígena adquirieran una relación constante con estos juegos. Las características de tres de estas prácticas se describen a continuación.

- “Cucunubá”: para este juego se necesita un cajón rectangular con siete agujeros de diferentes tamaños que indicarán la puntuación, y una pelota un poco más pequeña que estos últimos. Gana el jugador que primero complete una cantidad de puntos establecidos entre el grupo.
- “Culebrilla”: para este juego se requiere hacer caminos en la tierra que es recorrido por pelotas pequeñas (esta puede ser el fruto de un árbol cualquiera, siempre que sea redonda). El objetivo de la “culebrilla” radica en librar una carrera con sobre el camino con las pelotas; si en el recorrido una de ellas golpea a alguna de las otras, la que recibió el golpe tendrá que empezar de nuevo. El jugador que llegue primero al final del camino se declara vencedor.
- “Turmequé”: conocido en la actualidad como “tejo”, con la diferencia de que los indígenas del cabildo no utilizan la pólvora porque, según ellos, aquella es una variación impuesta por los conquistadores españoles. Para su práctica se necesitan dos tubos de metal clavados en el piso frente a frente, a veinte metros de distancia; y un par de tejos de metal para introducirlos en los tubos. Gana el jugador que primero complete una cantidad de puntos establecida entre los participantes.

## Discusión de los resultados

Los juegos tradicionales han sido empleados de forma similar por las sociedades para divertirse, como pasatiempo y forma de socialización, y en algunos casos, como disciplinas de carácter competitivo. En el caso que nos ocupa, tanto estudios como relatos de los sabedores del Cabildo Indígena Muisca de Suba soportan la idea de que los juegos tradicionales se utilizaban como herramienta de capacitación a los niños y jóvenes en las labores cotidianas, y a modo de agradecimiento a la Madre Tierra (“Pacha Mama”). Eran, por tanto, una herramienta de enseñanza y diversión; un medio para hacer apuestas e intercambiar bienes como maíz, habas y chicha; y una ofrenda para los dioses Sue “el Padre Sol” y Chie, “la Madre luna” (Ministerio de Cultura, 2013, p. 25). Empero, la globalización de los aparatos tecnológicos y los medios de comunicación han influido en la pérdida de estas prácticas lúdicas, que antaño se practicaban en los espacios libres (Balanta & Perdomo, 2013).

Ahora bien, es importante preguntarse qué ocurre en otros grupos humanos del país. A este respecto, la comunidad indígena Chamí, ubicada en el municipio de Mistrató (Departamento de Risaralda), tiene como juego la caza y la pesca, como herramienta para cubrir una necesidad básica. Los juegos preferidos de esta comunidad son los que se practican con pelotas debido a sus múltiples beneficios en materia de socialización (con los miembros del grupo, o bien con otras comunidades), además de la posibilidad que brindan de estar en contacto profundo con la naturaleza. No obstante, debe destacarse la discriminación de género: no se permite que las niñas (5 y 6 años) practiquen sus juegos tradicionales porque deben ayudar a sus madres a realizar labores domésticas, tales como cuidar a sus hermanos menores o traer leña para preparar los alimentos (Guevara, 2009).

A los juegos tradicionales de los indígenas Wayuú (comunidad ubicada en la zona norte de la costa atlántica colombiana) subyacen motivaciones muy diversas: son una herramienta para el aprovechamiento del tiempo libre y los

espacios alternos durante el cuidado del rebaño; sirven como mecanismo de relajación para el final de una jornada cargada de trabajos forzosos; permiten demostrar quién tiene más destrezas; y propician relaciones positivas dentro de la comunidad (marcadas por la tolerancia, el respeto, la convivencia y la solidaridad). Además, se utilizan para integrar a los diferentes clanes de la etnia. Cabe anotar que, en esta comunidad, el papel que desempeñan las mujeres frente al juego es diferente: tejen objetos como manillas, mochilas y chinchorros, con lo cual afirman alcanzar un estado de tranquilidad y satisfacción interna.

La comunidad Wayuú es consciente de la importancia que reviste la práctica de los juegos tradicionales. Por eso promueve la práctica de estas actividades para que no sean olvidadas por las generaciones actuales y futuras. Adicionalmente, los Wayuú realizan “olimpiadas” de forma esporádica, en las que participan clanes de las zonas baja, media y alta del Departamento de la Guajira; algunos de los juegos que la componen son lanzamiento de flechas, cardón y piedra, trompo Wayuú, tiro con honda, tejidos, carreras a caballo y carretilla de cardón (Entre Mundos Anonymus 676, s. f).

Las comunidades indígenas del Brasil, en busca de mostrar sus tradiciones y costumbres, realizan un evento anual de naturaleza similar al llevado a cabo por los Wayuú, que recibe el nombre de Juegos Interculturales Indígenas: en él participan comunidades en la que se practican estos juegos tradicionales, presentes en la actualidad gracias a la tradición oral. Ahora bien, estas comunidades no conciben los juegos como una competición, sino como una fiesta que se compone de varios rituales, en los que se reflejan los rasgos culturales de las etnias y con los cuales se propende a la buena convivencia con personas de otros territorios. Además, la mayoría de sus juegos se lleva a cabo en las aldeas, junto a los mencionados rituales (que devienen de motivos como nacimientos, casamientos y muertes). En estas justas participa un guía por cada equipo (Hernández, Ruiz, Rocha, Camargo, & Paolis, 2009).

El deseo de no perder sus conocimientos ancestrales y miedo a las transformaciones culturales, que por mucho tiempo hizo que los indígenas se cerraran y escondieran sus conocimientos y tradiciones, ha pasado a ser compartido con el sentimiento de pertenencia nacional. Ello les impulsa a buscar espacios para mostrar su cultura en las mismas condiciones del mundo occidental. De esta manera, los juegos se establecen como una nueva ideología indígena de fortalecimiento de la identidad individual y colectiva (Ruiz & Salinero, 2011).

## Conclusiones

Resulta trascendental dar más importancia a los juegos tradicionales en el Cabildo Indígena Muisca de Suba, de tal forma que los miembros de esta comunidad los involucren en sus cronogramas de actividades y se diseñen escenarios para su práctica. Así entonces, las personas que conocen estas prácticas están llamadas a compartirlas con otros miembros del cabildo, en aras de reforzar la identidad de este grupo humano y preservar su legado cultural.

## Referencias bibliográficas

- Balanta, D., & Perdomo, M. (2013). Los juegos tradicionales y los juegos tecnológicos en la niñez y juventud de Cali: relaciones e implicaciones en la actividad física (tesis de grado). Universidad del Valle, Cali.
- Bantulà, J., & Mora, J. (2002). *Juegos multiculturales: 225 juegos tradicionales para un mundo global*. Barcelona: Paidotribo.
- Entre Mundos Anonymus 676. (s. f.). Juegos tradicionales Wayuú [mensaje en un blog]. Recuperado de <http://gamewayuu.blogspot.com.co/>
- Guevara, L. (2009). *Juegos tradicionales y autóctonos del resguardo indígena Cañamomo y Lomapieta* (tesis de pregrado). Universidad Tecnológica de Pereira, Pereira.
- Hernández, M., Ruiz, D., Rocha, M., Camargo, V., & Paolis, F. (2009). *Juegos interculturales indígenas*. Recuperado de [http://museodeljuego.org/wp-content/uploads/contenidos\\_0000000975\\_docu1.pdf](http://museodeljuego.org/wp-content/uploads/contenidos_0000000975_docu1.pdf)
- Herrador S., J. Á. (2011). Los juegos tradicionales en la filatelia: estudio praxiológico y multicultural de la actividad lúdica. *Acciónmotriz*, 6, 58-75.

- Jiménez, V. (s. f.). El concepto de "cultura" en el siglo XVIII. *Pensamiento ilustrado*, 3. Recuperado de <http://www.ugr.es/~inveliteraria/PDF/CULTURA.pdf>.
- Ministerio del Interior. (2013). Cabildo indígena. Recuperado el 19 de septiembre de 2017, de <http://www.mininterior.gov.co/content/cabildo-indigena>
- Ministerio de Cultura. (2013). *Cucunubá. Juegos, juguetes y lenguajes artísticos con pertinencia étnica*. Bogotá: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior – Icfes.
- Parlebas, P. (1998). Jeux d'enfants d'après Jacques Stella et culture ludique au XVII siècle en A quoi joue-t-on? Pratiques et usages des jeux et JOUET à travers les Ages. *Festival d'Histoire de Montbrison, Separata*, 321-354.
- Preciado, J. (2008). Crecimiento urbano, pobreza y medio ambiente en Bogotá: los efectos socioambientales en tres humedales. *VII Seminario nacional de investigación urbano-regional*, 1. Medellín: Universidad Nacional de Colombia.
- Rojas, M. (2013). Caracterización del impacto del modelo educativo occidental en la comunidad muisca de Bosa (tesis de pregrado). Universidad Nacional Abierta y a Distancia, Bogotá.
- Ruiz, D., & Salinero, J. J. (2011). *Los juegos de los pueblos indígenas de Brasil: manifestaciones culturales y deportivas indígenas*. Madrid: Universidad Camilo José Cela.
- Torres, C., & Villa, N. (2015). *La cultura muisca en la escuela: una aproximación a la interculturalidad* (Tesis de maestría). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá.

## Implementing text-to-speech technology as a means of enhancing L2 reading fluency

*Implementación de la tecnología de conversión de texto a voz para el mejoramiento de la fluidez en la lectura oral en lengua extranjera*

Jeisson Alonso Rodríguez Bonces<sup>1</sup>

### Abstract

This article reports on the results of an action research project carried out with a group of ten elementary level students from the extension courses in a private university. The main objective of the study was to determine the effect of the usage of text-to-speech (TTS) technology on reading fluency in English as a foreign language. The results show that the learners develop oral reading fluency in aspects such as linking sounds, accurate pronunciation, and reading timing. Furthermore, the learners gained awareness on the benefits of using Information and Communication Technologies (ICTs) in the process of learning a foreign language, as well as the importance of autonomy for the same.

**Keywords:** Oral reading fluency; Text-to-speech technology; Autonomy; Pronunciation.

### Resumen

*El presente artículo reporta los resultados de un proyecto de investigación- acción implementado con un grupo de diez estudiantes con nivel básico de inglés pertenecientes a los cursos de extensión de una universidad privada. El principal objetivo de la investigación fue determinar el efecto del uso de la tecnología de conversión texto a voz para el mejoramiento de la fluidez en la lectura oral en inglés. Los resultados obtenidos mostraron que los estudiantes desarrollaron una fluidez oral inicial la cual fue evidente en aspectos como la conexión de sonidos, una mejor pronunciación, y lectura a un ritmo adecuado. Adicionalmente los estudiantes adquirieron un conocimiento significativo en el uso de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para el aprendizaje de una lengua extranjera, así como de características relacionadas con el aprendizaje autónomo.*

**Palabras clave:** Fluidez lectora oral; Tecnología de conversión de voz; Autonomía; Pronunciación.

---

<sup>1</sup> Master's degree in Applied Linguistics in the Teaching of English as a Foreign Language, MSc. en formación de profesores y enseñanza del español como lengua extranjera, and BA in Spanish and Languages. Full time professor at Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, and part time professor at Universidad ECCI.

## Introduction

This article reports the results of an action research project carried out at a private university in Bogota, Colombia. The research determines the influence of the use of Text-To-Speech (TTS) technology to enhance foreign language Oral Reading Fluency (ORF). An issue was identified during the classes in which students exhibited a lack of confidence when reading aloud and speaking during different class activities. The study also aims at providing learners with strategies to overcome this noticeable weakness and, by doing so, it will allow them to develop an initial oral reading fluency in the L2, the same as giving them some foundations related to autonomous learning.

Reading is a skill that has traditionally been addressed in many language classrooms, with a clear focus on comprehension. This has hindered to some extent the benefits that can be derived from this skill, namely, pronunciation, reading fluency, accuracy, vocabulary, and even writing. Thus, the ultimate goal of reading is to understand the message and be able to account for it through questionnaires or other class activities aimed at checking the students' understanding of what they read. Nevertheless, when it comes to reading aloud, it is easy to notice the students' inability to read a text at an acceptable speed, which is characterized by factors such as hesitation and lack of fluency, inaccurate pronunciation, omission of punctuation marks and word-by-word utterances.

At the same time, another goal was to provide learners with meaningful opportunities to develop autonomous learning to the extent that learners were able to develop an initial awareness of their weaknesses when reading aloud and address those weaknesses. As Swain (1995) mentions, learners are able to notice a flaw in their output and take a course of action to improve it. So, "Teachers need to understand the ELL's students' strengths and challenges, and they need to be clear about what they want their students to know and be able to do with reading as a result of their instruction" (Wright, 2010, p. 177).

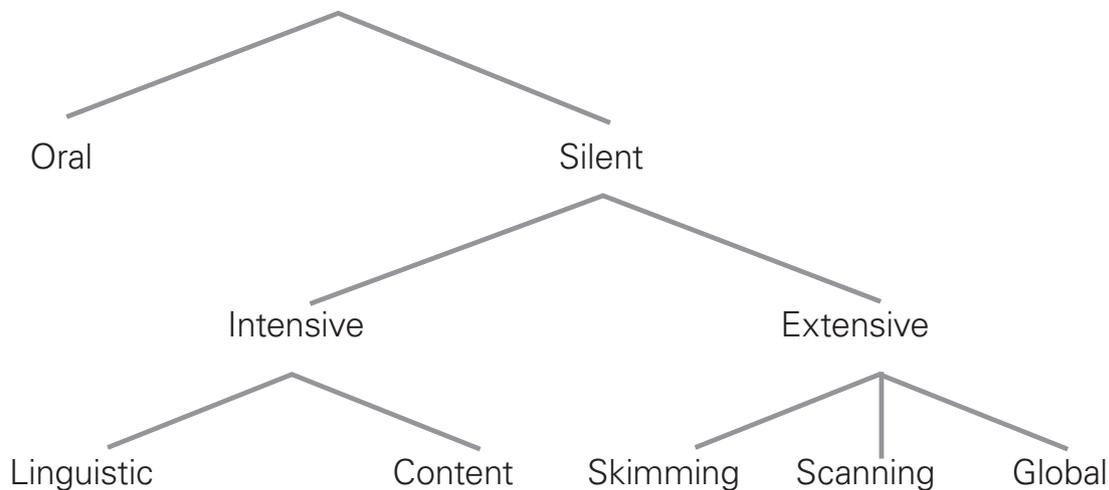
## Theoretical Framework

### Oral Reading Fluency

Brown (2001) describes the two different types of classroom reading performance. He states that oral reading may be highly beneficial for students at the beginning and intermediate levels because it can:

- Serve as an evaluative check on bottom-up processing skills
- Double as a pronunciation check, and
- Serve to add some extra student participation if you want to highlight a certain short segment of a reading passage (p. 312).

### Classroom reading performance



**Figura 11.** Classroom Reading Performance.

Source: Brown (2001).

From the very beginning of this research project, learners were informed about the different mechanisms their teacher might implement in order to evaluate how well they were doing using Text-To-Speech (TTS) technology to improve their reading skill. Even though reading in class was not always assessed, learners felt motivated enough to analyze how much or how little they evolved in their reading fluency. Moreover, when opportunities to practice reading were given in class, many students on their own initiative shared their reading style

and strengths or weaknesses with others when they read aloud. This was really appreciated by their teacher since participation was highly promoted. Learners also felt they were moving forward with a detailed and concise learning process to improve their fluency. Nes-Ferarra (2005) wrote, "Fluency is a skill that develops with practice and observation and permits the reader to grasp larger units and even phrases with immediate recognition" (p. 215).

Oral reading fluency is useful for this research project because it accurately predicts later reading success. By the end of this research, learners made substantial progress in reading fluency: they read faster, smoother, and with more phrasing and emphasis.

Learners know that being fluent when reading in English benefits them in other skills. Learners need to read English to be successful in their other academic classes, and to function as literate people in a global environment. Learners agree they need to be proficient in the language, no matter where they work and what profession they have. Basically, "Reading is not only the goal of instruction. It is also the process by which learners can develop their language abilities and strategies for language use" (Wright, 2010, p.177).

Different theoreticians in the field of language learning have acknowledged the important role of oral reading fluency in developing reading comprehension (DeKeyser, 2001; Rasinski & Samuels, 2011; Segalowitz, 2003; Segalowitz & Segalowitz, 1993). There is a close relationship between oral reading fluency and reading comprehension. This reciprocal relationship allows one to comprehend more thoroughly as one reads more fluently. Additionally, as one reads more fluently, one's ability to comprehend also improves. In this research project, the teacher identified that learners who focus more intensely on practicing their reading skills are generally able to become more fluent readers. Consequently, as students become more fluent readers, due to extensive practice, they are able to apply a more conscious

effort to comprehending the text. Wright (2010) states, "Reading is a great source of comprehensible input that promotes second language acquisition" (p. 172). Thus, its study is to be promoted in learners to maximize their learning opportunities in the L2.

### ICT for Language Learning

"Using technology outside the language classroom helps learners to become more autonomous. One key feature of using technology is that it allows language practice and study to take place away from the confines of the classroom" (Sharma & Barrett, 2007, p. 11). Learners, after becoming familiar with Vocaroo and IVONA websites, were told to practice extensively during their free time with these texts, which were chosen specifically for this research project. These websites are resources for learners to use on their own. Students learned to use them based on a practice that was done in one of the sessions. As they learned about these sites, at the same time and without planning, they were also taught how to use Apple Keynote, which is an application quite similar to Microsoft PowerPoint. Using Keynote, learners were trained on the websites (Vocaroo and IVONA) and knew about another software application to create multimedia presentations to demonstrate what they knew and could do in language and in the content areas. Indeed, many free software programs are available to help learners learn English as a second or foreign language by engaging them in speaking, reading, listening, and writing activities in English.

Surely, teachers and learners can find better and more sophisticated programs or applications: Some of them assess learners and tell them what appropriate English level they have so they can start using the programs, monitor their progress, and increase the difficulty as their English language proficiency increases. They interact with others online, via not only typing or speaking; they can also add a webcam. However, beyond all this, and what is certain, is that technological resources are varied, sufficient, and accommodating to all tastes, and using these two simple websites enhances learners' interaction and learning.

Now, the quick development of information technology, “Text-To-Speech (TTS) synthesizers and computer programs converting written texts into spoken words, offers great potential for offering learners varied and easily accessible spoken and reading language input”. (Moon, 2012, p. 1). Using Text-To-Speech (TTS) technology allowed learners to interact with the computer and with other learners in the class. Learners not only surf the internet, they are now able to read on it, write on it, speak on it and listen on it, and all of this is what they do using Vocaroo and IVONA. Then, when teachers employ appropriate strategies and methods to integrate those technologies into the classroom curriculum, the internet can be a powerful tool to motivate students and engage them in learning (Mills, 2006, p. 46).

## Autonomy

Learner autonomy is described by Peñaflorida (2002) as “a process that enables learners to recognize and assess their own needs, to choose and apply their own learning strategies or styles eventually leading to the effective management of learning” (p. 346). No matter how much students learn through lessons, there is always plenty more they will need to learn by practice on their own (Scharle & Schabo, 2000, p. 4). Moreover, Wright argues,

Reading and learning to read does not take place just during the language arts time or in ESL and English classes. Students read all day in all content areas. Reading from textbooks and other supplementary materials is required for success in most content areas [as it comprises students’] assignments and projects. (p. 178).

That is why learners need to come across with reading autonomously.

Computer Technology has also contributed greatly to the concept of Autonomous Learning, since learners have easy access to a variety of materials for self-learning. Schmenk (2005) suggests “The popularity of learner autonomy may be partially related to the rise of computer technology and the growing

importance of computers in language learning environments worldwide” (p. 107); therefore, Autonomous Language Learning makes students responsible for their own learning process. In this specific research, learners face independent learning by finding opportunities to improve oral fluency themselves by means of technology. Learners use technology to engage in autonomous learning. First, they use IVONA, a website that develops and delivers multi-language Text-to-Speech technology. Learners type the desired information to get a natural-sounding voice in quality and accuracy. Second, learners carefully listen to pronunciation and apply modeling to repeat speech patterns. Finally, using Vocaroo technology, which offers a voice-recording service, learners record themselves and then listen. Careful attention is paid to oral reading fluency, pronunciation and, specifically, speeds.

Autonomy is also fostered by letting learners determine their own learning objectives or outcomes. Learners established their communicative needs and set their objectives. Teachers established learner outcomes and provided guidance in terms of using the websites effectively. The objective was to encourage learners to use these websites critically, knowing both their benefits and possible limitations.

In a publication examining the practicalities of developing autonomy in the classroom, Benson (2003) argues that:

Autonomy is best described as a capacity [...] because various kinds of abilities can be involved in control over learning. Researchers generally agree that the most important abilities are those that allow learners to plan their own learning activities, monitor their progress and evaluate their outcomes. (p. 290).

Thus, in this research, outcomes are measurable reasons why learners should be aware of how much progress they desire to obtain with their practice, so

learners are the ones who select the method and technique to be used while they practice. In that way, while learners were recording what they read, they reflected on their achievements and on the weaknesses, they had not improved upon yet. Learners must find the tools and the skills to become responsible for their own learning process and, at the same time, they must find the motivation to succeed on what they need to improve upon.

## Method

Research general objective: To determine how the implementation of text-to-speech technology enhances oral reading fluency in English as a foreign language. Specific Objectives:

- To analyze the effects of the use of text-to-speech technology as a means of improving oral reading fluency in students.
- To promote autonomy through active learning.
- To raise an initial awareness on key features of pronunciation like linking sounds, intonation and pace.

## Context and Participants

This study was carried out with ten students whose ages ranged from eighteen to thirty years old (five women and five men) taking an English level 2 extension course at a private university in Bogotá. The students take these classes as a means of complementing previous instruction in English they received from secondary school, university, or other places offering English courses. Additionally, they acknowledge the importance of the English language nowadays, and think studying it represents a better future for them on both an academic and professional level.

The participants could be classified as “false beginners”, since despite they have received previous instruction in English, they cannot account for such instruction in a meaningful way. One of the most noticeable factors that demonstrates this void was their inability to read a text fluently and accurately.

Learners attended 80 hours of face-to-face classroom instruction and 20 hours of attending a virtual class where teachers have the freedom to incorporate any activity using different technological tools. Then, these 20 hours outside the classroom were used to carry out the research, and some moments of the directed classes were used to listen to the recordings made by the learners and how they evolved when reading was put into practice. The reading activities chosen for the recording exercises dealt with the topics related to the English level 2 program. There were four reading activities in total.

### **Ethical Considerations**

The participants of this study were informed about the activities to be carried out through a consent letter, which was signed by them. The letter was written in Spanish in order to guarantee a full understanding of the research project in terms of its implications, benefits and impact regarding their language learning process.

### **Data Collection**

During the data gathering stage of this research project, the analyzed data were collected by means of using field notes, an entry and exit questionnaire and voice audio recordings. The rationale behind this choice was, firstly, to have evidence of the students' actual oral production; secondly, to provide the researcher's point of view of the issue under study; and finally, to have the learners' point of view of the role of fluency regarding the process of acquisition of a second language.

### ***Audio Recordings***

Since the primary concept of this study is learners' oral production, it is relevant to have real evidence of how this process materializes in the classroom. As Richards and Lockhart (1994) state, recordings are useful since they allow focusing on key aspects to study; the same as having the advantage of developing an examination in depth by replaying the data recorded. Using audio recordings as a research instrument has the primary aim of helping the

researcher to identify what actually happens in the classroom with regard to the UNIMINUTO A1 students' lack of fluency when speaking in English.

### *Field Notes*

Another important element in this research study is the teacher-researcher's point of view in relation to the classroom events that take place during lessons. In this regard, a good way to collect data is by writing notes about outstanding events or situations that help enrich this project. Field notes are a valuable resource for data collection, since they allow the researcher to contrast what was intended to be done (lesson plan) and what actually happened during the different implementation sessions.

### *Questionnaires*

Questionnaires were valuable in this research study to the extent they helped the researcher to gather important information about learners' beliefs, attitudes, motivations and preferences. In addition, they allowed the collection of a large amount of information in a short time. The data obtained from their administration were contrasted with the data from the audio recordings and the teacher's field notes. There were two significant questionnaires, an entry survey and an exit survey.

## **Data Analysis**

The data gathered from the implementation stage of the research project outlined in this paper were analyzed by contrasting three different instruments as a means of providing validity via the triangulation process. Firstly, the audio recordings were analyzed through the use of the speaking fluency assessment chart. This instrument aimed to account for the learners' improvement of fluency throughout the implementation stage. The learners' output was recorded in four different moments of the implementation process, and then some excerpts of that output were transcribed and then analyzed to determine whether they fulfilled the criteria given regarding improved fluency (connection of sounds, use of fillers, lack of unnecessary long

pauses, and effective communication of the intended message). Secondly, the lesson reports made by the teacher intended to show whether learners were improving their fluency in the L2 according to what was observed during the lessons. Finally, the learners' surveys attempted to provide them with an opportunity to self-assess progress through the project implementation.

## **Pedagogical Design**

Reading, as has been seen in the research, is one of the most important skills learners acquire at any level during their academic progress, and L2 learners deal with the great challenge of learning to read in a language in which they are not yet proficient. Bearing this in mind, the following strategies were implemented to help them overcome any problem they might have had during their practice. At the same time, these strategies served to strengthen reading skills regardless of the level of proficiency learners have. Certainly, when students worked autonomously on the proposed activities, they should have extracted the best result from each activity for their improvement in the target language.

### **Reading Aloud**

Reading aloud is a helpful activity every teacher can do with their students to help them learn to read. Wright (2010) argues that when teachers read aloud, they are demonstrating the connection between oral and written language while modeling fluent reading and oral production of English. Therefore, learners can take advantage of this. During this research, before students were told to type on IVONA what they would then record on Vocaroo, they listened to teachers read the four different texts that were chosen for their autonomous practice. While teachers did so in class, learners were persuaded to listen carefully as to how to pronounce words, being mindful of punctuation marks, the linking of sounds, and intonation to better understand what they were reading. Likewise, during read-aloud, the teacher can make the text more comprehensible and engaging by using gestures, pointing to parts of the illustrations that provide hints to the meaning, and rephrasing or

explaining difficult words or phrases (Wright, 2010, p. 182). Surely, teachers are the ones who decide when to use gestures and what words or phrases need rephrasing or explanation, and this is done according to the proficiency level of learners. Wright (2010) also says, “The lower the proficiency level, the greater the amount of gesturing, explaining, and rephrasing required”.

Regarding reading aloud by students, they were told to do the reading activities at home or at their workplace, so they increased the amount of time they read aloud and engaged in the IVONA website for remembering some words they did not know how to pronounce well. These activities outside the classroom motivated them to work autonomously, and they felt more relaxed since they were able to re-read and record their own voices as many times as they considered necessary, until they felt comfortable getting the best recording to be sent through Vocaroo.

### Shared Reading

Shared reading suggests doing reading activities by means of interaction between learners and their teacher. This happens when learners join in or share the reading of a book, for example, while being guided and supported by a teacher. Through shared reading experiences, teachers listen carefully to learners and at the same time make corrections or adjustments based on the learners’ performance. In this research project, shared reading contributes to the learners’ reading development of phonemic awareness and phonics/ letter identification, builds concepts of print, improves fluency, and aids comprehension. Furthermore, during the classes, learners read the texts in groups, a practice which helps them learn from each other and build and make predictions during the reading process. Therefore, students reflected on their performance and the teacher made corrections whenever errors occurred.

During the classes, and keeping in mind what was done with each of the reading activities proposed, teachers attempted to follow what Payne (2005) suggests for conducting a shared reading:

- Selecting a text that both teacher and learners can enjoy is very important. The text must have instructional value for demonstrating and discussing the reading process.
- Looking at the size of the printed text is another aspect in determining what reading to select.
- Look at the amount of print (single or multiple lines) and illustrations appropriate for learners.
- Look at the punctuation marks involved in texts (periods, question marks, exclamation marks, commas). Select texts based on the needs of the learners and the purpose of the reading.
- Extend the shared reading.

Undoubtedly, these strategies or criteria for conducting a shared reading have made the reading process viable for students. In the same way, the topics studied in classes were extended beyond the classroom and learners went into detail about them when shared reading was done. In this research project, teachers were able to identify the fact that shared reading is meaningful for learners, since the texts matched the learners' reading abilities and needs as well.

## Guided Reading

Guided reading was conducted two times a week, bearing in mind that the classes were held from Monday to Thursday and lasted two hours daily. It was done with small groups of three students or in pairs. Learners were told to read the texts using the strategies they had learned through read-aloud sessions and shared readings. According to Wright (2010):

The teacher does not read the text to or with the learners but instead prepares them to read it on their own. The teacher serves as a coach, providing scaffolding as needed to help learners apply their skills to read and make sense of the text. The ultimate goal of guided reading is to help learners move up to higher reading levels and become independent readers of increasingly difficult texts. (p. 185).

So, classes were guided, and during the first five minutes of class, the teachers introduced the text and the skill; then, the teacher and learners modeled the skill together through the text. Finally, learners had to read the text independently. By the end of this process, learners were tested independently to see if they are able to apply the skill, and be able to read it back, first using IVONA to copy pronunciation, pace and sound linking. After that, they record their own voice on Vocaroo, reading the texts and implementing the input from the Text-to-Speech Technology with the purpose of improving their pronunciation and reading fluency in English.

Finally, as done for conducting a shared reading, teachers followed some suggestions offered by Fountas and Pinnell (cited by Wright, 2010) for guided reading with English language learners:

First of all, the selected texts have language structures, concepts and/or vocabulary that are within the readers' control with teachers' support. In this specific research project teachers tried not to include too many new things to learn in any one text. [...] In the introduction, teachers included as much practice as needed to help learners become familiar with the new language structures. In the same sense, teachers helped learners to identify language structures and vocabulary that might be challenging at the moment to do the recording activities by themselves on Vocaroo [...] During the introduction teachers used pictures, mimic and concrete objects that helped learners understand the concepts and ideas in the texts much better [...] As a regular

activity, ask learners to identify any words or phrases in the text that they cannot understand. This will help learners learn to monitor their own understanding, provide feedback to teachers on the appropriateness of the texts, and give teachers an opportunity to clarify concepts. (p. 186).

## Independent Reading

In this specific research project, independent reading was carried out in two different moments. The first moment was in class, where learners needed to have some time to read independently. Teachers monitored learners without providing any assistance unless the learner asked for help to figure out a word. Something important teachers noticed when independent reading was put into practice is that reading fluency increases when learners read at their own specific level. Furthermore, independent reading leads to increased vocabulary development. Learners were more likely to infer the meaning of unfamiliar words from the context or to associate its meaning according to their understanding.

The second moment when learners engaged in independent reading occurred at their home or workplace, where they had to prepare the reading exercise to be recorded on Vocaroo. They did not have any assistance, so they had to practice reading aloud as many times as they considered necessary in order to then record the best output, keeping in mind the strategies they learned in class.

## Conclusions

The results derived from the present research study demonstrate that the implementation of Text-To-Speech (TTS) technology has a positive effect in relation to the enhancement of the learners' Oral Reading Fluency (ORF), particularly regarding features such as fluency, word linking, word stress and pronunciation. In addition to this, the crucial role that CALL plays in the development of key skills for language learning as well as autonomy was evident.

Many students often feel frustrated while memorizing words because of not knowing how to pronounce them and, additionally, the same applies when they are listening to any conversation from a CD, a podcast, etc. They are not able to follow up due to the complexity of the content that the speaker is talking about. Some learners also become frustrated with learning English because they do not have any idea as to how to speak with beautiful harmony or rhythm, so, and as Yi-Ching Huang and Lung-Chuan Liao say (2015):

With substantial and rapid progress in TTS development, the most natural pronunciation and intonation generated through this technology has replaced the mechanized synthetic speech that was popular early before. This technology can provide learners not only with the best demonstration of the analog tone pronunciation, but also adds the flexibility and efficiency, which cannot be achieved with prerecorded files. (p. 20).

Therefore, exploring the relationship between TTS and learners' acquiring English proves to be necessary and meaningful. In the same way, related research on TTS has not been very common in Colombia.

Finally, TTS Technology offers interactive learning, and thus enables learners to improve on all their skills progressively; provides them with a self-directed environment; and enhances their self-study motivation.

## Reference List

- Brown, D. (2001). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. White Plains, NY: Pearson Education.
- Benson, P. (2003). *Learner autonomy in the classroom*. In Nunan, D. (Ed.), *Practical English Language Teaching*. New York: McGraw-Hill.
- Chapelle, C., & Jamieson, J. (2008). *Tips for teaching with CALL: Practical approaches to computer-assisted language learning*. White Plains, NY: Pearson Education.

- DeKeyser, R. M. (2001). Automaticity and Automatization. In P. Robinson (Ed.), *Cognition and Second Language Instruction* (pp. 125–151). Cambridge: Cambridge University Press.
- Huang, Y., & Liao, L. (2015). *A study of Text – To – Speech (TTS) in children’s English learning* (pp. 14-30). Taichung City, Taiwan (ROC): Central Taiwan University of Science and Technology.
- Krashen, S. D. (2004). *The Power of Reading: Insights from the Research* (2nd ed.). Portsmouth, NH: Heinemann.
- Mills, S. C. (2005). *Using the Internet for Active Teaching and Learning*. Upper Saddle River, N.J.: Pearson Longman.
- Moon D. (2012). Web-Based Text-to-Speech Technologies in Foreign Language Learning: Opportunities and Challenges. In T. Kim, J. Ma, W. Fang, Y. Zhang & A. Cuzzocrea (Eds.), *Computer Applications for Database, Education, and Ubiquitous Computing. EL 2012, DTA 2012*. Berlin: Springer.
- Nes-Ferarra, S. L. (2005). Reading, fluency and self-efficacy: A case study. *International Journal of Disability, Development and Education*, 52(3), 215 -225.
- Payne, C. (2005). *Shared Reading for Today’s Classroom*. New York: Scholastic.
- Peñaflorida, A. H. (2002). Non-traditional forms of assessment and response to student writing: A step toward learner autonomy. In J.C. Richards & W.A. Renandya (Eds.), *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice* (pp. 344-353). Cambridge: Cambridge University Press.
- Rasinski, T. V., & Samuels, S. J. (2011). Reading Fluency: What it is and What it is Not. In S. J. Samuels & A. E. Farstrup (Eds.). *What research has to say about reading instruction* (pp.94 –114). Newark, DE: IRA.
- Richards, J., & Lockhart, C. (1994). *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Scharle, A., & Schabo, A. (2000). *Learner Autonomy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sharma, P., & Barrett, B. (2007). *Review of blended learning: Using Technology in and Beyond the Language Classroom*. Oxford, England: Macmillan Publishers Limited.
- Schmenk, B. (2005). Globalizing Learner Autonomy. *TESOL Quarterly*, 39(1), 107-118.
- Wright, W. (2010). *Foundations for Teaching English Language Learners*. Philadelphia, USA: Caslon Publishing.



## La confianza: una apuesta para hacer posible una escuela innovativa<sup>1</sup>

*Confidence: a bet to make possible an innovative school*

Rosa María Galindo Galindo<sup>2</sup>, Gildardo Moreno Cañadas<sup>3</sup>

### Resumen

La Escuela Pedagógica Experimental (EPE) existe porque los padres encuentran que esa es la opción de educación para sus hijos, en virtud de la importancia de la trayectoria de esta institución como una innovación educativa reconocida en los ámbitos local y nacional. Esto conlleva afrontar los cambios que se presentan desde la relación familia – escuela, la cual apunta a valorar, reconocer y fortalecer algunas de las prácticas que desde la EPE se han concebido, así como a buscar nuevas estrategias pedagógicas que logren acercar a las familias a la propuesta EPE, y a los maestros a la comprensión de la necesidad de transformar la escuela para las nuevas realidades. En este sentido, esta ponencia retoma la confianza como una posibilidad de tejer relaciones cercanas con las familias, de manera que esta incida en la convivencia y en la vida social de nuestros niños y jóvenes, con la perspectiva de construir una sociedad incluyente y tolerante.

**Palabras clave:** Ambiente, Confianza, Educativo, Escuela, Familia, Maestro.

### Abstract

*The Experimental Pedagogical School (EPE) exists because parents think that it is the best option of education for their children, giving importance to its career as a recognized educational innovation, both locally and nationally. This implies facing the changes that arise from the relationship between family and school, which aims to value, recognize and strengthen some pedagogical practices that have been conceived in EPE. In this way, EPE seeks new pedagogical strategies that will bring families closer to the EPE proposal, and teachers to an understanding of the need to transform the school into new realities. In this sense, this paper regains confidence as a possibility to weave relationships with families, so that it affects the living and social life of our children and young people in the perspective of building an inclusive and tolerant society.*

**Keywords:** Environment, Trust, Education, School, Family, Master.

---

1 Esta ponencia emerge del proyecto “Factores que generan confianza en los padres de familia de los estudiantes de segundo ciclo y niveles doce en su proceso de formación académica y convivencial”. Esta investigación fue realizada por Deyanira Valverde, Gildardo Moreno y Rosa María Galindo en 2014, con la financiación de la Corporación Escuela Pedagógica Experimental.

2 Docente de la Escuela Pedagógica Experimental y la Universidad Pedagógica Nacional. Correo electrónico: [rosa.galindo@epe.edu.co](mailto:rosa.galindo@epe.edu.co).

3 Docente, Escuela Pedagógica Experimental. Correo electrónico: [gildardo.moreno@epe.edu.co](mailto:gildardo.moreno@epe.edu.co).

## Introducción

Esta investigación tuvo como objetivo reconocer los factores de confianza que se construyen en la escuela a partir de interacción que con ella establecen los padres de familia. Para este fin, se implementaron metodologías cuantitativas (encuesta) y cualitativas (entrevista y grupo focal), con el propósito de dar una mirada interpretativa a la interacción en la Escuela Pedagógica Experimental (EPE) a partir de la perspectiva de los padres de familia que, desde el valor civil de la confianza, han creído en las propuestas que apuntan a la formación ciudadana de los estudiantes de la institución. Lo anterior a partir de la relación escuela – familia, convertida esta última en escenario donde emergen las tensiones como posibilidad y como obstáculo en la formación de los niños y los jóvenes de la escuela.

Esta relación emerge como posibilidad cuando se conjuga la acción colectiva de los agentes socializadores (familia – escuela) con miras a establecer acuerdos conjuntos para incidir en la formación de los niños y jóvenes colombianos, y asimismo, establecer canales de comunicación que permitan la construcción de espacios de participación donde, en un diálogo de miradas de los actores sociales, se contribuya a la formación ciudadana. En efecto, dado su rol socializador, la familia es el primer espacio de formación de la confianza en los niños.

De modo contrario a lo anterior, la relación entre familia y escuela puede verse como obstáculo cuando los padres delegan el proceso de formación en la institución educativa, a la espera de que sea la única responsable de la educación social, sexual, emocional, e intelectual de los niños.

Los padres de familia de los estudiantes de la EPE consideran que este es el espacio propicio para educar y formar los niños y los jóvenes para la vida, dado que la escuela configura un ambiente educativo que les permite interactuar y ser protagonistas de su propia formación. Esto convoca al padre de familia a participar en dicho proceso a través de acuerdos que establecen

prácticas de participación y de acompañamiento alrededor de la formación de hábitos, y colaboración en la realización de los deberes de los estudiantes. Pese a ello, no debe dejar de reconocerse el desencanto que aflora en algunas familias por las dinámicas académicas y convivenciales que se adelantan en la escuela: en efecto, durante 2018, en un curso de 21 estudiantes de uno de los niveles 7 (que corresponde al grado quinto de primaria), 9 se han retirado de la institución. Frente a esto, surgió un interés por indagar cuáles son los factores académicos y convivenciales que generan confianza en los padres de familia de estos niveles, a fin de tenerlos como referentes para la organización de la escuela y las prácticas pedagógicas, así como para los procesos de participación que se adelantan en ella.

En el presente trabajo se reconoce que la familia y la escuela son generadores de confianza. Por tal razón, consideramos pertinente tematizar esta última, al igual que la relación escuela – familia.

La EPE funda su proyecto de innovación desde la perspectiva de que el conocimiento y el aprendizaje son una construcción permanente, dentro de la cual los estudiantes formulan inquietudes, preguntas y propuestas que son generadoras de actividades y proyectos; y que este presupuesto no requiere para su concreción de motivaciones externas como premios, calificaciones o certificados. También se toma como fundamento la convivencia: esta se constituye a través de colectivos que logran niveles de autoorganización con sus propias normas y dinámicas, que surgen de los esquemas de percepción – acción, elaborados en las vivencias colectivas.

Estos postulados han llevado a pensar que elementos como el manual de convivencia, reglamentos, exámenes y planes de estudio, considerados determinantes en la educación colombiana, no son viables para las intenciones pedagógicas de la EPE. En oposición a lo anterior, en la construcción de conocimiento lo que se realiza debe tener sentido para el estudiante porque es de su interés: creemos

que así se propicia la interacción y el diálogo de saberes, y el error se convierte en una oportunidad de reflexionar y reconstruir los procesos de aprendizaje.

En la actualidad existe un interés por el estudio de la confianza y su impacto en la vida social. Las investigaciones de este tipo tienen origen en el reconocimiento de esta como factor que posibilita la creación de capital social; esto es, la cohesión social, la solidaridad y la construcción de redes sociales de interacción, además de la participación en instituciones y “la acumulación de recursos actuales y potenciales que pueden vincularse a posesiones de redes de relaciones durables, más o menos institucionalizadas, de mutuo conocimiento y reconocimiento” (Bourdieu, 2000, p. 148). En Colombia, dichos estudios se han adelantado dentro de la propuesta “Cultura ciudadana” adelantada durante la alcaldía de Antanas Mockus: con lo anterior se pretendió incidir en el comportamiento ciudadano mediante acciones que armonizaran la ley, la moral y la cultura, dado el “divorcio” existente entre las tres (que se traduce en la desregulación normativa y la falta de credibilidad colectiva en las autoridades e instituciones sociales).

En esta misma línea, John Sudarsky (2002), consultor del DPN (Departamento de Planeación Nacional) realizó un macroestudio en 1997 con 3000 personas de todas las regiones del país sobre el capital social, con miras a identificar los grados de confianza institucional, participación, control social, republicanismo cívico, información y medios de comunicación, entre otros. Los resultados mostraron que los niveles de confianza interpersonal, en el gobierno, en el congreso y en los partidos eran muy bajos. Con todo, la confianza emerge como un factor determinante en la constitución de grupos y redes que fomentan la interacción social, indispensable en la constitución del lazo social y la convivencia.

Algunos estudios acerca de la noción de confianza ostentan diferentes aproximaciones, según sus ámbitos y disciplinas de estudio. En este sentido, Fukuyama (2000, como se citó en Conejeros, Rojas, & Segure, 2010) señala que:

... el capital social nace a partir del predominio de la confianza en una sociedad o en determinados sectores de esta. Puede estar personificada en el grupo más pequeño y básico de la sociedad, la familia, así como en el grupo más grande de todos, la nación y en todos sus grupos intermedios. (p. 295).

Erik Erikson (1963) plantea que en la primera etapa del desarrollo infantil emerge el dilema entre confianza y desconfianza, de tal modo que la confianza personal emerge de la calidad de la crianza y cuidados recibidos por el niño en esta etapa; así, la firmeza de esta y el valor de la esperanza se verán fortalecidos, con lo que se fundamentan los cimientos de la fe. Asimismo, la confianza, también se considera asociada al riesgo y la complejidad. Luhmann (1996) plantea que “la confianza es una relación social con su propio sistema de reglas. Se da dentro de un marco de interacción, influenciado tanto por la personalidad como por el sistema social, y no se asocia exclusivamente con uno o con el otro” (p. 179). Esta consideración que implica asumir los riesgos que comporta la interacción con otros como garantía para vivir la compleja vida social.

Para investigadores como Putnam (2002) existe una relación intrínseca entre capital social, confianza e interacción social densa, que posibilita normas de solidaridad y reciprocidad con un fuerte sentido de eficacia colectiva. Confiar en alguien corresponde a una disposición positiva respecto a las intenciones o comportamientos de otro u otra.

Si bien muchos estudios, de variados ámbitos y disciplinas, han abordado el estudio sobre la confianza y su incidencia en la vida social, debe reconocerse que la investigación sobre esta temática en el espacio educativo colombiano resulta escasa (Perdomo, 2008). Por ello, se considera el caso de la EPE como uno de carácter pionero en la investigación empírica alrededor del concepto de la confianza en la vivencia educativa de los integrantes de la comunidad escolar: “trabajar en la construcción de la confianza y del

individuo y del grupo en sus propias capacidades es la meta principal de los proyectos de aula que se adelantan en esta institución” (Segura, 2008, p. 12).

Frente a lo dicho, Segura (1999) afirma:

Consideramos la confianza como eje de consolidación de la convivencia humana. Y nos referimos a esta como a las relaciones resultantes de la interacción de los sujetos basados en la credibilidad en ellos mismos y en el otro, antes que las generadas por la normatividad que, desde la desconfianza, estipula las sanciones presuponiendo la acción antes que esta ocurra; es ante todo la actitud de confianza la que posibilita un acercamiento real entre los sujetos en un acto cotidiano de convivencia. (p. 12).

En este marco, la confianza se entiende como una actitud que resume un conjunto de creencias, certidumbres y valores cognitivos de racionalidad y reflexión según el contexto y las intencionalidades de la acción. Por ello, en la EPE se considera que más que enseñarla, la confianza debe aprenderse en los diferentes espacios de interacción que se dan en la escuela.

## **Metodología**

Esta investigación de enfoque cualitativo se adelanta con la intención de identificar los factores académicos y convivenciales que les brindan confianza a los padres de familia de los estudiantes de grados quinto y décimo de la EPE. Con esta propuesta se busca, por un lado, describir e interpretar situaciones y prácticas sociales desde el punto de vista de los actores del proceso educativo; y por otro, comprender la práctica cultural por la que se indagaba desde la perspectiva de lo local, con prelación a la mirada de los actores sociales (Galindo, 2013). En este enfoque investigativo se tienen en cuenta experiencias, interpretaciones, creencias y pensamientos presentes, y la manera como son expresados (por la vía del lenguaje) por los actores involucrados.

El paradigma cualitativo es pertinente porque con él se apunta a la comprensión de la realidad como resultado de un proceso histórico de construcción a partir de la lógica de los diversos actores sociales, con una mirada “desde adentro y rescatando la singularidad y las particularidades propias de los procesos sociales” (Galeano, 2004, p. 20, como se citó en Galindo, 2013). El escenario en el que se lleva a cabo el trabajo es la EPE, lugar donde conviven sujetos, —individuales y colectivos— con prácticas sociales, discursos, memorias, olvidos y propósitos de cambio o sometimiento que muestran las maneras de sentir y de vivir (Galindo, 2013) de los actores de la investigación en este contexto específico.

Para efectos de recopilación de datos se realiza un trabajo de campo con los padres de familia, en el cual se emplean dos instrumentos: una encuesta y un grupo de discusión. De acuerdo con Robert Johnson y Patricia Kuby (2005), “[...] la encuesta se plantea desde como un estudio observacional [...] donde no hay intervención por parte del investigador, y este se limita a medir ciertas variables” (p. 20).

Las preguntas formuladas a manera de encuesta a los padres de familia de diversos niveles de la EPE, remitidas a los mismos con ayuda de los maestros directores de grupo o mediante correo electrónico, fueron las siguientes:

- ¿Qué razones motivaron el ingreso de su hijo a la EPE?
- ¿Qué expectativas tiene como padre de familia en la formación académica y convivencial de su hijo?
- ¿Qué preocupaciones le despierta el proceso formativo de la EPE?
- ¿De qué manera se ha involucrado en el conocimiento del proyecto EPE?
- Para Ud., ¿qué factores le generan confianza en la EPE?

El grupo de discusión, por su parte, se considera una técnica cualitativa de investigación social, esto es una posibilidad metódica de reconstruir y producir

la vida social. Es un camino para aproximarse a la complejidad y pluralidad de la vida social que va más allá de captar las distintas perspectivas de un tema, a fin de expresar la objetividad de los fenómenos humanos y sociales en medio del lenguaje. Esta técnica permite observar los discursos sociales y percepciones de un colectivo en torno a un tópico o temas específicos de interés de estudio, a través de un proceso conversacional y grupal simulado.

Con lo anterior, en lo que atañe a esta investigación se opta por conformar un grupo de discusión integrado por seis familias, para generar un conversatorio alrededor de las preguntas planteadas en la encuesta. Con ello se esperaba ubicar puntos de encuentro, divergencias y tensiones que permitieran construir una mirada interpretativa hacia la comprensión de la interacción entre familia y escuela en la EPE. El grupo de discusión se organiza con 6 padres de familia (4 madres y 2 padres), algunos recién vinculados a la institución (1 año de antigüedad) y otros antiguos (entre 5 y 18 años de vinculación). Se eligió a estas personas en tanto resultarían informantes claves por ser padres que conocen el proyecto EPE; que en los encuentros organizados por la escuela son protagonistas; y que lideran las discusiones, actividades y propuestas, hecho que los ha convertido en embajadores de un proyecto que ha transformado la educación en el país.

## Discusión de los resultados

... un tejedor acucillado frente a un telar artesanal enterrado en el suelo. Una imagen que convoca a las relaciones que este tejedor establece entre la urdimbre y la trama y la refinada selección de sus lanzaderas. El tejedor conoce la urdimbre, sabe de las diferentes calidades de sus estambres, de los pequeños nudos que puede encontrar en el camino de su lanzadera, sus dedos son hábiles para reconocer la textura de los hilos que va a entramar ...

Araceli de Tezanos

Se retoma esta imagen de la urdimbre para mostrar que, en la tradición constituida en la investigación social y educativa, se ha recurrido y se recurre a expresiones metafóricas para hablar, describir e interpretar los fenómenos que se estudian. Así, en esta urdimbre en la que se constituye este ejercicio

investigativo fue importante el contacto cercano con las familias que han creído en la EPE. A través de charlas, reuniones y encuentros, se adquirió conocimiento sobre las expectativas, percepciones y comentarios de las familias. Esto posibilitó al grupo de trabajo preguntarse, imaginarse y reconstruir la experiencia vivida de los grupos familiares de los estudiantes de los grados quinto y décimo en la EPE, en tanto resulta claro que en este escenario se conjuga la historia de vida de los niños, jóvenes, maestros y padres de familia.

Con este panorama, el presente estudio aborda el análisis desde una perspectiva interpretativa hacia la producción teórica, por medio de la cual se pretende construir categorías de análisis que den cuenta de las vivencias, narraciones y discusiones de los padres de familia de la EPE para comprender la interacción familia-escuela de los padres de los niveles 7 y 12. Esta comprensión implicó, naturalmente, producir una interpretación de la cultura como “un contexto” en el que pudieron ser inteligibles los sucesos sociales (Geertz, 1973). En el ámbito educativo, esos sucesos sociales se componen fundamentalmente de “prácticas (... relaciones) y discursos de los agentes tal y como se imbrican en una forma de vida” (Velasco & Díaz de Rada, 1997).

En este marco, se presentan a continuación las categorías de análisis que se han caracterizado como “Dimensiones de la confianza de los padres de familia EPE”, emergidas desde la reflexión con otros y entre los miembros del grupo de trabajo, desde discusiones internas y desde la asunción de lecturas pertinentes, todo lo cual permitió elaborar un entramado de relaciones para comprender la interacción familia – escuela. Tal como lo expresa un padre de familia, “la experiencia vivida dentro de la EPE por parte de mi hija se observa llena de alegría, disfrute de la educación y formación sin prejuicio o temor y lograr expresar su pensamiento y sentir [sic]”, pero otros también señalan la necesidad de formalizar prácticas escolares asociadas a la exigencia disciplinar, y de superar vacíos conceptuales. De igual manera sucede con la tensión obediencia – autonomía: algunos señalan que “los chicos están

preparados para enfrentar el mundo de manera autónoma y responsable”; al tiempo que otros mencionan que “me preocupa el abandono y la falta de acompañamiento de algunos padres a sus hijos”. Así entonces, Por ello, se construyen dentro de los factores que generan confianza en los padres las siguientes categorías: la confianza desde la trayectoria de la EPE; la confianza desde la construcción de la ciudadanía; y la confianza desde las instancias de participación.

## Conclusiones

Atreverse a desafiar lo desconocido implica rupturas, discontinuidades y bifurcaciones que atraviesan el mundo de lo social y de lo humano, aspecto que se enriqueció a través de este ejercicio investigativo para lograr comprender la relación entre escuela y familia. A continuación, se presentan algunas de ellas:

- La confianza irriga todas las determinaciones, tanto en lo que se denomina ambiente educativo como en la vida académica; así entonces, se quiere que exista un compromiso con el conocimiento, factor que moviliza el hacer del grupo de trabajo. Los padres que hicieron parte de esta investigación reconocen la contribución de la EPE a pensar en una escuela distinta que valora la diversidad, el contexto y la investigación como formas de acceder a problematizar la educación en Colombia, donde la vida académica se configura desde las prácticas pedagógicas y la urgencia de la innovación.
- Los padres de familia eligen la EPE como alternativa de formación para sus hijos motivados por la confianza, el optimismo y la disposición para construir con otros. Este “otro” se acepta como legítimo en la convivencia porque solo desde allí, a partir de sensibilidades diferentes, se genera un espacio para promover acciones posibles que se *re-crean* en colectivo, a fin de lograr interacciones cotidianas que se gestan en el trasegar cotidiano de la escuela.

- A lo largo de la investigación fue posible comprender, dentro de los factores que debilitan la confianza en la EPE, algunas paradojas que muestran la complejidad de las familias adscritas a ella. Entre ellas se encuentra la tensión que generan el conocimiento y la información.

A partir del trabajo de campo cabe plantear que los padres participantes de esta investigación consideran que la confianza está asociada a la participación comprometida “en cuerpo y alma” porque se han vinculado a la propuesta EPE de manera orgánica, en tanto sujeto colectivo que construye comunidad escolar como comunicación y construcción del *self*. La confianza es una manifestación espontánea y afectiva que genera compromiso para coordinar las acciones colectivas y promover la autoconfianza; y a manera de bucle genera credibilidad, protagonismo y una disposición positiva para trabajar colectivamente porque se confía en el otro, al tiempo que y se valoran sus aportes para participar en acciones que contribuyan a la formación de colectivos. En últimas, la confianza es un elemento determinante en los procesos de construcción de sociedad.

En tanto institución educativa, la EPE interactúa con la sociedad; esto causa que se hagan diversas lecturas acerca de lo que debe ser el conocimiento deseable, las sanciones que se deben imponer ante las situaciones de conflicto y la información competente para vivir en el contexto. Así entonces, emergen tensiones entre la propuesta educativa y el contexto social de los niños que generan debilitamiento de la confianza, dada la incertidumbre que genera alejarse del patrón usual respecto a lo que deben conocer y saber los niños y jóvenes en función de su edad y desarrollo.

## Referencias bibliográficas

- Bourdieu, P. (2000). *Poder, derecho y clases sociales*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Erikson, E. H. (1963). *Childhood and society*. Nueva York: Norton.
- Conejeros, M. Rojas, J., & Segure, T. (2010). Confianza: un valor necesario y ausente en la educación chilena. *Perfiles Educativos*, 129, 30-46.
- Galindo, R. M. (2013). *Los caminos invisibles de las prácticas alimentarias* (Tesis de maestría). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Cultures*. Nueva York: Basic Books.
- Johnson, R., & Kuby, P. (2005). *Estadística elemental, lo esencial*. (3.ª ed.). Buenos Aires: Thomson.
- Luhmann, N. (1996). *Confianza*. México: Anthropos.
- Perdomo, I. (2008). *La cotidianidad escolar y el logro educativo*. Bogotá: IED.
- Putnam, R. (2002). *Democracies in flux: the evolution of social capital in contemporary society*. Oxford: Oxford University Press.
- Segura, D. (1999). *La construcción de la confianza, una experiencia en proyectos de aula*. Bogotá: Escuela Pedagógica Experimental, Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP.
- Segura, D. (2008). *Cómo construir la confianza en el alumno y en el maestro*. Recuperado de <http://www.oei.org.co/nuevo%20sii/entrega27/art03.htm>.
- Sudarsky, J. (2002). El Capital Social en Colombia: principales hallazgos. En *Reflexiones sobre la Investigación en Ciencias Sociales y Políticas, Memorias Seminario Octubre, Bogotá* (201–206).
- Velasco, H., & Díaz de Rada, Á. (1997). "El trabajo de campo". *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela*. Madrid: Trotta.

## Construcción y deconstrucción del cuerpo: miradas de la danza a través de la fotografía y el contagio

*Body construction and deconstruction: dance's views through  
photography and contagion*

Jairo Andrés Rojas Álvarez<sup>1</sup>

### Resumen

El presente escrito se realiza desde la experiencia del Semillero de Investigación Polimorfo: Danza, Cuerpo Espacio y Movimiento frente a las posibilidades con que el cuerpo cuenta y delata creaciones artísticas que surgen en medio de movimientos corporales, los cuales son fotografiados como registro de las posibilidades corporales de los asistentes o participantes. Estas mismas acciones se presentan en la cotidianidad de los espacios donde la danza y la fotografía se apoderan desde la composición para construir y deconstruir nuevas didácticas, y formas de permitirse ver su cuerpo, con lo cual la creación se recrea para provocar formas corporales que son fotografiadas y se mezclan con el concepto del contagio. La línea de trabajo sobre la imagen servirá para sustentar la presencia del contagio, y con ello abordar las temáticas desde las interacciones cuerpo – imagen, composición que nutre el seguimiento del estudio desde métodos visuales como la fotografía.

**Palabras clave:** Imagen, Danza, Contagio, Creación, Cuerpo.

### Abstract

*This article was written from the experience of the Polimorfo Research Hotbed regarding the possibilities with which the body tells artistic creations that arise in the middle of corporal movements, which are photographed as a record of the possibilities of the assistants or participants. These same actions are presented in everyday life, in spaces where dance and photography take over from the composition to build and deconstruct new didactics, and ways to allow oneself to see the body; thus, the creation is re-created to provoke bodily forms that are photographed and mixed with the concept of contagion. The line of work on the image will serve to sustain the presence of contagion, and with this approach, the issues from the interactions body – image will be discussed, as a composition that nurtures the monitoring of the study from visual methods, such as photography.*

**Keywords:** Image, Dancing, Contagion, Creation, Body.

---

<sup>1</sup> Magíster en educación artística de la Universidad Nacional de Colombia. Docente de la Licenciatura en Educación Artística, Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO. Correo electrónico: [andresrojascinde@gmail.com](mailto:andresrojascinde@gmail.com).

## Introducción

Un artista escénico disfruta con certeza las capacidades de su cuerpo:  
un cuerpo espontáneo y libre de ser contagiado por la energía  
de la danza y la evidencia de la imagen fotográfica.

Andrés Rojas Álvarez

La investigación que se describe aquí surgió de las miradas de los estudiantes de la Licenciatura Básica en Educación con énfasis en Educación Artística de la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO frente a las posibilidades con que el cuerpo cuenta; y delata creaciones artísticas que surgen en medio de movimientos corporales que finalmente son fotografiados, como el registro de las posibilidades corporales de los asistentes o participantes.

Estas mismas acciones se presentan en la cotidianidad de los espacios donde la danza y la fotografía —dicho de otra manera, el cuerpo y la imagen— se apoderan desde la composición para construir y deconstruir nuevas didácticas y formas de permitirse ver su cuerpo, de adentro hacia afuera y de afuera hacia adentro. Con ello, la invitada especial, la creación, se recrea en aras de provocar formas corporales que son fotografiadas para, posteriormente, mezclarse con el concepto del *contagio*.

El *contagio*, considerado desde las apreciaciones personales de los integrantes del semillero de investigación Polimorfo: Danza, Cuerpo, Espacio y Movimiento, es justamente esa energía corporal que provoca el movimiento y sus formas de danzar, tan fuerte y tan pegajosa que invita de inmediato a otros cuerpos a ponerse en sintonía con esa energía corporal: es decir, hacer que los cuerpos puedan danzar libremente y su danzar contagie a otros cuerpos, hasta lograr encadenar, desde la energía de la danza, creaciones de movimientos corporales que se construyen y se deconstruyen espontáneamente. Esto permite que las imágenes fotografiadas develen el poder del contagio y las formas que los cuerpos asumen, dándole total autoridad a la creación. Obtener las imágenes del momento justo en que los participantes

se han contagiado de ese brío de la danza es clave para buscar imágenes visuales y temáticas sobre las cuales construir espacios donde el contagio pueda fotografiarse, para con ello generar una clasificación de experiencias visuales frente al movimiento corporal del contagio.

Desde el punto de vista de la investigación a partir de imágenes, Hernández (2010) afirma, citando a Banks, que lo anterior se debe en buena medida a los dos motivos señalados por Banks: de un lado, la omnipresencia de las imágenes en nuestras sociedades ha servido de reclamo para los investigadores al realizar estudios sobre imágenes existentes o sobre las que producen en el proceso de investigación (realizadas por los investigadores o por los sujetos participantes en la investigación); y de otro, la sospecha de que las imágenes puedan revelar aquello que no es accesible por otros medios.

Teniendo como punto de partida la postura de Hernández (2010), consolidamos el interés por investigar a partir de las imágenes logradas justo en el momento en que surja el contagio, de tal suerte que sea posible fotografiar y crear ideas visuales elaboradas a partir del trabajo fotográfico de estudiantes pertenecientes al Semillero de Investigación Polimorfo. Las imágenes realizadas por los propios cuerpos de los estudiantes elaboran un marco referencial y conceptual para el instante provocado por el contagio. De este se desglosa, para nuestro caso, el aporte de la fotografía como evidencia de las posibilidades de la danza y, por ende, del contagio como agente generador de movimiento. El sentido de lo visual no es solo el estudio de la imagen —de las existentes o de las que se realizan en investigación—, sino de lo que vemos y observamos (Hernández, 2010).

## **Acercas del trabajo en las aulas**

El papel fundamental de la danza en el espacio de clase supone no perder de vista el lenguaje artístico de esta última. Con ello, las experiencias de la clase hacen que los estudiantes o los participantes creen vínculos desde lo corpóreo para acceder a todos los otros, aprendizaje que demanda el proceso educativo en el

espacio académico. El docente, en medio de una postura mediadora, interviene en tanto convoca y acepta el concepto de gestión educativa y sus dimensiones, con lo que recrea el proceso educativo e invita dentro del quehacer del maestro a un proceso investigativo de creación.

Para gestionar otras formas el proceso del aprendizaje de la danza se toma como referencia el contagio y su comprensión por parte de los integrantes del semillero, ya expuesta. El tratamiento de la danza desde un enfoque pedagógico se basa en un modelo didáctico integrador y desarrollador que, por medio de sus componentes, apunta a la formación del estudiante y su incorporación en la sociedad. La danza constituye así un medio, y no un fin en sí misma.

Como se anota, el contagio, desde la energía de la danza, permite fotografiar nuevas corporalidades en sujetos que están *in situ* de una manera espontánea; y una vez vinculada la acción dancística o el cuerpo en movimiento se hacen imágenes o fotografías que posteriormente adquieren un papel relevante en la investigación. Así, una propuesta de investigación dirigida desde la imagen fotográfica y el momento espontáneo desde la didáctica del contagio puede ayudar a contextualizar los efectos de la mirada, a través de las prácticas observadas en la danza. Esto implica explorar las experiencias (efectos – relaciones) en torno a la forma como los que están desde la experiencia en la investigación —asistentes y estudiantes— elaboran sus respuestas corporales, conforme al modo en que se detonan formas de movimiento y mezclas frente al efecto de la mirada de quien fotografía.

Para dar sustento a esta forma de invitar el contagio, se crean situaciones que propician experiencias en las cuales se puede aprender a establecer, desde la mirada del danzar, relaciones entre los individuos convocados, relacionados con las experiencias de las imágenes para ponerlos en contexto de su producción y el análisis de lo que los ha motivado entrar en el rol de sujetos dentro del papel del contagio.

## **Papel de la imagen fotográfica como agente facilitador y didáctico en la investigación**

Las imágenes fotográficas forman parte principal de la presente investigación y también son un instrumento metodológico fundamental para el análisis de la información obtenida: esto es, los resultados de los registros fotográficos donde se abordan los estudios del cuerpo en movimiento desde la construcción y la deconstrucción propias del pensamiento y la creación artística. Estos se clasifican teniendo en cuenta las temáticas y los juicios con los que fueron captados desde la mirada del fotógrafo. La línea de trabajo sobre la imagen sirve para sustentar la presencia del contagio dentro de la investigación, a fin de hacer posible abordar las temáticas que se quiera estudiar desde las interacciones cuerpo – imagen, composición que nutre el seguimiento del estudio desde métodos visuales como la fotografía.

En tanto método de investigación, las imágenes posibilitan y transmiten el lenguaje autónomo que permite, al investigador o al estudiante, visualizar y establecer parámetros para interpretar los resultados. Al explorar la totalidad de las imágenes tomadas mediante la fotografía se muestra como finalidad la diversidad de los cuerpos en movimiento, o en actividad de danza; el acierto final consiste en que los asistentes puedan observar las imágenes y reconocer su corporalidad naciente del contagio, así como el poder único de la creación artística. “Una representación o descripción es función de cómo clasifica y es clasificada, pueden establecer o señalar conexiones, analizar objetos y organizar al mundo” (Goodman, 1976, p. 48).

En el mundo educativo existen múltiples objetos, individuos y quienes no siempre prestamos atención. Podría decirse que no son representativos o que no nos afectan, pero nos relacionamos con ellos de manera constante. Cada uno de ellos puede llegar a tener una influencia importante sobre nuestras ideas y percepciones respecto al mundo (Varto, 2009). Cuando se aborda visualmente la educación, es posible estudiar tanto aspectos educativos como de otras índoles

que, si bien existentes, no son de interés o suelen obviarse cuando se investiga con metodologías no visuales. Esto suscita reacciones y emociones propias de

... la naturaleza integral del ser humano y por tanto, la necesidad de concebir su desarrollo y aprendizaje en la articulación de sus dimensiones racional, ética y estética para que sea posible el diálogo entre pensamiento y sentimiento como indisolubles en una apropiación del mundo capaz de otorgar sentidos. (Barco, 2006, p. 73).

Las fotografías, como formas estéticas del pensamiento, ofrecen al mundo imágenes que conforman de un modo particular de ver, sentir y comprender la realidad educativa. En cada fotografía, el autor busca encontrar una respuesta a las preguntas que se plantea. A través de este proceso de creación, los individuos tratan de dar respuestas a preguntas que se formulan (Eco 1992). Una fotografía sobre educación va más allá de su grado de complejidad: nos propone una mirada particular de la cual es posible extraer características sobre la educación, pero en la cual también puede advertirse el modo en que el fotógrafo se relaciona con esta (Freund, 2008; Varto, 2013). La fotografía supone una forma de relacionarse con el mundo; es un acontecimiento en sí mismo, en el cual la apariencia de la realidad es reformulada para dar forma a la experiencia que el fenómeno evoca en el fotógrafo.

## Conclusión

Las fotografías son un recurso que cobra relevancia cuando se utilizan para la construcción y deconstrucción del cuerpo, puesto que permite tener conciencia del mismo para reconocerse el proceso de desarrollo de la formación del artista, lo cual induce a realizar la metacognición, es decir, reconstruir las experiencias que le ayudan a reflexionar y transformar sus propias realidades.

## Referencias bibliográficas

- Barco, J. M. (2006). Vigostky, las emociones y el arte. Aportes para la educación artística. *Praxis Pedagógica*, 6, 70-77.
- Freund, G. (2008). *El mundo y mi cámara*. Barcelona: Ariel.
- Eco, H. (1992). *Los límites de la interpretación*. Barcelona. Blume.
- Hernández, F. (2010). *Investigar con imágenes, investigar sobre imágenes: desvelar aquello que permanece invisible en la relación pedagógica*. Universidad de Barcelona. Recuperado de <https://culturajuvenilucsh.files.wordpress.com/2013/04/investigar-con-imc3a1genes.pdf>
- Goodman, N. (1976). *Los lenguajes del arte* [Jem Cabanes, trad.]. Barcelona: Seix Barral.
- Varto, J. (2009). *Basics of Artistic Research*. Helsinki: University of Art and Design.
- Varto, J. (2013). *Otherwise than knowing*. Helsinki: Aalto University.



## Las narrativas cantadas: más allá de una experiencia investigativa<sup>1</sup>

*Sung Narratives, beyond an investigative experience*

Rosanna Martínez Gil<sup>2</sup>

### Resumen

Este documento resume el proceso y resultados de una investigación realizada en 2015, titulada “Narrativas cantadas de cuna: visibilización de los valores propios e identidades de las culturas afrodescendientes del pacífico colombiano”. Para ella se contó con la enseñanza y apoyo de personas afrodescendientes que compartieron los cantos propios de su cultura, al tiempo que ayudaron a los investigadores a reconocer los valores presentes en estas; la manera en que se fortalecen las identidades; y la importancia del territorio en todos estos aspectos.

**Palabras clave:** Afropacífico, Identidades, Narrativas Cantadas, Valores Propios.

### Abstract

*This document summarizes the process and results of the research carried out in 2015, entitled “Cradled Sang Narratives: Visibility of the values and identities of Afro-descendant cultures of the Colombian Pacific”. Afro-Colombian people collaborated with this project by singing the songs of their culture, and they also helped the researchers to recognize the values within those songs, the way in which identities are strengthened, and the importance of the territory in all these aspects.*

**Keywords:** Afropacífico, Identities, Sang Narratives, Own Values.

---

1 Resultado del proyecto de investigación “Las Narrativas Cantadas de Cuna: visibilización de los valores propios e identidades de las culturas afrodescendientes del Pacífico colombiano” (2015), adscrita al grupo de investigación Innovaciones Educativas y Cambio Social de la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO.

2 Docente investigadora, Licenciatura en Educación Infantil, Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO.

## Introducción

Colombia cuenta con una gran diversidad y riqueza cultural, evidenciada por formas de expresión que son pilares de las identidades del país. Estas manifestaciones se han transformado y acoplado de forma paulatina a las situaciones sociales, las cuales han influido directamente en las familias y sus tradiciones, dinámicas, estilos parentales y conocimientos *otros*. Además, los programas educativos han homogenizado a la población, invisibilizando las diversidades y negando las identidades propias de las culturas.

Algunas poblaciones han sufrido las inclemencias sociales y culturales que les supone encontrarse en espacios urbanos en los cuales diversas culturas contribuyen a su transformación como resultado de la influencia social eurocéntrica, que relega los conocimientos, las músicas, las culturas, los lenguajes e, incluso, las formas de actuar *otras*. Estas situaciones develan procesos coloniales y de usurpación que manifiestan en tres áreas complementarias: racismo, eurocentrismo epistémico y occidentalización.

En algunas poblaciones afro e indígenas, estas acciones adversas no han logrado eliminar en su totalidad los pensamientos, prácticas ancestrales y legados familiares, que aún hoy están vigentes en las culturas y continúan transmitiéndose de generación en generación mediante estilos, pautas y prácticas de crianza en acciones de la cotidianidad a través de diferentes herramientas. Entre ellas se encuentran, las músicas, bases de la investigación “Narrativas cantadas de cuna: visibilización de los valores propios e identidades de las culturas afrodescendientes del Pacífico colombiano”, desarrollada en 2015 y descrita en este artículo.

Las narrativas cantadas son un soporte social – comunitario que da sentido a la vida y a la existencia mediante la narración, a través de la cual se transmiten valores sociales y culturales que acompañan los procesos de socialización evidenciados en las prácticas y dinámicas familiares con las que se contribuye

el desarrollado identitario de las personas y las sociedades. Durante el 2.º Festival de Encuentro de Sabiduría Ancestral Afrocolombiana en Cali, Perea (2015) define las narrativas cantadas como

Aquellos relatos a través de la música que, como producciones artísticas, se han venido construyendo en Latinoamérica, contribuyendo en la difusión y recreación de los valores de las culturas que van venido tejiendo procesos identitarios, son narrativas que irrumpen la colonialidad para adentrarse en los valores de las culturas y configurando identidades. (Perea, 2015, s. p.).

Ante la práctica social – cultural de la utilización de las músicas por parte de las culturas, el equipo investigador se planteó un objetivo concreto: visibilizar los valores propios de la cultura que se enseñan mediante las narrativas cantadas, las cuales contribuyen al fortalecimiento identitario de las poblaciones afrodescendientes del Pacífico colombiano que se encuentran en los barrios de Ciudad Bolívar, Soacha y Rosablanca del municipio de Girardot (Departamento de Cundinamarca, Colombia), en donde se encuentran sedes de UNIMINUTO, y analizarlas en compañía de las personas participantes de la investigación.

Para realizar este trabajo académico se recurrió a autores que abordan temáticas relacionadas con la música, la cultura, las identidades y los valores sociales, entre otros. En relación con la primera, Leonidas Valencia (2009) contribuye a la comprensión del ambiente y contexto musical de la región en tanto resalta la manera en que la cultura musical del Chocó es un soporte fundamental para la vida social de las comunidades. De igual manera, Ana María Arango (2008<sup>a</sup>, 2008<sup>b</sup>), en los trabajos “Espacios de educación musical en Quibdó” (Chocó-Colombia) y *Cantaré: una canción que inicia en la selva y termina en California*, analiza cómo sectores dominantes instrumentalizan la música para el adoctrinamiento y la construcción de nuevos sujetos sociales.

En cuanto al tema de identidad, Peter Wade (2008) hace un recuento del proceso de lucha que han tenido las poblaciones indígenas y, en especial, los africanos y afrocolombianos a lo largo de la historia y su desarrollo de la identidad negra; y la formación del Estado-nación como elemento central en la definición de la nación latinoamericana que utiliza tres símbolos básicos: mestizaje, indigenismo y blanqueamiento. Igualmente, Simon Frith (2003) hace una recopilación de seminarios organizados por el Sociology Research Group de la Open University con el objetivo de esclarecer y promover los debates sobre identidad cultural y su significado en las formaciones sociales contemporáneas.

En el libro *Caminando hacia la identificación de los valores propios de la cultura afrocolombiana*, resultado de una investigación que emerge como posibilidad de rescatar los valores propios de la cultura, se encuentra una clara relación entre esta, los conocimientos propios y los valores sociales culturales, aspectos que son significativos en la investigación de narrativas cantadas.

Es necesario aclarar que las narrativas cantadas implementadas por los afropacífico son interpretadas en diferentes espacios que fomentan momentos lúdicos y un encuentro de saberes y tradiciones en procesos de aprendizaje e imitación cultural, transmitidos por las comunidades y las familias, pero no existe una clasificación. Es decir, no hay música para niños diferenciada de la que escuchan los adultos: las músicas son para todos en un mismo nivel de importancia; se bailan, se cantan, se viven, se gozan, se aprende y se enseña con ellas. Con esto se rompe la fragmentación de los conocimientos implementada desde el pensamiento eurocéntrico colonial y se realizan, de modo contrario, procesos decoloniales.

Aspectos como el anterior, y otros que serán comentados más adelante, se evidenciaron mediante un enfoque alternativo decolonial del análisis de las narrativas cantadas y la búsqueda de los valores propios. El primer paso que se dio para rescatar y visibilizar los valores y conocimientos propios presentes en las narrativas de las regiones requirió una descolonización epistemológica

por parte de los investigadores, puesto que “la ‘otredad epistémica’ no debe ser entendida como una exterioridad absoluta que irrumpe, sino como aquella que se ubica en la intersección de lo tradicional moderno” (Castro-Gómez & Grosfoguel, 2007. p. 20) y retorna a la memoria como la forma de visibilizar las heridas y huellas dejadas por la colonialidad.

Entre las culturas y las identidades se encuentran constantes intercambios de saberes internos y externos, mediante las tradiciones y estilos de crianza en espacios propicios para la comunicación y los encuentros culturales. Teniendo en cuenta que “La identidad, solo puede construirse a través de la relación con el Otro, la relación con lo que él no es, con lo que justamente le falta, con lo que se ha denominado su afuera constitutivo” (Derrida, 1981; Laclau, 1990; Butler, 1990), se hace necesario que las personas cuenten con espacios musicales en los que se comprenda la diversidad cultural y se visibilicen sus saberes.

## **Metodología**

El proceso realizado en la investigación requirió un estudio de corte etnográfico, que “se apoyó en la convicción que las tradiciones, roles, valores y normas del ambiente en que se vive se van internalizando poco a poco y generan regularidades que pueden explicar la conducta individual y grupal en forma adecuada” (Martínez, 1997), como lo ocurrido con las poblaciones afropacífico. El método utilizado se caracterizó por la recolección de las narrativas cantadas propias de repertorios musicales conformados por el valor de lo subjetivo, la construcción colectiva, el valor del contexto y el proceso sociohistórico relativo a cada región. Por lo tanto, desde esta investigación se procuró comprender los contextos musicales de acción de los participantes a partir de sus propias voces mediante conversaciones o entrevistas, historias de vida y el análisis e interpretación de las narrativas cantadas, que ayudaron a identificar los valores propios y el proceso de formación sistémica de las identidades individuales y colectivas de la cultura afro. Con estas acciones de visibilizaron algunos valores propios de las culturas y el proceso de fortalecimiento identitario.

## Resultados

Luego del proceso investigativo, de disfrutar en las entrevistas y las charlas con la población afropacífico participante, y de escuchar diversas narrativas cantadas, se encontró que la música irrumpe con el pensamiento occidental al realizar un proceso de *continuum*: con este no se fragmenta sino que, por el contrario, se muestra la continuidad entre la vida y la muerte, el ser y la naturaleza; por ello que se le canta a ambas, sin dicotomías, hecho que se evidencia en los gualíes y cantos a difuntos.

Algunos de valores encontrados en las narrativas cantadas son los siguientes:

- El *continuum*, evidenciado en la espiritualidad y la religiosidad. Se canta a la vida y a la muerte mediante los alabaos, cantos de alabanza que expresan la espiritualidad de descendencia africana e indígena combinada con el reconocimiento de los santos de la religión católica. Son narrativas que hablan de la virgen María, San José, el niño Dios, la Luna, el Sol, la naturaleza, el fuego, el río y todo aquello que rodea la cotidianidad de la persona afro.
- Colectivización de la crianza: desde la occidentalidad, el cuidado de los infantes está asignado a la familia, a la escuela y a algunas instituciones; por el contrario, las comunidades indígenas y afro tienen otras cosmogonías frente al cuidado. La construcción de niñez es fortalecida desde las comunidades, en las que se evidencian prácticas de cuidado colectivas que van más allá de la familia y las instituciones para involucrar al vecino, al amigo; esta concepción no aleja a los niños de las actividades cotidianas, sino que los invita a participar.
- Aprendizaje lúdico contextual: los niños viven experiencias ancladas al territorio, mientras que las niñas acompañan a sus madres en las actividades del hogar, incluso en el cuidado de los hermanos menores. Los niños van al campo, a sembrar y aprender de la naturaleza, al tiempo

que ayudan a pescar y contribuyen al mantenimiento de la familia, resaltándose el papel activo del infante.

- Afectividad en la crianza: las narrativas resaltan la importancia de que todos los niños y niñas son merecedores de afecto, acompañamiento y reconocimiento por parte del adulto como estrategia de socialización.
- Aprendizaje lúdico contextual: este valor se hace presente en las narrativas cantadas cuando se resalta la importancia del juego como estrategia pedagógica de enseñanza y aprendizaje. Este no difiere de concepciones modernas, pero se visibiliza en las narrativas y recalca en el adulto el valor de dejar a los infantes explorar el medio, trepar y saltar, entre otras actividades que son referentes del territorio y la cotidianidad.

En la actualidad, los valores descritos son llevados a la práctica por la población afro, lo que la hace aun hoy una comunidad que reconoce al niño, al otro, a la naturaleza y a sus prácticas de cotidianidad como aspectos fundamentales en la vida.

## Conclusiones

Las culturas afropacífico tienen conocimientos otros que deben visibilizarse para fomentar espacios inclusivos en las instituciones educativas. Estos se ven expresados en las narrativas cantadas en tanto construyen la realidad de quien la compone y quien la escucha, y al recrear lugares, sentimientos, actividades y enseñanzas.

Toda investigación que pretenda visibilizar los conocimientos de las culturas requiere acompañamiento de la población para tener claridad de los saberes y conocimientos, porque son estos quienes acercan al investigador a la "realidad", al sentir y al ser de cada uno de los entrevistados y, por consiguiente, de las comunidades y las culturas.

Todas las Narrativas Cantadas expresan valores propios de las culturas y visibilizan procesos de fortalecimiento identitario. Por consiguiente, en encuentros académicos como la semana de la Facultad de Educación en la

Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO es necesario resaltar la importancia que tienen las narrativas cantadas en el proceso de construcción de significados y de identidades de las culturas, como estrategia para fomentar en los docentes en formación estrategias pedagógicas otras, que afiancen procesos educativos inclusivos; e invitar a estudiantes y docentes a realizar más investigaciones sobre este tema, porque no se puede desconocer que la música está presente en todos los espacios, llega a todas las edades y transmite valores que deben visibilizarse y retomarse, incluso en la vida académica.

## Referencias bibliográficas

- Arango, A. (2008a). "Espacios de educación musical en Quibdó (Chocó-Colombia)". *Revista Colombiana de Antropología*, 44, 157-181.
- Arango, A. (2008b). *Cantaré: "una canción que comienza en la selva y termina en California"*. Medellín: Homo Habitus.
- Butler, J. (1990). *Gender Trouble*. Londres: Routledge.
- Castro-Gómez, S., & Grosfoguel, R. (2007). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Derrida, J. (1981). *Positions*, Chicago: University of Chicago Press.
- Frith, S. (2003). *Música e identidad*. En S. Hall, y P. du Gay, (Comps.), *Cuestiones de identidad cultural* (pp. 181-213). Buenos Aires: Amorrortu.
- Laclau, E. (1990). *New Reflections on the Revolution of Our Time*. Londres: Verso.
- Martínez, M. (1997). *La investigación cualitativa etnográfica en la educación*. México D. F.: Trillas.
- Perea, F. (2015). *Narrativas cantadas de cuna y sus aportes en la construcción de identidades*. 2.º Festival de Encuentro de Sabiduría Ancestral Afrocolombiana. Santiago de Cali, Colombia.
- Valencia, L. (2009). *Al son que me toquen canto y bailo. Músicas tradicionales del Pacífico Norte colombiano*. Bogotá: Ministerio de Cultura.
- Wade, P. (2008). Población negra y la cuestión identitaria en América Latina. *Universitas humanística*, 65, 117-137.

## La pedagogía del amor: una metodología para promover la resiliencia en niños de 3 años en Funcrecer

*The pedagogy of love: a methodology to promote resilience in 3 years old children in Funcrecer*

Erika Julieth Téllez Rodríguez<sup>1</sup>, Yenniffer Elisa Arias Navarro<sup>2</sup>

### Resumen

Este artículo da cuenta de una investigación en curso, denominada “Promoción de la resiliencia en niños de 3 años de la Fundación Social Crecer (Funcrecer) con la pedagogía del amor”. Está dirigida a un grupo de niños de 3 años de edad del barrio La Favorita, ubicado en la localidad de Los Mártires en Bogotá (Colombia), que se encuentran en condición de maltrato físico y emocional, y no cuentan en su hogar con estabilidad económica para satisfacer sus necesidades básicas. Esta propuesta pretende desarrollar la capacidad resiliente en la población estudiada mediante la pedagogía del amor de Paulo Freire, estimulando su habilidad de hacerle frente a situaciones de adversidad. Esta metodología permite a los niños reconocerse como seres de derechos y sujetos libres para disfrutar su primera etapa de vida; con ella se evidencia una serie de carencias afectivas, emocionales y económicas, las cuales se abordan a partir de actividades en las que el niño reconoce sus “yo” personal y social.

**Palabras clave:** Infancia, Resiliencia, Pedagogía, Amor, Vulnerabilidad.

### Abstract

*This document describes an ongoing research, called “Promoción de la resiliencia en niños de 3 años de la Fundación Social Crecer (Funcrecer) con la pedagogía del amor”. It is aimed at a group of 3 years old children living in “La Favorita” neighbourhood, located in the district of Los Mártires (Bogota, Colombia), who face physical and emotional abuse, and do not have the minimum economic conditions to meet their basic needs. This proposal aims to develop resilient capacity in those children through the love pedagogy that Paulo Freire proposed, stimulating their ability to face adversity. That methodology allows children to be recognized as beings of rights and as free subjects to enjoy their first stage of life, and also demonstrates a series of affective, emotional and economic deficiencies, which have been addressed through activities in which the child recognizes his personal and social “self”.*

**Keywords:** Childhood, Resilience, Pedagogy, Love and Vulnerability.

---

1 Estudiante de la Licenciatura en Pedagogía Infantil, Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO. Correo electrónico: [erikajuliethellez@gmail.com](mailto:erikajuliethellez@gmail.com).

2 Estudiante de la Licenciatura en Pedagogía Infantil, Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO. Correo electrónico: [yennitete123@gmail.com](mailto:yennitete123@gmail.com).

## Introducción

El presente proyecto de investigación nació de una pregunta orientadora: ¿cómo abordar la resiliencia en niños en condición de vulnerabilidad y qué situaciones han debido enfrentar en sus cortas vidas? Ante esto se pretendió, entonces, que los estudiantes de la Fundación Social Crecer – Funcrecer (s. f.) estuvieran inmersos en comunidades de diálogo donde pudieran expresar lo que vivencian en sus casas, al tiempo que contaran con apoyo y guía para la resolución de problemas, todo ello enmarcado en la llamada pedagogía del amor. Esta se define como “un concepto dinámico, [que] implica un diálogo eterno del hombre con el hombre, del hombre con el mundo y del hombre con su creador (Freire, 1970, p. 53).

Esta iniciativa resulta de las prácticas profesionales realizadas por estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO con los niños de la Fundación Social Crecer. Por medio de este acercamiento a la población se pretendió comprender la realidad que deben enfrentar estos niños y sus familias, en aras de implementar y gestionar estrategias pedagógicas que incidieran en los conflictos y problemas de esta comunidad, y promovieran la transformación social.

Este proceso investigativo se encuentra orientado por las líneas de investigación de la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, y en especial las propuestas por la Facultad de Educación —educación, transformación social y didácticas específicas—, debido a que, de un lado, permiten al investigador transformar el entorno social; y de otro, se relacionan con el enfoque praxeológico y sus fases —ver, juzgar, actuar y devolución creativa—, lo cual permite que las estudiantes potencialicen sus procesos investigativos con respecto a las producciones académicas.

Considerando este proceso como una práctica vital definida por Barón (2017) “Por una serie de acciones que se manifiestan en escenario del gran

nicho vital, que trasciende el lugar físico o geográfico, configurándose y comprendiéndose por la confluencia de las redes de conversaciones de quienes generan encuentros y reconocimiento” (p. 45), se toma la resiliencia como el medio por el cual los niños saldrán de ese gran nicho de muerte, en el cual no se pueden expresar claramente, y muchos son maltratados física y psicológicamente por sus padres, impidiendo que tengan un desarrollo positivo de sus capacidades, mejorando sus relaciones interpersonales, las palabras con las que se expresan dejando a un lado las conductas agresivas con las que suelen comunicarse.

Es allí donde se da la transformación de nuevas realidades; historias que emergen de la necesidad de hacer que el conocimiento tenga un asidero en la vida y no seguir perpetuando una “cultura” como fundamento de culto, sino que la práctica de lo cotidiano nos permita ir incorporando lo que aprendemos en el cotidiano.

## **Metodología**

A continuación, se presentan las condiciones de la intervención realizada. A este respecto, cabe anotar que esta última alude a la mencionada fase del actuar bajo el enfoque praxeológico; en ella, el profesional construye, en el tiempo y el espacio de la práctica, la gestión finalizada y dirigida de los procedimientos y tácticas, para dar cuerpo al proceso de investigación.

Con lo anterior, la investigación es de tipo cualitativo; su enfoque, crítico – social; la acción educativa se eligió como método de investigación; y se usaron el diario de campo, la observación participante y la ficha de observación como herramientas para la recolección de datos. Se tomó la decisión de componer una iniciativa de carácter cualitativo en función del contexto: Bogotá cuenta con una variedad de fenómenos sociales de los cuales surge el interrogante planteado. En esa dirección, tal como lo menciona Ruiz (2012),

Hablar de métodos cualitativos en definitiva es hablar de un estilo o modo de investigar los fenómenos sociales en el que se persiguen determinados objetivos para dar respuesta adecuada a unos problemas concretos a los que se enfrenta esta misma investigación. (p. 23).

El enfoque investigativo elegido, por su parte, hace posibles el acercamiento y la interacción entre los actores del proyecto investigativo y el escenario de investigación, en aras de generar o construir de esa manera una transformación social. Así entonces, el enfoque crítico – social facilitó aproximarse a las realidades que viven los habitantes del barrio La Favorita a través de las historias de vida de los niños que asisten a Funcrecer, lo que permitió comprender, reflexionar y actuar ante las necesidades y carencias que presentan estas infancias y sus familias.

La población de muestra corresponde a 13 niños de 3 años de edad (8 niñas y 5 niños), estudiantes de Funcrecer, que residen el barrio La Favorita, ubicado en la localidad de Los Mártires en el centro de Bogotá. Se los seleccionó por cuanto no viven en familias nucleares, eran poco participativos en las actividades pedagógicas y tenían dificultad al compartir e interactuar con sus compañeros de salón.

## Resultados

Habida cuenta de que el proceso de investigación no ha culminado, se presenta a continuación un avance respecto de los resultados obtenidos hasta el momento. Esta sección, entonces, aborda la fase de la intervención que, bajo el enfoque praxeológico, se conoce como devolución creativa; según Juliao (2011), esta es

... la etapa en la que el investigador/praxeólogo recoge y reflexiona sobre los aprendizajes adquiridos a lo largo de todo el proceso, para conducirlos más allá de la experiencia, al adquirir conciencia de la complejidad del actuar y de su proyección futura. Incluso, si la prospectiva no aparece metodológicamente sino al final, ella ha atravesado todo el proceso praxeológico. (p. 48).

Los instrumentos implementados para la primera recolección de información fueron el diario de campo (tabla 2) y la observación participante, debido a que permiten conocer de espontánea y naturalmente el proceso de los niños de maneras individual y grupal. Es importante señalar a este respecto que estas técnicas de información se eligieron por cuanto la corta edad de los niños hacía difícil implementar otras herramientas.

**Tabla 2.** Diario de campo

Instrumento	Análisis
<p><b>Diario de campo</b> Una de las vivencias que marcó las prácticas docentes de las estudiantes fue el caso de un niño de 3 años y medio que tomó a una de sus compañeras, la llevó a un rincón donde se encontraba una colchoneta y comenzó a besarla y a tocarla mientras la despojaba de su ropa interior. La docente a cargo del grupo no se había dado cuenta de lo que estaba ocurriendo con los niños, hasta que una de las estudiantes la alertó. Con esto, la agente educativa reaccionó y tomó cartas en el asunto, en conjunto con la coordinadora de la fundación y la trabajadora social.</p> <p><b>Observación participante</b> En Funcrecer se desarrollan guías para dar a conocer a los niños los temas que abordarán durante la semana. Esto se hace en pro de la seguridad de los niños, debido a que algunos de los infantes utilizan los materiales que se les proporcionan para agredir a sus compañeros y a las docentes. Como practicantes, decidimos adelantar un proyecto de aula en el que el tema a desarrollar eran los animales de la granja; los niños debían realizar manualidades de los animales de la granja en materiales reciclables y, como producto final, crearían de manera colectiva una granja con los mismos recursos.</p>	<p>Como esta situación se han presentado varias en Funcrecer: los niños carecen de una noción clara de respeto hacia su cuerpo y el de sus compañeros, debido a que en sus hogares no se les ha inculcado este valor ni han recibido un buen ejemplo por parte de sus cuidadores. Al preguntarle al hermanito mayor del niño involucrado en la situación nombrada por lo que sucedía en su hogar, comentó lo siguiente: “mi mamá tiene un nuevo novio, a mí no me agrada porque él la toca mucho y le mete la mano en el pantalón, no le importa si mi hermanito y yo los vemos”.</p> <p>El relato del niño es largo: comenta cómo ha visto a su mamá tener relaciones sexuales, al igual que el tipo de palabras utilizadas por ella y su novio; la violencia emocional que presencian estos niños y sus compañeros en sus hogares es constante. Al comentar este caso con la coordinadora de la fundación, señalaba que no podrían denunciar situaciones como esta ante las instancias competentes (en este caso, el Instituto de Bienestar Familiar) aun si quisieran, por cuanto el propósito de la fundación es guiar y fortalecer el núcleo familiar sin amedrentar o separar a sus miembros.</p>

Fuente: elaboración propia.

## Conclusiones

Como parte de las prácticas docentes en Funcrecer se realiza un proceso de observación de la comunidad, así como del tipo de trabajo y trato que reciben los niños que hacen parte de esta institución. En este sentido, la fundación imparte una educación no formal que vela por suplir necesidades básicas

como la alimentación, la higiene y la vestimenta. Sumado a esto, las personas que cuidan e instruyen a los niños son madres comunitarias, cuya formación a este respecto es de nivel técnico: imparten una educación como madres y no como docentes. Por esto, realizar actividades con componentes lúdicos más acentuados y de naturaleza distinta puede facilitar aprendizaje en los niños, a la vez que permite a las docentes titulares conocer metodologías alternativas de trabajo.

Las actividades que se llevan a cabo con los niños y la docente titular tienen como propósito reconocer al otro como un sujeto capaz de realizar tareas complejas y de ser parte de un entorno social a través de la sana convivencia. Las actividades de creación de manualidades con materiales reciclables, si bien muy sencillas, satisfacen a plenitud a los infantes, debido a que consideran estas manualidades como obras de arte que pueden enseñar a sus padres o cuidadores. Asimismo, la realización de estos trabajos manuales hace posible construir una conexión estudiante – docente, en tanto los gritos y comentarios negativos se transforman en juicios constructivos que aportaron al mejoramiento de la autoestima de los niños.

A la par con lo descrito, se propicia un espacio ameno entre docente y estudiante con el fin de fortalecer esta relación, involucrando emociones y sentimientos por medio de la pedagogía del amor. Con esto se pretende que los niños adquieran la confianza necesaria para compartir sus problemas con las agentes educativas y facilitar su intervención, encaminada a ayudar al estudiante de manera positiva y trabajar de manera conjunta con su familia.

Se observa que los niños buscan ser escuchados y atendidos amorosamente por las personas que los rodean; les gusta ser tratados con palabras dulces y tiernas, que los hagan sentir importantes. En este sentido, al iniciarse el trabajo de investigación, las docentes practicantes utilizan expresiones como “mi amor” o “mi corazón” para dirigirse a los niños, pero son objeto de burla

para estos últimos porque en su contexto social no las escuchan con frecuencia. Posteriormente, el uso frecuente de expresiones de esta naturaleza por parte de las docentes en formación al trabajar en las actividades propuestas genera cambios en las actitudes de los niños: dejan de burlarse de estas palabras y, por el contrario, comienzan a pedir a sus cuidadoras y docentes que les “den amor”, es decir, que los traten con respeto y cariño, en lugar de gritos.

A partir de estrategias pedagógicas tales como actividades dirigidas al reconocimiento del “yo” personal mediante el afecto, el buen trato y el manejo de las emociones, se logra propiciar una reflexión acerca de las prácticas de enseñanza. Esto abre a posibilidad de que las agentes educativas propicien la pedagogía del amor como una técnica fundamental en la relación y aprendizaje con los niños, replanteando el quehacer docente, e implementando estrategias y metodologías que permitan concebir la importancia de la primera infancia y la resiliencia para la resolución de problemas.

## Referencias bibliográficas

- Barón, B. (2017). *Conversaciones (prácticas vitales en educación superior)*. Bogotá: Aula Humanidades.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Uruguay: Edición Tierra Nueva.
- Fundación Social Crecer - Funcrecer. (s. f.). Página principal. Recuperado de <http://funcrecer.com>
- Juliao, C. (2011). *Enfoque praxeológico*. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto De Dios – UNIMINUTO.
- Ruiz, J. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Deusto.



## El cambio de actitudes de los padres con relación al desarrollo psicomotor, comunicativo y social de sus hijos caminadores

*The change of attitudes of parents in relation to the psychomotor, communicative and social development of their walking children*

Yury Alexandra Fajardo Vallejo<sup>1</sup>, Nancy Carolina Moreno Guerrero<sup>2</sup>  
Ana Patricia León Urquijo<sup>3</sup>

### Resumen

El presente estudio, con enfoque mixto y diseño metodológico transversal descriptivo, que versa sobre las actitudes de los padres en relación con un jardín infantil del nivel "caminadores", pretendió resolver la problemática de la baja asistencia de estas personas a las reuniones de acompañamiento programadas por la profesora, en aras de mejorar en los niños las habilidades que les ayuden a desenvolverse con solvencia en su entorno. Para tal fin, se realizó un análisis del contexto a partir de fichas psicológicas de siete niños que reposan en los archivos del Jardín Infantil Bilingüe el Bosque, a fin de comprender las actitudes de los padres. Se diseñaron dos cuestionarios (actitudes latentes y actuantes), y se compararon y analizaron los resultados después de la implementación de la cartilla *Caminado con papás*. Se encontró que, tras haberse hecho esta intervención los padres cambiaron sus actitudes de latentes a actuantes, mejoraron los niveles de comunicación con la profesora e intervinieron positivamente en el desarrollo integral de sus hijos.

**Palabras clave:** Actitudes, Padres, Pedagógicas, Integración, Familia, Educación, Evaluación, Niños.

### Abstract

*This mixed-approach study of descriptive cross-sectional methodological design on the parents' attitudes in relation to the "walkers" level in a Kindergarten tries to solve the problem of the little attendance of them to the accompaniment meetings programmed by the teacher, to improve in children the skills that help them to develop in their environment. For this purpose, the analysis of the context is carried out from psychological files that are stored in El Bosque Kindergarten, of seven children of this educational level, in order to understand the attitudes of their parents. Two questionnaires (latent and acting attitudes) were designed, and the results were compared and analyzed after the implementation of the Caminando con papás primer. It is found that parents change their latent attitudes to acting, improve levels of communication with the teacher, and positively intervene in the overall development of their children.*

**Keywords:** Attitudes, Parents, Pedagogical, Integration, Family, Education, Evaluation, Children.

1 Estudiante de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO. Correo electrónico: [yurya10@gmail.com](mailto:yurya10@gmail.com).

2 Estudiante de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO. [nancycarolina19@hotmail.com](mailto:nancycarolina19@hotmail.com).

3 Doctora en filosofía y ciencias de la educación de la Universidad de Valencia. Profesora, Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO. Correos electrónicos: [apleonurquijo@hotmail.com](mailto:apleonurquijo@hotmail.com), [apleon12@gmail.com](mailto:apleon12@gmail.com).

## Introducción

Dentro de la responsabilidad que asume la profesora como agente de cambio, ofrece propuestas que brindan a los niños la oportunidad de interacción activa y significativa en el aula y en su núcleo familiar. La problemática que dio origen a esta investigación se presentaba en el grado “Baby Beethoven” del Jardín Infantil Bilingüe el Bosque (niños caminadores de 1 a 2 años de edad), y radicaba en la poca interacción de los padres con la profesora; ello llevaba a estos últimos al desconocimiento de los procesos educativos y avances en el desarrollo de sus hijos, así como de las posibles ayudas que se les podría proporcionar en el hogar. Con esto, el objetivo planteado radicó en determinar las actitudes que ostentaban los padres de familia en cuanto a la relación entre ellos y el Jardín Infantil a partir de la cartilla “Caminando con Papás”, que permite fortalecer los vínculos en la participación del desarrollo de la comunicación, la psicomotricidad y lo social de sus hijos del nivel de caminadores (Fajardo & Moreno, 2017).

Con lo anterior, se diseña una cartilla de ejercicios dirigidos a los padres para que realicen actividades con sus hijos caminadores, con el fin de fortalecer la comunicación, la unión y la participación en algunos procesos del desarrollo de los niños. Con esto se pretende generar cambios en las actitudes de los padres frente a la cooperación activa e incluyente de la familia en la educación de sus hijos, en tanto es este uno de los factores principales para el éxito del desarrollo y una variable esencial en los procesos de socialización de las comunidades (Consejo Nacional de Fomento Educativo, 2011).

A este respecto, la familia, en tanto primera institución educadora del niño, transmite valores, costumbres y creencias en la convivencia diaria. También es la primera institución socializadora pues, desde que nace, el hijo comienza a vivir la influencia del ambiente familiar (Guevara, 1996, como se citó en Valdés, Martín & Sánchez, 2009) que contribuye formar las bases de su personalidad.

Involucrar a los padres en la educación de sus hijos es necesario para el éxito escolar, pero los padres no siempre quieren involucrarse en las dinámicas de la labor del jardín infantil (Nord, 1998, como se citó en Sánchez, 2006). Esa participación trae ventajas tanto para ellos como para sus hijos y profesoras: influye en la adquisición de una autoestima favorable para los niños; se optimiza la enseñanza de valores, roles sociales y desarrollo psicomotor; y a la profesora se le facilitan los procesos enseñanza y aprendizaje (Brown, 1989, como se citó en Sánchez, 2006).

Una actividad propia de la infancia es el juego, que atrae la atención de los niños tanto en el hogar como en el jardín infantil, éste les permite la comunicación y se expresan por medio de él conllevando a la adquisición de aprendizajes significativos de forma divertida y motivadora. Lo que implica que los padres deben tener actitudes positivas actuantes que propicien espacios para que los niños puedan intercambiar experiencias de juego con la intención de mejorar en ellos el desarrollo integral, a través de comunicaciones efectivas (Morales & Urrego, 2017) tanto con sus hijos como con la profesora de ellos.

Tómense aquí las actitudes como las disposiciones a responder a un objeto de estímulo de manera consciente con las creencias, sentimientos y tendencias actitudinales propias hacia (Summers, 1986, como se citó en León & Londoño, 2013) la participación conjunta con el jardín infantil. En este sentido, las actitudes de los padres frente a sus relaciones con los procesos educativos que se realizan en el jardín infantil son importantes porque influyen en el desarrollo de los hijos.

Las actitudes positivas de los padres hacia las interacciones con el jardín infantil se manifiestan de dos formas: latentes y actuantes (Ponce, 1981 como se citó en León & Londoño, 2013). Las primeras se presentan de modo no específico en las acciones, cuando los padres son conscientes de la necesidad de mantener relaciones respetuosas y colaborativas con la profesora del jardín infantil, pero no lo hacen; y las segundas se presentan cuando, a través de sus

acciones, se integran en la educación de sus hijos conociendo las actividades que realiza la profesora, y dialogando con ella sobre las inquietudes de ellos en forma constante e interesada. Estos dos estados de las actitudes, si bien independientes entre sí, componen un proceso continuo.

Las actitudes positivas de los padres hacia las buenas relaciones con las enseñanzas y acciones educativas del jardín infantil se producen por la necesidad que tienen de conocer y ayudar a la formación del desarrollo integral de sus hijos. Para Ponce (1981, como se cito en León & Londoño, 2013), las necesidades impulsan las acciones por cuanto se requiere satisfacerlas orgánica o psíquicamente. Los nuevos conocimientos a través de la información recibida afectan el sistema de necesidades psíquicas que genera la actitud (León, Arbeláez, & Arias, 2006). Es decir, si los padres sienten la necesidad de ayudar a la formación de sus hijos, se motivan a hacerlo. Las actitudes latentes en el momento que consideran necesario la comunicación efectiva con la profesora del Jardín Infantil donde dejan sus hijos no solo para que los cuiden, sino que además saben que les ayudan a su aprendizaje y desarrollo, se manifiestan las actitudes actuantes.

Algunos padres tienen dificultades en la crianza por comportamientos propios de la etapa de desarrollo de los niños, los cuales se manifiestan muy irritantes, con llanto, desobediencia e interrupción a los adultos. Estas dificultades son mayores cuando se tiene dos o más hijos, y principalmente si estos tienen más de dos años (O'Brien, 1996, como se citó en Ramírez, 2005). Esto sucede porque algunos padres no saben cómo abordar estos comportamientos, pero ello puede mejorar con el acompañamiento de la institución. Esta puede brindarles saberes a través de la comunicación directa en talleres, conversaciones y convivencias, en los que se propicia un acercamiento entre docente y familia para favorecer el desarrollo de los hijos, toda vez que este es el resultado de las interacciones entre el organismo y el ambiente (Bronfenbrenner, 1987). Por lo tanto, las realidades que experimentan los

niños en la familia y el jardín infantil son decisivas para su evolución y desarrollo (Bronfenbrenner, 1987).

Para conocer la efectividad de los programas educativos existentes, tanto la profesora en el jardín infantil como los padres en casa evalúan a los niños desde lo pedagógico y lo social, para saber cómo continuar o replantear el acompañamiento de su desarrollo y prestar atención a las fortalezas o debilidades que se presentan en las actividades diarias (Díaz-Barriga & Hernández, 2006), Así entendida, la evaluación se convierte en una forma de aprendizaje para el niño, la profesora y los padres de familia, con el propósito de mejorar los procesos del desarrollo integral de este.

## **Metodología**

En enfoque de estudio es mixto de alcance descriptivo: especifica categorías conceptuales en cuestionarios de escala Likert de los cambios de las actitudes latentes a actuantes de los padres a partir de la implementación de la cartilla “Caminando con Papás” y los registros cualitativos de los procesos desarrollados con los padres y los niños.

El estudio se lleva a cabo con 7 familias cuyos padres han inscrito a los hijos en el grupo de caminadores del Jardín Infantil Bilingüe el Bosque. Por ser una población pequeña es la misma muestra de estudio, toda vez que la problemática de bajas interacciones de comunicación de los padres con la profesora debe mejorarse en beneficio del desarrollo integral de los niños. El diseño metodológico, en consonancia con el alcance del estudio, es transversal descriptivo (Hernández, Fernández, & Baptista, 2016) porque este se realiza durante seis meses.

La intervención se desarrolla con la cartilla *Caminando con Papás*. Esta contiene actividades para la mejora de las relaciones padres – profesora que redundan en el desarrollo y aprendizaje de los niños, reflejados en el proceso psicomotor, social y comunicativo con sus padres.

El estudio inicia con el análisis del contexto: esto es, la localidad de Suba en Bogotá y el Jardín Infantil estudiado. Luego, se reconocen los contextos donde se desarrollan los niños y se revisan las fichas psicotécnicas de los mismos en los archivos del Jardín. Posteriormente, se diseña la cartilla *Caminando con papás*, se organizan reuniones con los padres, se les presenta el proyecto y se hacen acuerdos, se aplica el cuestionario de actitudes latentes, se les entrega la cartilla y se aclara la forma de trabajarla. Después de la retroalimentación de las actividades desarrolladas por los padres con hijos, se aplica el cuestionario a los padres de las actitudes actuantes y se realiza la comparación entre el cuestionario inicial y el final, lo cual hace posibles la interpretación y el análisis de los resultados obtenidos.

## Resultados

Los padres resuelven las actividades de la cartilla en el tiempo que consideran pertinente; asimismo, fomentan nuevo vocabulario en sus hijos y fortalecen la comunicación familiar, la socialización e intercambio de ideas que identifican los elementos de su entorno. De común acuerdo, algunos escogen imágenes con los niños que los identificaban, mientras que otros eligen colores y objetos de la casa que realmente enriquecen el vocabulario y la percepción visual de ellos.

Sumado a lo anterior, los padres trabajan sobre el reconocimiento de las emociones a través de símbolos que manifiestan alegría, tristeza, furia y asombro; las de angustia y temor se les dificultan, hecho que ayuda a comprender sus propias emociones y aquello que las causan. Igualmente, desarrollan habilidades psicomotoras a través de la lúdica, en espejo con estímulos musicales. En este sentido se realiza una actividad de circo en el parque, gratificante por la posibilidad de movilidad, juego y diversión que permiten la expresión corporal y la coordinación motora, además de las manifestaciones de ternura entre padres e hijos.

La interacción del cuerpo con el entorno implica la operatividad de las funciones tónica y motriz, gracias a la percepción de las sensaciones generadas

en las diferentes posturas en relación con el entorno, activando así el conocimiento-conciencia que permite el aprendizaje y la comunicación inmediata. (Gutiérrez, & Castillo, 2014, p. 21).

Los padres son conscientes que la importancia de la importancia de realizar actividades con sus hijos en el tiempo libre en el hogar lo cual hace las actitudes latentes positivas hacia la realización de ejercicios físicos de los hijos cambien a actantes cuando permiten que los niños jueguen y realizan actividades en las que pongan en juego las posibilidades motoras, que su vez generan sensaciones que activan aprendizajes y una mejor comunicación entre ellos.

Las interacciones de padres e hijos facilitan experiencias que influyen positivamente en su crecimiento y desarrollo. En lo que respecta a este tipo de actitudes, la mitad de los padres participantes considera importante que su hijo exprese lo que quiere y no por medio de señas; y en lo que respecta a las actitudes actantes, señalan que siempre permiten e inducen a que sus hijos se expresen verbalmente (Korkatsch-Groszko 1998, como se citó en Sánchez, 2006). Sin embargo, un poco menos de la mitad de ellos casi siempre lo hacen, es decir, algunas veces acceden a las señales de sus hijos sin que ellos digan lo que quieren.

La mayoría de los padres (72,73 %) tiene actitudes latentes porque consideran que la interacción entre su hijo y otros niños es importante para compartir y fortalecer las relaciones sociales; en las actitudes actantes positivas, 81,82 % afirma propiciar dicha interacción. Algunos de los padres se interrelacionan poco con sus hijos por cuestiones laborales de lejanía u horarios.

81,82 % de los padres de familia tienen actitudes latentes positivas hacia compartir con sus hijos en pro de una buena comunicación y confianza. En las respuestas del cuestionario sobre actitudes actantes, casi todos afirman involucrase en actividades con sus hijos para lograr la comunicación; el cambio se actitudes se produce en las interacciones con el ambiente que

los rodea (León, Arbeláez, & Arias, 2006). Cuando los padres interactúan con sus hijos, son modelo de sociabilidad. En este sentido, en la familia se producen los primeros contactos sociables y, si las interacciones son positivas, esos comportamientos de los padres son ejemplo para los hijos, quienes los reproducirán en los ámbitos escolar y social en los que se desenvuelven.

## Conclusiones

Los cuestionarios de actitudes latentes realizados a los padres sobre los aspectos psicomotor, comunicativo y social de sus hijos evidenciaron que estos perciben el valor de actividades que no realizan para el desarrollo de sus hijos, pero que consideran importantes. Posteriormente les fue posible realizarlas con la guía de la cartilla *Caminando con papás*, hecho que se apreció en las respuestas dadas en el cuestionario de actitudes actuantes. Al desarrollar tales actividades, los padres de los niños de nivel "Baby Beethoven" (caminadores) compartieron, en un ambiente de diversión, momentos que contribuyen a una mejor comunicación con sus hijos, al tiempo que ayudan en su desarrollo psicomotor y social.

La comparación entre las actitudes latentes y actuantes de los padres sobre los aspectos psicomotor, comunicativo y social de sus hijos muestra el cambio de las primeras (latentes positivas) a las segundas, gracias a la integración en los procesos de juego y diversión en tareas específicas que se sugieren en la cartilla *Caminando con papás*; si bien antaño los padres no realizaban dichas actividades, estas se convirtieron en momentos de interacción que fortalecen los aspectos objeto de la intervención que subyace al presente estudio.

Las actividades sugeridas por la cartilla en cuestión son el inicio de una mejor comunicación entre padres y profesora: gracias a ella se alcanza un nivel mayor de integración, que redundará a su turno en mejores procesos formativos de las habilidades comunicativas, psicomotrices y sociales de los niños; y, por consiguiente, mejoran los vínculos con el jardín infantil, acercamiento que beneficia a todos los involucrados en el proceso educativo.

## Referencias bibliográficas

- Bronfenbrenner, U. (1987). *La relación familia – jardín infantil y su repercusión en la autonomía y responsabilidad de los niños/as* (trabajo de grado). Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Consejo Nacional de Fomento Educativo. (2011). *Modelo de Educación Inicial del Conafe*. México: Consejo Nacional de Fomento Educativo.
- Díaz-Barriga, F., & Hernández, G. (2002). *Estrategias educadoras para un aprendizaje significativo*. México: McGraw-Hill.
- Fajardo, Y. A., & Moreno, N. C. (2017). *Actitudes latentes actuantes de padres en relación al desarrollo de la comunicación la psicomotricidad y lo social de sus hijos (1 a 2 años de edad) a partir de la cartilla “Caminando con Papás”* (trabajo de grado). Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, Bogotá.
- Gutiérrez, E., & Castillo, J. A. (2014). Reflexiones sobre la concepción del cuerpo y del movimiento para una educación integral de la primera infancia. *Praxis Pedagógica, 15*, 15-42.
- Hernández, S. R., Fernández, C., & Baptista, L. P. (2016). *Metodología de la Investigación*. 6ª ed. México: McGraw-Hill.
- León, A. P., & Londoño, G. (2013). Las actitudes positivas hacia el aprendizaje de las ciencias y el cuidado del ambiente. *Investiga, 2*(3), 83-103.
- León, A. P., Arbeláez, A. S., & Arias, A. (2006). Estudio actitudinal en salud ambiental de los estudiantes de 5º, 6º y 7º de la educación básica del Departamento del Quindío. *Revista Docencia Universitaria, 7*(1), 39-63.
- Morales, O., & Urrego, Z. (2017). La enseñanza por medio del juego para un mejor aprendizaje. *Praxis Pedagógica, 20*, 123-136.
- Ramírez, M. A. (2005). Padres y desarrollo de los hijos: prácticas de crianza. *Estudio Pedagógico, 31*(2) 167-177.
- Sánchez, P. (2006). Discapacidad, familia y logro escolar. *Revista Iberoamericana de Educación, 4*(2), 1-10.
- Valdés, A., Martín, M., & Sánchez, P. (2009). Participación de los padres de alumnos de educación primaria en las actividades académicas de sus hijos. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 11*(1), 1-17.



## Innovación educativa: un reto del docente para transformar prácticas pedagógicas desde la diversidad visual y auditiva

*To innovative, a challenge from teachers to transform pedagogical practices into the diversity*

Adriana Martínez Torres<sup>1</sup>, Juliana Catalina Méndez Álvarez<sup>2</sup>

### Resumen

Este artículo brinda a docentes en formación las principales orientaciones pedagógicas y tecnológicas para la atención educativa pertinente a población diversa, haciendo especial énfasis en las comunidades sorda e invidente. Lo anterior con el fin de orientar hacia la transformación de prácticas pedagógicas enriquecidas desde la diversidad y el desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizaje que contemplen las condiciones diversas de los estudiantes como elementos principales para la eliminación de barreras no solo físicas y pedagógicas, sino también actitudinales, favoreciéndose el desarrollo humano y la educación pertinente para población diversa. Dichas orientaciones tendrán como base el enfoque praxeológico (ver, juzgar, actuar y devolución creativa) desde una reflexión crítico-constructiva sobre el rol del docente y la experiencia de sí mismo, para liderar y gestar ambientes de aprendizaje que contemplen la diversidad como posibilidad de innovar y transformar realidades de asistencialismo y paradigmas de enfermedad, hacia el reconocimiento de condiciones, capacidades y formas de desarrollo y aprendizaje diversas.

**Palabras clave:** Capacidades Diversas, Educación Inclusiva, Inclusión, Innovación, Prácticas Pedagógicas.

### Abstract

*This paper offers the main pedagogical and technological orientations for the educational attention pertinent to diverse population to teachers in training, with special emphasis in the deaf community and the blind population. This is carried out to orientate towards the transformation of pedagogical practices enriched from the diversity and the development of teaching-learning processes that contemplate the diverse conditions of the students, as main elements for the elimination of barriers not only physical and pedagogical, but also attitudinal, favoring human development and education relevant to diverse populations. These orientations will be based on the praxeological approach (see, judge, act, and creative returns), from a critical-constructive reflection on the role of the teacher and the experience of himself, to lead and create learning environments that contemplate diversity as a possibility of innovating, and transforming welfarism realities and disease paradigms, towards recognition of conditions, capacities and forms of development and diverse learning.*

**Key words:** Diverse Capabilities, Inclusive Education, Inclusion, Innovation, Pedagogical Practices.

---

1 Licenciada en educación especial y magíster en educación y TIC. Docente de la Licenciatura en Educación Infantil, Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO. Correo electrónico: [adriana.martinez@uniminuto.edu](mailto:adriana.martinez@uniminuto.edu)

2 Licenciada en educación con énfasis en educación especial, especialista en comunicación educativa y candidata a magíster en comunicación educativa. Docente de la Licenciatura en Educación Infantil, Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO. Correo electrónico: [jmendez@uniminuto.edu](mailto:jmendez@uniminuto.edu)

## Introducción

Una de las prioridades en la formación de docentes en los sistemas de educación superior colombiano es la educación inclusiva para población diversa, la cual contempla el reconocimiento de la diversidad desde un enfoque de derechos y capacidades de cada sujeto. Para ello, se hace indispensable generar espacios de la toma de conciencia por parte de los docentes en formación en torno al reconocimiento de la diversidad y las implicaciones de la misma en ambientes de aprendizaje pertinentes; es decir, ambientes que contemplen las particularidades de cada sujeto, historias de vida académicas y psicosociales, estilos de aprendizaje diversos y el uso de herramientas tecnopedagógicas para el desarrollo de actividades de cada sujeto – estudiante.

En primer lugar, se orienta a los docentes en formación a la reflexión y reconocimiento de su rol como mediadores de procesos de educación inclusiva desde el enfoque praxeológico (Juliao, 1999), principio fundamental de la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO. Este último permite llevar a cabo procesos de transformación e innovación en las prácticas docentes, por medio de una reflexión crítica permanente del quehacer docente que incentive el ejercicio de su práctica socioprofesional, así como la formación de ciudadanos socialmente responsables en su acción educativa (Juliao, 2011, p.14).

Se resalta, entonces, la importancia de que los docentes innoven en las prácticas pedagógicas. A este respecto, se reconoce la manera como la pedagogía praxeológica aporta en la transformación constante de las prácticas sociales y profesionales llevadas a cabo en el aula, lo cual hace posible una construcción de personas y ciudadanos mediada por los diferentes tipos de relaciones que se permean entre quienes intervienen en el quehacer praxeológico.

Vienneau (2002, como se citó en Juliao, 2013) expone que, desde la pedagogía de la inclusión, “cada aprendiz tiene derecho de aprender y de actualizar su potencial, y cada uno debe poder beneficiarse de los recursos y ambientes

de aprendizaje que son los más propicios para favorecer su desarrollo integral como persona” (p. 101). Lo anterior, contribuye a que, en sus prácticas pedagógicas, el docente desarrolle procesos de inclusión educativa para las personas con capacidades diversas, de acuerdo a las potencialidades que se deben conocer y reconocer para que se diseñen estrategias pedagógicas pertinentes en los procesos de enseñanza y aprendizaje desde la diversidad presente en el aula.

No obstante, como son tantas las particularidades y ajustes a contemplar en los ambientes de enseñanza-aprendizaje, lo mismo que en las prácticas pedagógicas mediadas por el docente para generar una verdadera innovación pedagógica praxeológica desde la educación inclusiva para la diversidad, el espacio requerido para abordarlas excedería los límites de este artículo. Por tanto, solo se hace énfasis en las necesidades de ajustes a las prácticas pedagógicas y recursos dirigidos a la atención educativa pertinente para estudiantes con capacidades diversas – discapacidad sensorial (discapacidades auditiva y visual).

En razón de lo anterior, se hace necesario contemplar el tránsito de paradigmas, concepción e imagen en torno a la educación para población con capacidades diversas – discapacidad, dada la importancia de la construcción de la imagen del sujeto con discapacidad por parte de docentes y la influencia de esta en las prácticas pedagógicas. Por esto, es importante reconocer qué es y qué no es la discapacidad; en este sentido, la Plataforma por el Derecho a la Comunicación e Información de las Personas con Discapacidad de la Red Equidad (2010) plantea lo siguiente:

Discapacidad se refiere a la forma diferente de realizar las actividades de la vida diaria; son las barreras que impiden una participación plena y el reconocimiento de su dignidad y derechos humanos; es una condición externa a la persona; es parte de la naturaleza humana. (...) Además, el reconocimiento etimológico de la palabra Discapacidad refiere: **DIS** = Prefijo que significa DIFERENCIA; **CAPAZ** = Condición de todo ser humano para hacer las cosas; **DAD** = Sufijo que indica la calidad de un hecho, el carácter contingente de una condición (p. 8).

En consecuencia, se tiene como propósito llevar a los estudiantes al reconocimiento de lo que no es discapacidad, a partir de sus experiencias y concepciones desde sus prácticas pedagógicas, comunicativas, sociales y culturales. A través de dicho reconocimiento se identificará que la discapacidad no está asociada a enfermedades, limitaciones, dificultades u otras concepciones que emergen de prácticas educativas y comunicativas excluyentes.

Al finalizar este apartado, el docente en formación reconocerá que las capacidades diversas – discapacidad se refieren a las condiciones de los sujetos a nivel: biológico, social y cultural, tal como lo propone la Plataforma por el Derecho a la Comunicación e Información de las Personas con Discapacidad de la Red Equidad (2010):

La discapacidad está directamente relacionada con las actividades que una persona realiza en su diario vivir, no se centra en la persona y valora la forma diferente de hacer las cosas, lo que significa que las personas con discapacidad pueden estudiar, trabajar, tener una familia, vivir, etc. (p. 101).

Para el caso de la presente ponencia se abordará la diversidad de capacidades – discapacidad sensorial, es decir, las poblaciones sorda y ciega. En el caso de estas condiciones, se conocerán algunas estrategias pedagógicas con el fin de presentar a los docentes recomendaciones para la atención e intervención de personas con diversidad en capacidades – discapacidad sensorial, enfatizando la visual y auditiva, para que puedan tenerlas en cuenta en el desarrollo de sus prácticas pedagógicas si llegaran a necesitarlas.

Por una parte, teniendo en cuenta la población con discapacidad visual, se exponen a continuación las recomendaciones generales del Ministerio de Educación Nacional – MEN (2006) que se deben tener en cuenta como orientaciones pedagógicas en las actividades desarrolladas en el aula:

- Es importante llamar por el nombre al estudiante con discapacidad visual cuando se dirija a un lugar determinado, y darle pistas auditivas que le ayuden a localizar el espacio, marcándole verbalmente la dirección e indicándole (sobre todo al principio) el itinerario y los obstáculos.
- No presentar en formato de imagen (PDF, JPG, PNG, etc.) los contenidos de lectura, sino facilitarlos en formato de texto editable como “.docx”, ya que los lectores de pantalla no reconocen imágenes.
- Al utilizar el tablero o pizarra, se recomienda describir paso a paso y en voz alta lo que se realiza en el tablero al presentar contenidos visuales o en acciones de movimiento. Si se ha de trabajar gráficos en el tablero, láminas o figuras, debe permitirse que el estudiante con baja visión se acerque a la distancia necesaria para observar detalles. Las gráficas no deben estar cargadas de mucha información.
- Orientar a vencer el temor al uso de ayudas ópticas como lupas, telescopios, microscopio y magnificadores de pantalla, entre otros.
- El estudiante puede adelantar la evaluación escrita con el apoyo de las ayudas ópticas, renglones resaltados con el uso del lápiz, macrotipo o marcador negro.
- Se debe tener en cuenta el manejo adecuado de tiempo cuando se presentan procesos de lectura y escritura, y en actividades evaluativas tanto para estudiantes con pérdida total de la visión como para los que presentan baja visión.
- Usar de forma adecuada las herramientas tiflotecnológicas (tecnologías especializadas para personas con discapacidad visual) tales como lectores de pantalla, impresoras braille, ampliadores de pantalla y máquinas inteligentes de lectura, según las condiciones y capacidades de la persona en condición de discapacidad.

Luego de socializadas estas sugerencias, se procederá a indicar a los asistentes las estrategias pedagógicas de atención e intervención a personas con discapacidad

auditiva, no sin antes presentar un preámbulo para sensibilizarlos en el reconocimiento de la población sorda.

Con el fin de aportar a la transformación de las prácticas pedagógicas de los docentes en formación, se busca orientar a los mismos en el reconocimiento de la población sorda, tal como lo propone el Instituto Nacional para Sordos – Insor (2006) en su modelo de educación bilingüe para sordos:

Los sordos [...] como poseedores de una experiencia visual; como personas integrales asumidas desde concepciones sociales, políticas y antropológicas y no como excluidos en el mundo del silencio; como educandos que forman parte de una comunidad lingüística y no como educandos etiquetados como deficientes del lenguaje. (s. p.).

La población sorda es diversa, en tanto que algunos sujetos cuentan con pérdida total de la audición y otros con baja audición; sin embargo, en este grupo amplio se deben tener las orientaciones y experiencias de Insor en su proyecto educativo bilingüe y bicultural.

El Insor ha promovido el reconocimiento de la población sorda desde una visión sociocultural, en la que el sujeto cuenta con capacidades plenas para su desarrollo integral. Este elemento debe ser el punto de partida para la orientación a futuros docentes, con el fin de promover prácticas educativas en ambientes de aprendizaje pertinentes para la población sorda, desde el paradigma de capacidades diversas. Dichas capacidades deben reconocerse de la siguiente manera:

- Identificación del desarrollo lingüístico de acuerdo con la condición auditiva, es decir, identificar si son usuarios de Lengua de Señas Colombiana (LSC) o usuarios del español escrito y oral. Cabe resaltar

que las situaciones planteadas dependen de la historia educativa y psicosocial de la población.

- Reconocimiento de las experiencias y capacidades visuales para el desarrollo lingüístico y de pensamiento.
- Definición de estrategias para aportar al desarrollo de identidad y cultura de la población estudiantil sorda.

El docente en formación debe tener en cuenta las orientaciones del Insoy y del MEN en torno a la educación inclusiva pertinente para dicho grupo poblacional. A continuación, se presentan algunas generalidades importantes a tener en cuenta según estas entidades en la etapa escolar:

- Caracterizar al sujeto sordo desde las dimensiones lingüísticas y comunicativas; es decir, promover espacios de desarrollo lingüístico a partir de la LSC con el apoyo de un modelo lingüístico (persona sorda usuaria de LSC).
- Mediar el desarrollo de la LSC en espacios familiares. Para el caso de padres oyentes, promover el aprendizaje de la misma.
- Para el caso de la población usuaria de ayudas técnicas (audífonos e implantes cocleares), adecuar los ambientes de aprendizaje teniendo en cuenta criterios de acústica e iluminación.
- Diseñar contenidos de aprendizaje que tengan en cuenta las habilidades visuales de la población sorda y, a la vez, el uso del español escrito, con el fin de promover el desarrollo bilingüe.
- Ajustar razonablemente los procesos de evaluación para la población sorda, tanto usuaria de LSC como del español oral y escrito.
- Tener en cuenta las ayudas técnicas para población con baja audición (hipoacusia) los cuales optimizan la discriminación auditiva en los ambientes de aprendizaje. Entre estas se encuentran audífonos, implantes cocleares y sistemas FM (grabadora que recibe información a través de audífono), entre otros.

## **Metodología**

La metodología implementada en esta experiencia pedagógica es de orden praxeológico: permite, por medio de un discurso realizado por las autoras de este escrito, generar dinámicas de reflexión y participación en los asistentes sobre las prácticas pedagógicas inclusivas realizadas a la población en condición de discapacidad visual y auditiva. Además, se tienen como invitados a estudiantes de diferentes programas de la Facultad de Educación de la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO que tienen discapacidad visual y auditiva, con el fin de que puedan compartir sus experiencias, vivencias y conocimientos en torno a los procesos de inclusión que han tenido durante su formación educativa y recomienden, desde su rol como docentes, cuestiones a tener en cuenta para permitir una verdadera inclusión educativa. Lo anterior permite desarrollar en los participantes procesos de análisis y reflexión sobre sus propias prácticas educativas que se relacionen con el abordaje y la atención pedagógica de estudiantes con capacidades diversas – discapacidad auditiva y visual desde diferentes contextos socioeducativos que transformen la praxis desde su saber y acción.

## **Resultados o avances y discusión**

Esta experiencia permitirá que los participantes logren reflexionar sobre su rol como educadores y sus prácticas pedagógicas en torno a la atención educativa a estudiantes con capacidades diversas a niveles auditivo y visual. De este modo, el diálogo reflexivo sobre las concepciones de la discapacidad, el reconocimiento de la misma desde un enfoque de capacidades diversas, las orientaciones sobre ambientes de aprendizaje pertinentes para la educación inclusiva, el uso y manejo de herramientas tecnológicas de apoyo para población diversa, y el diálogo sobre experiencias pedagógicas y formativas de estudiantes ciegos y sordos vinculados a la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, permitirán identificar las posturas, proyecciones y roles de los participantes frente a la innovación de las prácticas pedagógicas capaces de reconocer la diversidad como oportunidad de transformación social

en entornos educativos pertinentes y enriquecidos para el grupo poblacional con discapacidad.

## Conclusión

Teniendo en cuenta la metodología de este espacio de orientación y su propósito, se promoverá la postura crítica y reflexiva por parte de los asistentes (docentes en formación) en aras de propiciar la innovación educativa de prácticas pedagógicas para la diversidad visual y auditiva. Además, se pretende que se reconozca la transición del paradigma de la “discapacidad” hacia el enfoque de “capacidades diversas”, para así contemplar algunas estrategias de atención educativa y tecnologías de apoyo a dicha población.

## Referencias bibliográficas

- Instituto Nacional para Sordos – Insor. (2006). *Educación bilingüe para sordos - etapa escolar - orientaciones pedagógicas*. Bogotá: Insor.
- Juliao, G. (1999). Una propuesta alternativa para la formación de maestros desde la praxis. *Praxis Pedagógica*, 1(2), 93-101.
- Juliao, C. (2011). *El Enfoque Praxeológico*. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO.
- Juliao, C. (2013). *Una Pedagogía Praxeológica*. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO.
- Ministerio De Educación Nacional. (2006). *Orientaciones Pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con limitación visual*. Bogotá: Enlace Editores.
- Plataforma por el Derecho a la Comunicación e Información de las Personas con Discapacidad de la Red Equidad (2010). *Por una Comunicación inclusiva sobre Discapacidad, Manual para Comunicadores*. La Paz (Bolivia).



## Desde las prácticas pedagógicas a la construcción de docentes formadores para la paz

*From the pedagogical practices to the construction of peace creating educators*

Pedro Nel Urrea Roa<sup>1</sup>

### Resumen

Las prácticas pedagógicas plantean un desafío frente al rol que desarrolla el docente dentro de la escuela. En este sentido, reconocer, potenciar y generar a excelentes profesionales se convierten en desafíos para las instituciones de educación superior. Sin embargo, se promueven prácticas que en muchos casos no responden a las necesidades ni a los fines de la educación de la condición social, sino que reflejan la imposición de un sistema educativo que responde a resultados, en lugar de a la promoción de una práctica para el impulso social y la paz. El papel del docente se convierte en un agente generador de cambios sociales a través de las reflexiones desarrolladas en el aula que se trasladan a un contexto real, desde este sentido es conveniente generar espacios apropiados para consolidar la ciudadanía y el desarrollo de valores para una buena convivencia. En este orden de ideas, los actores educativos juegan un importante papel en la construcción educativa mediante una reflexión constante donde aprenden a manejar las relaciones, el clima escolar, las agresiones físicas, los conflictos y las manifestaciones violentas que se dan en forma física, psicológico y social, perjudicando los contextos escolares. Conocer los factores de riesgo, así como promover espacios que favorezcan los factores de protección, puede ayudar a mejorar el proceso de enseñanza – aprendizaje de manera holística, en pro de la convivencia escolar. Así entonces, el objetivo de esta ponencia es indagar cómo, a través de la actividad física, se pueden generar beneficios psicológicos, físicos, y sociales en diferentes contextos educativos para una buena convivencia.

**Palabras clave:** Convivencia Escolar, Actividad Física, Educación.

### Abstract

*Pedagogical practices pose a challenge against the role carried out by the teacher in school. To recognize, promote and generate excellent professionals become challenges for higher education institutions. Nevertheless, there are practices that in many cases do not meet the needs and goals of education of social reality but reflect the imposition of an educational system that responds to results and not the promotion of practice for social development and peace. The teacher's role becomes a generator agent of social change through the reflections developed in the classroom which are moved to a real context. In this sense, it is convenient to generate appropriate spaces to help build citizenship and development of values for a good living. In this order of ideas, the educational actors play an important role in the educational building through constant reflection where they learn to manage relationships, school climate, physical aggression, conflict, violent demonstrations that occur in physical, psychological and social shape, damaging school contexts. To know the risk factors and promote spaces that will favor protective factors can help in improving the teaching – learning process holistically towards school life. Given these facts, this paper aims to inquire how physical activity can lead to physical, psychological and social benefits in different educational contexts for conviviality.*

**Keywords:** Pedagogical Practices, School Living, Physical Activity, Education.

---

<sup>1</sup> Licenciado en educación física de la Universidad CENDA, magíster en educación de la Universidad de la Sabana y doctorando en educación de la Universidad de la Salle. Docente de la Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deporte, Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO.

## Introducción

El rol del maestro formador frente a su estudiante—esto es, el docente en formación— radica en establecer un vínculo con el desarrollo de los procesos pedagógicos para fomentar habilidades, saberes y actitudes que sea difundidas en los contextos sociales; de ello la importancia del rol que asume en el saber pedagógico y la praxis (Páez, 2015). Encontrar ambientes de aprendizaje apropiados se convierte en un reto educativo frente a los cambios culturales que atraviesa en la actualidad la sociedad: reconocer, en lo social y cultural, lo fundamental de lo relacional con los individuos hace que la convivencia escolar adquiera más sentido. En este punto se hace necesario acercarse a la realidad de los sujetos, sin asombrarse por lo que sucede en los comportamientos que se dan entre los individuos, con el fin de observar las relaciones construidas en estos contextos educativos. En este sentido, parece un dilema ver la manera como siguen multiplicándose conocimientos y formas de ver la disciplina de vieja data: convertidos en el diario vivir del maestro, impiden llegar a una resolución efectiva de los problemas. Así entonces, los cambios en los sistemas y políticas educativas se ven afectados por la desarticulación con la escuela, con lo que el desafío de las instituciones es formar desde y para la paz en medio de contextos violentos y agresivos.

Por lo anterior, la educación física puede ser un dinamizador a través de mecanismos de intervención hacia la no violencia y la resolución de problemas de manera participativa, en la cual se involucren directivas, docentes y estudiantes. En este sentido, la convivencia escolar contribuye a la construcción de relaciones que se entretujan entre quienes forman parte de la comunidad educativa.

La vida de cada una de las personas está mediada por diferentes factores que la hacen propia y dinámica; de esto último la necesidad de hacer conciencia frente a los compromisos y desafíos que se dan desde la praxis pedagógica, y de reflexionar dentro del acto de educar. De acuerdo con esto, los actores

educativos son un papel importante en la reflexión constante respecto de asuntos como clima escolar, tipos de violencia y factores de protección y de riesgo, que puede ayudar a comprender de manera holística la convivencia escolar, en pro del mejoramiento de la didáctica. A este respecto, la práctica del ejercicio a través de la actividad física ayuda a la protección de la autoestima y a potencializar las relaciones que se construyen con los distintos actores sociales, lo que permite obtener beneficios físicoemocionales y sociales.

Con lo dicho, la actividad física y el ejercicio pueden ser un mecanismo para activar diferentes elementos que están inmersos en este espacio, lo que lleva a la transformación de comportamientos —de lo intrapersonal a lo transpersonal—. Ahora bien, las manifestaciones violentas pueden llevar a actos más graves, los cuales pueden causar incrementos en las estadísticas de mortalidad ocasionada por violencia personal. Para la Organización Mundial de la Salud – OMS (2009), la violencia es un problema de salud pública que genera costos y puede llevar al deterioro social.

En Colombia, la violencia ha estado presente por muchos años: problemáticas como el narcotráfico y el conflicto armado pueden llevar a otros tipos de situaciones, tales como el aumento de la pobreza y el desequilibrio en los espacios convivenciales presentes en las instituciones (Pecaut, 2003). El desarrollo de los docentes se encuentra ligado a las continuas tensiones a las que se ven sometidos frente al desarrollo profesional; el uso de los recursos didácticos, la actualización profesional, el aprendizaje diferencial, la flexibilidad curricular y la evaluación formativa logran intervenir en el desarrollo del licenciado.

Ante esta situación, el educador físico debe aprovechar esos espacios para promover el mejoramiento de las comunidades, de forma tal que se torne en un dinamizador que utiliza el movimiento para la reflexión en pro del desarrollo de una convivencia escolar, y ayuda al mejoramiento de las relaciones construidas por los actores. Desde esta mirada se realizan análisis

representados en estudios que se quedan en diagnósticos y en información de datos: a pesar de mostrar la realidad de los hechos, se ven aislados de intervenciones efectivas que perduren en el tiempo. Considerado esto último, para efectos del presente documento se realizó una revisión desde conceptos, estrategias y acciones desarrolladas mediante la actividad física, con miras a intervenir en la participación y en la construcción del contexto educativo.

La escuela no es ajena a la violencia: con frecuencia se reflejan sus variantes, transmitidas desde la familia, la violencia del barrio, y la violencia social con sus distintas manifestaciones y transformaciones (del contexto real al virtual). Estos cambios, generados por causas como las diferencias sociales, la cultura, los factores socioeconómicos, los intereses y formas de poder, demandan al profesional de educación física desarrollar y adquirir compromisos pedagógicos que contribuyan a formar sujetos que aprendan y se adapten en una sociedad compleja y cambiante. Según Pinheiro (2006), las formas de violencia se definen como castigo físico y psicológico, acoso, violencia sexual y de género, la violencia externa como consecuencia del accionar de bandas o pandillas, las situaciones de conflicto, las armas y las peleas.

La violencia afecta a los niños y adolescentes, en tanto altera los comportamientos y pensamientos de quienes la generan y promueven actos de salvajismo en pro de intereses de poder que llevan al rechazo, la intimidación y la afectación personal. En los contextos escolares se presenta en los distintos niveles y entornos donde aparecen las relaciones, las actividades académicas y la construcción de comunidades aprendientes, con lo que afecta la convivencia escolar, al contexto educativo y a la comunidad en general (Ortega & Del Rey, 1998). Cuando el sujeto está expuesto a estos factores de riesgo, las afectaciones pueden llevar incluso a comportamientos como la ideación e intento de suicidio, que afectan a la familia y al contexto escolar (Chaux, 2012); una intervención adecuada puede minimizar esta posibilidad.

Según la Organización Mundial de la Salud – OMS (2009), la niñez es un gran espacio para los distintos aprendizajes y la adherencia a la actividad física. Por eso, al iniciar una actividad física es necesaria, para los cambios morfofuncionales, la construcción de las relaciones y el desarrollo de comportamientos propios de esta edad. Durante esta etapa de la vida se presentan múltiples cambios, que en los escolares suelen acompañarse de dificultades de adaptación, complejos, baja autoestima, etc. Desde esta mirada, es importante desarrollar estrategias que promuevan la práctica educativa mediante el desarrollo del juego, el deporte, la actividad física y la recreación, así como la intervención desde lo psicológico y lo social en pro de una mejor convivencia (Ramírez, Vinaccia, & Suárez, 2004).

Así entonces, el ejercicio actúa como un factor de protección y prevención en edades tempranas; por consiguiente, es importante desarrollar estrategias que promuevan entornos seguros y prácticas apropiadas. Autores como Toscano y Rodríguez (2008) plantean que la generación de espacios debe darse a partir de estrategias de intervención como las siguientes:

- Acceso a la información (campañas comunitarias masivas y avisos en puntos estratégicos)
- Accesos sociales y comportamentales
- Creación de espacios y acceso a lugares para la actividad física.

La actividad física ayuda a disminuir la incidencia de enfermedades crónicas no transmisibles, por lo cual permite implementar mecanismos de promoción y prevención mediante modelos que logran impactar en los distintos grupos poblacionales. Se ha comprobado que incentivar a realizar cualquier tipo de actividad física desde distintos entornos (familiar, laboral o educativo) trae beneficios, a partir de las adaptaciones producidas por la práctica regular del ejercicio.

Dentro de los elementos que contiene la convivencia se encuentran el reconocimiento de la persona y la integración, sumados a la construcción de relaciones: todos ellos pueden contribuir al respeto y el reconocimiento de los actores educativos (Pérez, Pinzón, González, & Sánchez, 2005). De acuerdo con lo anterior, surge la inquietud por desarrollar estrategias de prevención desde la escuela en tanto estas generan una dinámica distinta, capaz de romper las distancias en las acciones negativas que se dan entre docente y estudiante.

La actividad física, entonces, puede orientar el desarrollo de actitudes que construyan espacios de integración social y axiológica. En este sentido, se hacen necesarias las experiencias físicas como fundamento que va más allá—de la escolarización, por cuanto estas pueden contribuir a propiciar la toma de decisiones, la perspectiva crítica y la participación activa como elementos que ayuden a construir sociedad.

## **Conclusiones**

Es importante involucrar a los futuros profesionales en prácticas sociales que permitan conocer la realidad y confrontarla, así como reconocer los múltiples beneficios de tipo físico, psicosocial y escolar. En este sentido, la escuela debe ser un espacio que busque la formación ciudadana en lo público y que permita articular los intereses del Estado y la comunidad (desde cada individuo y diferentes organizaciones), recreando la vida en común.

El docente debe ser un promotor y generador de experiencias, capaz de intervenir en diferentes contextos a través de actividades que promuevan la participación educativa de las distintas comunidades. En esa misma línea, los docentes deben capacitarse y promover recursos didácticos que generen cambios pedagógicos y construyan redes de conocimiento, en pro de una convivencia mejor.

## Referencias bibliográficas

- Arboleda, L. H. (2008). *Beneficios del ejercicio*. Manizales: Universidad de Caldas.
- Chaux, E. (2012). *Educación, convivencia y agresión escolar*. Bogotá: Taurus.
- Organización Mundial de la Salud – OMS (2009). *Datos sobre la prevención de la violencia*. Recuperado de <http://www.who.int/features/factfiles/violence/es/>
- Ortega, R., & Del Rey, R. (1998). *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla*. España: Ediciones Novograf.
- Páez, M. (2015). *Prácticas y experiencias claves del saber pedagógico del docente*. Bogotá: Universidad de la Salle.
- Pecaut, D. (2003). *Midiendo fuerzas. Balance del primer año del gobierno de Álvaro Uribe Vélez*. Bogotá: Planeta.
- Pérez, I., Pinzón, A., González, R., & Sánchez M. J. (2005). Influencia de la televisión violenta en niños de una escuela pública de Bogotá, Colombia. *Revista de Salud Pública*, 7(1), 70-88.
- Pinheiro, S. (2006). *Informe mundial sobre la violencia contra los niños y niñas*. Ginebra: Publicaciones Naciones Unidas.
- Ramírez, W., Vinaccia, S., & Suárez, G. (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.
- Toscano, W., & Rodríguez de la Vega, L. (2008). Actividad física y calidad y vida de vida. *Revista Académica Hologramática*, 9(1), 3-17.



## Lo biológico, motriz, expresivo-corporal e investigativo pedagógico: fundamentos teóricos que se articulan con la didáctica de la licenciatura en educación física

*The biological, motor, expressive corporal and investigative pedagogical; theoretical foundations that are articulated with the didactics of the degree in Physical Education*

Mauro Freddy García Celis<sup>1</sup>

### Resumen

Esta ponencia subyace en el pensar y fundamentar teóricamente cuatro categorías del documento maestro de la Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deporte de la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO. Asimismo, se retoman las experiencias investigativas de la formación de pregrado y maestría del autor, al igual que su participación como coinvestigador en una pesquisa en la Facultad de Educación de la institución nombrada. Las cuatro categorías de la nueva concepción de esta licenciatura parten de reflexiones que se han desarrollado al interior del grupo de docentes del programa, y dan un valor preponderante a las ciencias del movimiento humano. Así entonces, las categorías biológicas, motriz, expresivo-corporal e investigativa – pedagógica se van a explicar y enlazar con la didáctica vista desde las investigaciones desarrolladas por el autor de este trabajo. La didáctica en la educación física pasa a ser extensiva e importante para los orientadores de la pedagogía del movimiento humano, pues desde esta perspectiva se vincula el compromiso reflexivo de comprender las estrategias didácticas, fundamentadas en la interacción e interactividad de docentes y estudiantes que tienen como propósito la docencia. La ponencia es reflexiva y se abordará desde tres puntos: primero, se explicará el significado de las cuatro categorías; luego, se expondrá la didáctica en la educación física; y por último, a modo de conclusión, se hará una articulación entre las cuatro categorías nombradas y la didáctica de la disciplina en cuestión.

**Palabras clave:** Biológico, Corporal, Expresivo, Investigativo, Pedagógico, Didáctica, Motriz.

### Abstract

*This paper underlies the thinking and theoretical basis of the four categories of the master document of the Bachelor Program in Physical Education of the Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO. In the same way, the investigative experiences of the author's undergraduate training, mastery and participation as a researcher in in the Faculty of Education of this University are also revisited. The four categories of the new Bachelor Program in Physical Education are taken from reflections that have been developed within the group of teachers of the program: these categories give a preponderant value to the sciences of human movement. For this reason, the biological, motor, expressive-corporal and investigative-pedagogical categories will be explained and linked with the didactics seen from the researches developed by the author of this paper. The didactics in physical education (PE) is important and extensive for the teachers of the pedagogy of human movement, because from this perspective, it is linked the reflexive commitment to understand the didactic strategies, based on the interaction and interactivity of teachers and students which have the purpose of teaching. The paper has a reflexive character, and will be addressed from three points: first, the meaning of the four categories will be explained; second, the teaching in physical education will be described; and finally, the four categories will be brought together with the didactics of the Eph.*

**Keywords:** Biological, Body, Expressive, Investigative, Educational, Driving, Teaching.

---

<sup>1</sup> Profesional en ciencias del deporte y la educación física de la Universidad de Cundinamarca y magister en docencia de la Universidad de La Salle. Coordinador de la Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deporte, Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO.

## **Categorías biológica, motriz, expresivo-corporal e investigativa – pedagógica en la Licenciatura en Educación Física**

La educación física se desarrolla en conocimientos científicos del cuerpo y su relación con el entorno. Por tanto, su fundamento teórico se apoya en cuatro categorías: biológica, motriz, expresivo-corporal y pedagógica – investigativa.

### **Categoría biológica**

Esta categoría comprende las estructuras y desarrollo de los seres vivos y sus sistemas orgánicos, desde la organización celular, tisular y articular. Asimismo, tiene como tema de estudio el funcionamiento del cuerpo humano en las actividades físicas, domésticas, laborales y deportivas.

La categoría biológica se articula con la educación física en lo que atañe a los conocimientos de los sistemas motrices y coordinativos, en aras de desarrollar temáticas del acondicionamiento físico, estado físico y prescripción del ejercicio. Igualmente, estudia los cambios fisiológicos que intervienen en el cuerpo humano durante la realización de actividad física y el ejercicio, que al decir de López y Fernández (2006) abarca las adaptaciones o cambios temporales ocasionados por el ejercicio físico en la estructura y funciones de los órganos y sistemas que integran el cuerpo humano (p. 2).

Lo biológico tiene saberes que interactúan y se articulan con la educación física y los sistemas energéticos en el ejercicio físico y las adaptaciones fisiológicas de los sistemas: nervioso, musculo-esquelético, cardiovascular, respiratorio, endocrino y metabólico. Por ello, López y Fernández (2006) aportan a la construcción conceptual de la categoría biológica a través fisiología del ejercicio, concepto que definen como

Ciencia que estudia el funcionamiento de los órganos, aparatos y sistemas que componen el organismo humano durante el ejercicio físico, desde el nivel molecular y celular hasta el nivel integral de la persona, la interrelación existente

entre ellos y con el medio externo, así como los mecanismos de regulación e integración funcional que hacen posible la realización del ejercicio físico. (p. 2).

Ahora bien, la categoría biológica estudia la integralidad funcional del cuerpo humano en movimiento que “presta atención al educando real: encarnado, biológico y biográfico que están en vías de humanización, es decir como proyecto de hombre”. (Gallo, 2010, p. 99).

### Categoría motriz

En tanto capacidad de movimientos que tiene el ser humano, la motricidad es preponderante para la educación física, puesto que esta tiene al movimiento humano como objeto de estudio. Manuel Sergio (como se citó en Gallo, 2010) define “la motricidad humana como la energía para el movimiento centrífugo y centrípeto de la personalidad y es la energía para el movimiento intencional de superación en todos los niveles: físico, político y espiritual” (p. 274).

Esta categoría es importante para la Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deporte de la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, pues se dirige hacia la construcción de sujetos físicos, políticos, sociales, emocionales y psicológicos que están en constante movimiento, y se autotransforman en función del contexto en el que se desempeñen. En este sentido, la motricidad produce el efecto de formación del sujeto no basado en lo mecánico, sino en acciones corporales con sentido e intenciones, que involucran el intelecto del sujeto cuando tiene contacto con el mundo. Así las cosas, se destaca de la motricidad la inteligencia y lo pragmático que tiene el sujeto con su entorno.

En consonancia con lo anterior, Parlebas hace alusión a la motricidad inteligente en tanto “expresión que destaca el hecho de que la inteligencia es resultado, en buena medida de las experiencias motrices del niño” (1998, p. 341). Esta concepción encuentra fundamentos en la teoría de

Piaget: Parlebas (1998) afirma que “todos los mecanismos cognitivos se fundan en la motricidad”, al tiempo que anota “el conocimiento lleva en sus mismas raíces una dimensión motriz permanente que está representada incluso en sus más altos niveles” (p. 341).

Cabe aclarar que la motricidad como categoría tiene respuestas a las diferentes acciones que el sujeto realiza en los entornos: en ellos experimenta sus capacidades y adelanta procesos cognitivos que comprenden la ubicación espaciotemporal, al tiempo que desarrolla habilidades básicas del movimiento, capacidades condicionales y coordinativas, lo cual lleva a la conexión permanente con los procesos formativos de la educación física.

### Categoría expresivo-corporal

El conocimiento del cuerpo y su expresión es esencial en la educación física, puesto que se tienen presentes las manifestaciones de pensamientos, sentimientos y emociones del mismo. Por tanto, Gallo (2010) expone que “el cuerpo vivido aparece con sensaciones táctiles, gustativas, olfativas, visuales y kinestésicas, por ello se vive el cuerpo sensitivamente” (p. 48). La expresión corporal hace parte de la visión y la relación de los comportamientos humanos desde lo que es la subjetividad (forma de ser y actuar en el mundo), mediante la cual se construye la realidad.

La realidad está articulada con el cuerpo y es el soporte de la actuación humana con la preservación de las condiciones vitales del individuo, el cuidado de su salud y la ética corporal. Así entonces, se entiende por categoría expresivo-corporal el conjunto de conocimientos acerca de los sujetos a partir de las actuaciones que expresan de sí mismos. Se resalta que lo expresivo-corporal se comprende desde la comunicación que se tiene por los gestos, la palabra, el sonido y el movimiento humano.

La categoría en cuestión hace parte de la educación física para contribuir al desarrollo integral del sujeto; potencializa el conocimiento y desarrollo del

lenguaje corporal a través de técnicas que permiten revelar, exteriorizar, comunicar y profundizar a los sujetos de manera artística y formativa. En esta línea, Merleau-Ponty (como se citó en Gallo, 2010) define que el “cuerpo, como expresión es una categoría primordialmente antropológico – fenomenológica, puesto que es en la expresión donde el cuerpo es menos orgánico y forma parte más claramente de una subjetividad” (p. 65). En efecto, el sujeto, cuerpo en movimiento a través de la categoría expresivo-corporal, desarrolla temas de conciencia corporal, tono y esquema corporal, corporeidad, ritmo, tiempo y espacio.

## **Categoría pedagógica – investigativa**

La pedagogía y la investigación son pilares sustanciales en la educación física, pues estos saberes llevan a reflexionar a los docentes e investigadores sobre las teorías de la disciplina. Por lo anterior, la pedagogía de la educación física es una ciencia que busca reflexionar sobre la educación en los contextos escolares y extraescolares, en los que soporta los saberes biológico, motriz y expresivo-corporal: así entonces, la educación física es la pedagogía de las conductas motrices y es práctica de intervención, en función de normas educativas internas y externas (Parlebas, 1998).

La pedagogía de la educación física orienta los procesos de enseñanza y aprendizaje del sujeto desde el movimiento humano, y en este sentido está compuesta por la educación del hombre en su totalidad. Así pues, Gallo (2010) explica que:

La pedagogía permite no solo comprender el contexto pedagógico de la Educación Física dentro de un plano antropológico, sino también reconocer, en su sentido pedagógico, fenómenos no observados hasta el momento y es el modo como aparecen o no las perspectivas de comprensión del hombre como ser formable, educable, capacitado y necesitado de educación en los discursos de la Psicomotricidad, en el deporte educativo, en la Praxeología Motriz y en la Ciencia de la Motricidad Humana. (p. 109).

La pedagogía de la educación física es pragmática y utiliza estrategias de aprendizaje y enseñanza en diferentes saberes que conforman el estudio del sujeto y la disciplina misma. En consecuencia, tiene un amplio campo de conocimientos para la investigación científica y educativa desde las ciencias humanas y naturales.

La investigación en el campo de la educación física toma un alto grado de importancia en la indagación de fenómenos motrices, corporales, axiológicos, biológicos y pedagógicos. A este respecto, Parlebas (1998) afirma que “las investigaciones en las ciencias humanas han demostrado con creces que las conductas motrices implican de forma generalizada al individuo que actúa en sus dimensiones biológica, afectiva, cognitiva y relacional” (p. 173). En este sentido, la investigación en la educación física abre el espectro de examinar diferentes campos de estudios.

La disciplina concibe e investiga al sujeto en una totalidad, en sus construcciones sociales y culturales, que busca ver al hombre desde la educación y la educación física. Para ello existen diferentes maneras del ver al sujeto y al mundo, y por eso Parlebas (1998) señala que

[la] educación física puede suscitar una investigación en circunstancias reales. Atañen en efecto a la Praxeología motriz, cuyo objeto de estudiar la acción motriz en sus distintas modalidades y transformaciones. Reaparece entonces un esquema clásico de investigación a saber, que, habiendo establecido su objeto, todas las disciplinas científicas observan y analizan las modificaciones del mismo en función de los factores y condiciones que influyen en él. (p. 173).

Así las cosas, la categoría pedagógica – investigativa se integra para determinar los procesos educativos e indagativos en los componentes y saberes que tiene la educación física en los contextos educativos, en tanto busca transformaciones, reflexiones y modificaciones conceptuales del sujeto en tanto cuerpo en movimiento.

## Didáctica, método, estrategia y estrategia didáctica

### Didáctica

La didáctica es un saber en el hacer y ser que se encuentra de forma implícita en el acto educativo y pedagógico, el cual se fundamenta en el conocimiento disciplinar de los orientadores y guías que están en los contextos educativos. En este sentido, el saber didáctico comprende el quehacer educativo desde perspectivas metodológicas, estrategias y estrategias didácticas que den cuenta de la relación docente – conocimiento – estudiante o, mejor aún, conocimiento – docente – estudiante.

De la anterior relación, del conocer, mediada por el docente y analizada por el estudiante, se proporciona un movimiento humano que se basa en el pensar, analizar y comprender el quehacer docente, puesto que plantea procesos de enseñanza – aprendizaje que buscan transformaciones en los sujetos. En esto orden de ideas, Seybold (1976) afirma que la didáctica “se refiere a un tejido de procesos educativos, intencionales y funcionales, orientados hacia la socialización y enculturación y destinados a permitir al hombre un comportamiento calificado cuyo objetivo es la emancipación” (p. 16). En consecuencia, la didáctica soporta los procesos educativos y es un saber que está implícito en la labor de orientar, reflexionar y transformar los saberes del docente y el estudiante.

Ahora bien, la didáctica es preponderante al integrar lo que se va a enseñar con la manera como se dará esta enseñanza, pues estos son dos temas que están subordinados a los contenidos disciplinares, el ser docente y estudiante. Es decir, la didáctica no solo estudia los métodos y las estrategias didácticas para cambiar la conducta de aprender algo; también se centra en formar a sujetos reflexivos y solidarios. Por esto:

[La didáctica] es el estudio del conjunto de recursos técnicos que tienen por finalidad dirigir el aprendizaje del alumno, con el objeto de llevarlo a alcanzar un estado de madurez que le permita encarar la realidad, de manera consciente, eficiente, y responsable, para actuar en ella como ciudadano participante y responsable. (Nérici, 1969, p. 57).

Con todo, la didáctica permite afrontar la realidad de la práctica docente y sus diferentes contextos desde una mirada objetiva y responsable, a través de la cual se buscan transformaciones del pensar del ser humano en movimiento.

## **Método**

Unos de los temas que es objeto de más menciones y abordajes en el saber didáctico corresponde al método, puesto que, en términos etimológicos, significa 'camino' y 'meta', esto es, camino para llegar a un lugar determinado. Según Nérici (1969) "El método corresponde a la manera de conducir el pensamiento y las acciones para alcanzar la meta preestablecida. Además, a la disciplina del pensamiento y de las acciones para obtener una mayor eficiencia en lo que se desea realizar" (p. 363). En este orden de ideas, el método en el ámbito educativo se involucra con el pensamiento de las actividades, técnicas y estrategias para llegar a un sitio propuesto por el docente y la institución educativa.

El método tiene características sistemáticas y ordenadas que están fundamentadas en diferentes teorías didácticas y pedagógicas, pues se construyen desde la organización de la aplicación del conocimiento según unos pasos establecidos. Este concepto, de uso frecuente en las investigaciones científicas, corresponde al estudio de lo teórico – práctico. Expresado esto de otro modo, y al decir del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (2011), la noción de método en el proceso de investigación científica hace referencia a la manera práctica y concreta de aplicar el pensamiento para definir y designar los pasos que conducirán a una interpretación de la realidad.

Desde esta perspectiva, el método en el ámbito educativo es un camino por recorrer con formas de aprender; es decir, se analizan las formas del transitar el camino e implícitamente se tiene un encuentro con el conocimiento, el enseñar y el aprender. Sin embargo, el método no es el fin, sino el medio para encontrar encontrarlo, de tal modo que se conduzca al estudiante a la autoeducación, la autonomía y la emancipación intelectual, y se lo lleve con ello a asimilar el pensar y reflexionar por sí mismo para interpretar las dificultades de la realidad.

Así entonces, el método es la globalidad en los procesos de enseñanza – aprendizaje que está estipulada por el movimiento humano durante su propio desenlace, el cual conlleva a las interacciones didácticas y pedagógicas en el compartir el conocimiento y reconocer los aprendizajes.

## **Estrategia**

Una de las características del docente es dirigir los procesos educativos de las instituciones educativas, las cuales están envueltas de ideas, pensamiento, comprensión, análisis, argumentaciones y reflexiones, pues a partir de lo anterior existe la acción cognitiva para orientar el conocimiento y su acercamiento al que quiere conocer —en este caso, el estudiante—. Por esto, el propósito principal de la estrategia en el ámbito educativo es orientar el conocimiento con el sujeto, es decir, que el estudiante tenga las herramientas pedagógicas suficientes para encontrar lo que quiere conocer. Desde esta óptica, la estrategia es la orientación en la acción sujeto – conocimiento, encaminada a alcanzar un propósito educativo.

Para argumentar lo anterior, la estrategia es el “sistema de actividades (acciones y operaciones) que permiten —con economía de esfuerzo y recursos— la realización de una tarea” (Ferreiro, 2003, p. 60), Igualmente, el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey señala que la estrategia es un

Sistema de planificación aplicado a un conjunto articulado de acciones, permite conseguir un objetivo, sirve para obtener determinados resultados. De manera que no se puede hablar de que se usan estrategias cuando no hay una meta hacia donde se orienten las acciones. A diferencia del método, la estrategia es flexible y puede tomar forma con base en las metas a donde se quiere llegar. (Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo, 2011, p. 4).

Así, la estrategia es un proceso flexible que se articula con un objetivo a cumplir. Además, se caracteriza por el tipo de persona, sociedad y cultura que están inmersas en el propósito educativo y el acercamiento con el conocimiento de los contenidos disciplinares, lo mismo que por la disposición del estudiante frente a las actividades académicas. En efecto, la estrategia está inmersa en el método y dispone de metas específicas cuando se recorre el camino para encontrar el objetivo planteado; dicho de otro modo, son los movimientos humanos cognitivos para afrontar tareas puntualizadas. Se abordará a continuación la unificación de estrategia con la didáctica.

## **Estrategia didáctica**

La estrategia didáctica en el quehacer docente orienta el proceso de enseñar y aprender, al tiempo que está correlacionada con las acciones de los contextos educativos, culturales y pedagógicos. Por tal motivo, el proceso de enseñanza – aprendizaje se caracteriza por la interacción del saber docente y por el estudiante que aprende. Asimismo, existe una relación con las actividades a realizar. Según lo anterior, las estrategias didácticas son las acciones y su relación con lo pragmático; corresponde al transcurrir entre los saberes de los sujetos implícitos, —en este caso, los docentes de educación física, recreación, deporte y actividad física y los estudiantes en situación de desplazamiento por violencia—. Según Ramón Ferreiro (2004):

Las estrategias didácticas son el sistema de acciones y operaciones físicas y mentales, que facilitan la formación (interactividad) del sujeto que aprende

con el objeto de conocimiento, la relación de ayuda y cooperación con otros colegas durante el proceso de aprendizaje (interacción) para realizar una tarea con la calidad requerida. (p. 60) .

Además, la estrategia didáctica se fundamenta en los cuestionamientos “¿qué?”, “¿cómo?” y “¿para qué?”, criterios valiosos para la finalidad de la enseñanza y el aprendizaje.

- ¿Qué?: corresponde a las actividades que desarrolladas por los docentes, tales como exponer, preguntar y agrupar.
- ¿Cómo?: es el proceso de enseñanza – aprendizaje, dado a través de las explicaciones, demostraciones e indicaciones de las actividades que buscan la conexión entre docente y estudiante; se compone de la conjunción entre el saber docente y el conocer del estudiante.
- ¿Para qué?: alude a la intencionalidad del proceso y se sustenta en la finalidad de integrar colateralmente actividad tras actividad hasta lograr el objetivo.

A partir de esta óptica, la intención de enseñanza se establece en la unión de las respuestas a estos interrogantes, en aras de buscar un cambio conceptual y motriz de los estudiantes.

La reflexión del docente en el uso de las estrategias didácticas está inmersa en los procesos educativos y pedagógicos. Por lo tanto, su vínculo con el ser humano pasa a ser un compromiso de formación corporal. También cabe anotar que las estrategias buscan rescatar y subrayar lo preponderante del ser humano en movimiento: es decir, se conecta la orientación del acto educativo en los sujetos, con la introspección en su gran conjunto, se concentra en todos los procesos pedagógicos, pues se puede afirmar que la reflexión del docente acerca de las estrategias didácticas se desarrolla de forma paralela con la educación básica del movimiento. Como lo menciona Jean Le Boulch (1996),

“La educación básica por el movimiento, asociada con juegos y actividades deportivas constituye un medio educativo esencial que debería ocupar un lugar de privilegio en la escuela [...]” (p. 35).

Como se ha dicho, la estrategia didáctica puede entenderse como el proceso que realiza el docente (quien asume una actitud y una acción reflexiva), que para su desarrollo requiere ciertas condiciones: la intención y el propósito que se quiere alcanzar con la misma y con la relación de enseñanza y aprendizaje; pensar en el aprendizaje del estudiante de tal manera que este último asuma una actitud activa, vivencial y cooperativa; y desglosar la actividad de modo tal que se logre una comunicación asertiva, analizando los recursos y condiciones presentadas en el contexto. Lo anterior constituye un desafío permanente en su práctica educativa con los estudiantes, y más aún si se habla de estudiantes en situación de desplazamiento por violencia.

## **A modo de conclusión**

Las categorías expuestas se articulan con la didáctica de la educación física, en tanto resultan esenciales al llevar a cabo procesos de enseñanza y aprendizaje. Adquieren un papel especialmente preponderante en la primera, puesto que el docente debe relacionarlas a diario para unificar saberes y conocimiento en un cuerpo—sujeto en movimiento con propósitos, planeaciones y currículos, aspectos preponderantes para que el saber didáctico sea el puente entre el docente, que guía, aprende y enseña, y el estudiante que aprende desde el movimiento corporal.

La introspección es importante al emprender la acción educativa, puesto que alude a seres humanos complejos, pensantes, interactuantes y llenos de saberes. Por ello, las cuatro categorías y la didáctica en educación física en su accionar socioeducativo deben fundamentarse en la abstracción de las dimensiones que las componen, pues así se pueden lograr cambios praxeológicos e incidir en los estudiantes. La reflexión constituye en una acción principal

mediante la cual el docente se da cuenta de sus errores y los corrige; gracias a ella, no se quedará solo con lo que ha logrado. Así entonces, siempre será necesario seguir trabajando, porque solo en la medida en que el docente vuelva sobre su propia praxis y se articule con la teoría de la didáctica tendrá mayor profundidad sobre la misma. En este sentido, y parafraseando a Paulo Freire (2006), es importante “pensar crítica y rigurosamente la práctica”, con lo cual se tendrán más posibilidades de comprender de la razón de ser de la misma en aras de mejorar.

Los estudiantes universitarios buscan caminos que los lleven a seguir otras vivencias sociales y culturales, y para ello está el docente que los orienta, revitaliza y apoya en sus aprendizajes. En consecuencia, la importancia de reflexionar puede llegar a transformar la práctica docente; pero conviene recoger la relación existente entre pedagogía y didáctica, método y estrategia, puesto que estos saberes son primordiales al articular el enseñar y el aprender. Desde esta perspectiva, las cuatro categorías y la unión con la didáctica adquieren su máxima expresión cuando en ellas se da el momento para la articulación entre saberes, reflexión y orientación a los estudiantes universitarios.

El programa de Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deporte de la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO se centra en mirar hacia adelante para afrontar los nuevos desafíos de la pedagogía del movimiento humano, y transmitir el saber más efectivo para el cuidado del sujeto como cuerpo en movimiento en todas sus dimensiones. Lo anterior se logrará cuando el docente aprenda a integrar las cuatro categorías con conocimientos didácticos por medio de los cuales al estudiante identifique la como una disciplina que piensa en cada ser humano de forma holística.

## Referencias bibliográficas

- Boulch, J. L. (1996). *La educación por el movimiento*. Buenos Aires: Paidós.
- Ferreiro, R. (2003). *Estrategias didácticas del aprendizaje cooperativo. Una nueva forma de aprender y enseñar: el constructivismo*. México: Trillas.
- Ferreiro, R. (2004). *Estrategias didácticas del aprendizaje cooperativo*. México: Trillas.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la indignación*. Madrid: Morara.
- Gallo, L. (2010). *Los discursos de la Educación Física contemporánea*. Colombia: Editorial Kinesis.
- Instituto de Estudios Superiores de Monterrey. (2011). *Las estrategias y técnicas didácticas en el rediseño*. Recuperado de [http://sitios.itesm.mx/va/dide/documentos/inf-doc/Est\\_y\\_tec.PDF](http://sitios.itesm.mx/va/dide/documentos/inf-doc/Est_y_tec.PDF).
- López, J., & Fernández, A. (2006). *Fisiología del ejercicio*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Nérci, I. G. (1969). *Hacia una didáctica general dinámica*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Parlebas, P. (1998). *Juegos, Deporte y Sociedades. Léxico de praxiología motriz*. Barcelona: Editorial Paidotribo.
- Seybold, A. (1976). *Principios didácticos de la Educación Física*. Buenos Aires: Kapelusz.

## Infance en el aula

### *Infance in the classroom*

Claudia Ávila Vargas<sup>1</sup>, Adriana Martínez Torres<sup>2</sup>

#### Resumen

“Infance en el aula” nace de la necesidad de incorporar la red social Facebook en los procesos de enseñanza – aprendizaje en escenarios virtuales y presenciales del aula, con lo que se permite el trabajo colaborativo, transversal e integral en diferentes espacios académicos de los programas de la Licenciatura en Educación Infantil y del Departamento de Pedagogía de la Facultad de Educación de la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO (sede principal). A partir de las participaciones, comentarios y publicaciones diarias se hace posible apreciar y evidenciar los diferentes intereses y lenguajes de los educandos desde las licenciaturas que hacen parte de la facultad. El objetivo de esta iniciativa radica en desarrollar comunidades de aprendizaje que enriquezcan los procesos formativos de los docentes (en ejercicio y en formación) en los diferentes ambientes de aprendizaje, utilizando herramientas tecnopedagógicas de la red social. Por esta razón, la ponencia socializa el progreso, respuesta y acogida que han tenido algunos estudiantes de la Facultad al implementar Facebook en su escenario de aprendizaje, así como las estrategias que han desarrollado las docentes para que los educandos participen de manera constructiva, colaborativa e investigativa en su proceso de formación.

**Palabras clave:** Aprendizaje Colaborativo, Docencia Universitaria, Enseñanza – Aprendizaje, Facebook, Redes Sociales.

#### Abstract

*The “Infance in the classroom” initiative was born of the need to incorporate Facebook into the teaching-learning processes in virtual and classroom scenarios, allowing collaborative, transversal and integral work in different academic areas of the Bachelor Programs in Early Childhood Education and the Department of Pedagogy of the Faculty of Education of Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO (headquarters). The interventions, comments and daily publications allow to appreciate and evidence the different interests and languages of learners from the degrees that are part of the Faculty. Its objective is to develop learning communities that enrich the training processes of both in-service teachers and future in-service teachers in the different learning environments using techno-pedagogical tools of the social network. For this reason, the paper socializes the progress, response and reception of some students of the Faculty when implementing Facebook in their learning scenario, as well as the strategies that teachers have developed so that students can participate in a constructive, collaborative and investigative way in their training process.*

**Keywords:** Collaborative Learning, Social Networks, Teaching-Learning Facebook, University Teaching.

---

1 Licenciada en informática, especialista en educación en tecnología, magíster en dirección estratégica y TIC, y magíster en neuropsicología y educación. Docente del Departamento de Pedagogía, Facultad de Educación, Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO (sede principal). Correo electrónico: [clavila49@gmail.com](mailto:clavila49@gmail.com).

2 Licenciada en educación especial y magíster en educación y TIC. Docente de la Licenciatura en Educación Infantil, Facultad de Educación, Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO (sede principal). Correo electrónico: [adriana.martinez@uniminuto.edu](mailto:adriana.martinez@uniminuto.edu).

## Introducción

“Inface en el aula” nace de la necesidad de gestar un espacio constructivo de aprendizaje donde los educandos de la Facultad de Educación de la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO (sede principal) logren compartir información académica que permita contribuir en su labor como docentes y padres de familia a través de la utilización de herramientas tecnológicas y sociales de la red social Facebook. El grupo “Neuroaprendizaje, pedagogía e inclusión” (disponible en <https://goo.gl/7N2ISp>) cuenta en la actualidad con cerca de 200 participantes, todos de la Facultad de Educación, estudiantes y docentes de diferentes espacios de aprendizaje y énfasis. En este escenario se han logrado compromiso, mayor interés de investigar y participar activamente en clase. Este grupo ha permitido que el discurso del aula de clase se convierta en un escenario interactivo, llamativo y diferente: sus miembros comparten información, intereses y opiniones con otros, al tiempo que discuten en la red, pero también llevan estas manifestaciones al encuentro presencial de manera crítica, constructiva y reflexiva.

Se ha generado con esta iniciativa un escenario que ha permitido provocar y convocar a los estudiantes a estar en la clase. Se relaciona con lo que hacemos y se publica con la propuesta curricular, según el espacio académico; ello exige transformar los programas y pensar todo el tiempo en cambios propositivos en la estructura curricular que se desarrolla. Por ello, en esta propuesta se realizará inicialmente una breve relación respecto del papel de la red social Facebook en el aula; posteriormente, se presentarán las principales ventajas que lleva consigo utilizarla como un recurso pedagógico que innove las prácticas educativas en el aula; y por último, se presentarán las estrategias pedagógicas que se pueden utilizar para la inclusión del Facebook en los diferentes escenarios de aprendizaje (virtual y presencial), las cuales permitirían innovar en las aulas de clases.

Cuando Mark Zuckerberg creó la red social Facebook, en 2004, la concibió con fines educativos, no solo como una propuesta de uso social. Ahora bien, contrario a lo anterior, los jóvenes la han empleado más como una herramienta social y comunicativa, hecho que plantea un desafío al docente: aprovechar este recurso para el aprendizaje y el desarrollo de procesos educativos del aula. Así entonces, ¿cómo lograr conexión, comprensión, apropiación e interés de compartir temas relacionados con los espacios académicos en lo virtual y en lo presencial? ¿cómo afectar lo cotidiano para reinventar el currículo?

Según Curbelo (2008), el uso de Facebook como herramienta didáctica contribuye a compartir información de manera más tranquila y amena; los estudiantes prefieren visibilizar por este medio recursos que, seguramente, no serían objeto de tal acción en el aula (vídeos, audios, artículos, publicaciones en *blogs*...).

A partir de lo propuesto, se desarrollaron estrategias que permitieron involucrar la red social en algunos espacios de aprendizaje, pensando siempre en mejorar las propuestas curriculares. Ahora bien, ¿cuáles son las ventajas que conlleva implementarla? Entre estas se encuentran las siguientes:

- En lugar de generar herramientas nuevas se aprovechan las existentes, toda vez que son de uso cotidiano.
- Facebook permite crear grupos de interés para docentes y estudiantes.
- Los estudiantes se encuentran conectados la mayor parte de su tiempo a esta red social, lo que asegura una comunicación eficaz.
- Facebook permite publicar diferentes clases de recursos (videos, imágenes, libros, manuales, revistas, etc.).
- La red social es una herramienta de aprendizaje de *netiqueta* supremamente poderosa.
- Facebook facilita el debate continuo, es llamativa y mucho más amigable para los participantes.

- Se pueden generar eventos, que pueden ser puntos de encuentros para temas específicos de algún espacio académico.
- Esta red social permite que los participantes publiquen contenidos creados y elaborados con recursos de la misma plataforma: fotos o videos, álbumes, encuestas, archivos, documentos, eventos, etc.
- Es posible crear hilos de comunicación sincrónica o asincrónica, bien sea publicada en el muro o a través de mensajes internos (chat).
- El uso de Facebook desarrolla la cultura de comunidad virtual y el aprendizaje constructivo y social.
- Esta red permite descargar la información según el formato que se publica y servir como un repositorio de información, en donde se almacena toda la información compartida.
- Facebook motiva a los educandos para compartir información y comunicarse de manera informal con los participantes del grupo, con lo cual se estimula su espontaneidad y creatividad.
- Se puede acceder a Facebook mediante diferentes dispositivos y a cualquier hora, siempre que se tenga conexión a internet.

Frente a las estrategias pedagógicas de inclusión de Facebook en escenarios de aprendizaje, en los últimos años se ha visto un crecimiento acelerado en el uso de este tipo de redes como recurso informativo, recreativo, de comunicación e interacción social. Esto abre la posibilidad de que cada participante publique diferentes fuentes de información que sean de su interés para luego ser compartida en la clase. Con esto se pone en práctica la metodología *Flipped Classroom* (clase invertida) mediante estrategias pedagógicas como debates, oros, mesas redondas y estudios de caso, que se desarrollan en los diferentes ambientes de aprendizaje (virtual y presencial).

Dentro de las estrategias que se han empleado para incluir Facebook en algunos espacios académicos se encuentran las siguientes:

Los docentes administradores del grupo brindan material de lectura en el muro y proponen el desarrollo de distintas actividades, según los objetivos de los espacios académicos integrados.

- Los educandos podrán buscar y compartir información relevante en la red según la temática abordada en los diferentes espacios académicos, utilizando diversas fuentes de consulta (blog, revistas, manuales, libros, documentos, artículos, etc.).
- Se solicita a los educandos que, frente a la información publicada, compartan los puntos de vista (tanto en el ambiente de aprendizaje virtual como presencial) que a su juicio merezcan ser objeto de reflexión, discusión, argumentación y contraargumentación, creando con ello grupos de debate y discusión de manera activa. Esto último permite desarrollar competencias comunicativas, cognitivas y sociales.
- Los estudiantes deberán crear material en forma individual y grupal en diferentes formatos (videos, infografías, imágenes, mapas conceptuales, etc.), de tal suerte que relacionen la información presentada con situaciones reales.
- Se presentará a los educandos un estudio de caso con una situación problemática; ellos deberán relacionar los aprendizajes adquiridos en clase con la problemática presentada, y proponer una solución pedagógica desde su formación disciplinar.
- Los estudiantes podrán narrar experiencias personales según la temática abordada en los espacios académicos por medio de la creación de un blog, cuyos contenidos podrán compartir y comentar en el grupo.
- Se solicitará a los educandos que realicen entrevistas de manera colectiva, en las que se contemplen áreas del conocimiento diversas (política, psicología, religión, educación, gestión administrativa, etc.) y en las cuales se confronten los temas abordados en clase con la realidad. Estas deberán compartirse en el muro del grupo para ser objeto de discusión y comentarios por parte de los demás participantes.

## Metodología

La experiencia se fundamentó en la pedagogía praxeológica, la cual

... asume como postulado que el aprendizaje es más significativo para los aprendices cuando ellos pueden analizar situaciones concretas y reales de su vida diaria y son invitados a la reflexión y a la resolución de problemas de su cotidianidad. (Pruneau & Lapointe, 2002, como se citó en Juliao, 2014, p. 100).

Lo anterior encuentra relación con el propósito de la intervención, esto es, incorporar la red social Facebook en los procesos pedagógicos en ambientes de aprendizaje virtual y presencial como una estrategia para integrar a estudiantes de disciplinas diversas en espacios académicos, a aras de favorecer la construcción del conocimiento desde las tecnologías y redes sociales como herramientas mediadoras del aprendizaje.

## Resultados o avances

Luego de observar la respuesta de los participantes en el grupo de Facebook, se observa que la gran mayoría de ellos interactúan con frecuencia en la red social: escriben comentarios, comparten enlaces y publican información importante que permita apropiarse de las temáticas que se desean abordar en el grupo o evento. Asimismo, se puede afirmar que muchos de los participantes sienten incertidumbre al ingresar al espacio señalado y verlo como un elemento académico, más que solamente social. En el desarrollo de los espacios propios de investigación, se observó que los estudiantes gustan de responder a los diferentes estudios de caso que se propusieron para abordar las competencias propias de epistemología y métodos de la investigación. Adicionalmente, la comunicación en el aula es más asertiva; se logran diálogos en el aula que tienen relación directa con lo encontrado en la red social; y los estudiantes han comenzado a aprovechar el recurso de la mejor manera posible.

## Conclusiones

Facebook es una herramienta que los docentes en ejercicio y en formación pueden utilizar como estrategia para innovar en sus prácticas educativas. La intervención realizada muestra que el uso de esta estrategia logra despertar interés y la motivación en los ambientes de aprendizaje virtual y presencial; esto mediante la integración de recursos virtuales proporcionados por la red social nombrada, que se pueden utilizar, consultar y descargar desde cualquier dispositivo (móvil o de escritorio) en función del interés y el ritmo de aprendizaje de los estudiantes que pertenecen a los cursos.

## Referencias bibliográficas

Curbelo, A. (2008). *Uso educativo de Facebook*. Recuperado de <http://www.cursoadistancia.es/uso-educativo-de-facebook/>

Juliao, C. (2014). *Una Pedagogía Praxeológica*. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO.



## Danza, cuerpo y prácticas de sí: cuestiones sobre la danza africana y afro

*Dance, body and practices of self: questions about  
African and afro dance*

Diana Carolina Reyes López<sup>1</sup>

### Resumen

En esta ponencia se desarrolla un abordaje sobre el problema del cuerpo y las posibilidades trascendentales de la danza en general como una práctica de transformación de los sujetos. La metodología se basa en el análisis de documentos en los que se problematizan los temas más importantes como la danza, la cultura, el cuerpo y el sujeto, y la perspectiva teórica central es la de Michel Foucault. Finalmente se hacen algunas reflexiones sobre la danza africana y la danza afro como posibles prácticas de libertad del sujeto, y algunos elementos culturales presentes en dichas danzas, para formular nuevas preguntas de análisis, reflexión e investigación.

**Palabras clave:** Cuerpo, Danza Africana, Danza Afro, Prácticas De Sí, Sujeto.

### Abstract

*This document develops an approach to the problem of the body and the transcendental possibilities of dance as a practice of transformation of the human being. The methodology is based on the analysis of readings that talk about some issues as dance, culture, body and subject are problematized, and the main theoretical perspective is the one which Michel Foucault develops. Finally, some reflections on African and African American dance as possible practices of freedom of the subject are made, and on the other hand, some cultural elements present in these dances, in order to formulate new questions of analysis, reflection and researching.*

**Keywords:** African Dance, Afro Dance, Body, Practices Of Self, Subject.

---

<sup>1</sup> Socióloga y Magíster en Estudios Culturales de la Universidad Nacional. Docente del Dpto. de Pedagogía. Facultad de Educación, Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. Correo electrónico: [diana.reyes@uniminuto.edu](mailto:diana.reyes@uniminuto.edu).

## Introducción

La expresión más auténtica de un pueblo está en sus danzas y música.

Los cuerpos nunca mienten.

Agnes de Mille

Esta ponencia es un producto de una serie de reflexiones sobre las danzas africanas y las danzas afro, entendidas estas últimas como las modulaciones y apropiaciones de las danzas africanas en territorios donde las expresiones y producciones culturales de África llegaron a través la diáspora transatlántica; y sobre uno de los objetos de poder en la historia del hombre, a saber, el cuerpo. El objetivo es plantear y formular preguntas alrededor de la danza como posibles prácticas que interpelan los presupuestos de la constitución del sujeto, lo cual atañe a cuestionamientos sobre las relaciones entre la cultura, la danza, la historia, el sujeto, el cuerpo y la pedagogía.

Para hablar del cuerpo como problema, o del problema del cuerpo, se apela a ideas de la propuesta teórica de Michel Foucault asociadas al poder disciplinar, así como al concepto de prácticas de sí en tanto posibilidad del actuar de los sujetos. A la par, se pretende reconocer algunos elementos de la cultura afro como parte de acervo presente en sus danzas.

A continuación, se presentan dos conglomerados distintos de ideas: por una parte, algunas sucintas imágenes en alusión a la historia de la danza para enmarcar las discusiones sobre la danza africana y afro; y por otra, apuntes sobre las concepciones del cuerpo y del sujeto sobre los cuales han recaído formas de poder.

## Una fotografía inicial de la historia de la danza

La danza milenariamente tuvo emergencia como una práctica mística que desplegaba la relación entre los hombres y las mujeres con la tierra: en muchas culturas era una actividad cuyo sentido estaba en pro de encontrar y celebrar la fertilidad de la mujer, de la tierra; en últimas, de celebrar la

vida. Asimismo, la danza expresaba la relación con las deidades y con esas realidades y espiritualidades, que iban desde la pacificación hasta lo irascible (Levin, 2001).

Pensando en el caso latinoamericano y colombiano, la danza denominada “folclórica” pone de manifiesto la cristalización de la historia colonial. Las músicas y las danzas folclóricas guardan esa poderosa conexión con las raíces de diferentes culturas y con convenciones sociales a veces patriarcales (Levin, 2001). Las danzas propias de esta región son constituidas por elementos de las culturas occidentales, indígena y negra, de modo que la danza es una configuración del mestizaje *problanco* en el marco del poder colonial. Los pueblos, a su vez, tienen apuestas por la resistencia frente a dicho poder desde las producciones culturales, entre las cuales se encuentra la danza.

En continuidad con el pasaje general de la historia de la danza, alejándose de esos sentidos e imágenes milenarias, esta se europeizó y pasó a ser una práctica de eventos sociales regulados y reguladores según la clase social y las relaciones entre géneros (discursos y prácticas sobre qué es ser hombre y mujer). Luego, migró a un espacio distinto, a los escenarios seculares para demostrar habilidades y estilos (Levin, 2001), en el marco de los cánones emergentes en aquella *modernidad* de los siglos XVIII y XIX. La danza, entonces, se convirtió en arte, pero solo para unos pocos: los más dotados, hábiles y bellos. Luego, se convirtió en espectáculo. Sin valorarlo como malo o bueno, la danza es la historia y, siempre, la cultura.

## **El desprendimiento del cuerpo: el camino del disciplinamiento**

Desde los campos de las ciencias sociales y de la psicología se ha propuesto una de las grandes discusiones asociadas con el ser o el hombre respecto a la cultura. Desde algunos *locus* de enunciación se ha propuesto que la cultura ha resultado ser o bien la mejor realidad a la que hemos llegado como raza

humana, o bien la realidad que ha coaccionado y sumido al ser humano a un destino de adaptación. Hace un tiempo, Freud planteaba una tesis según la cual el ser humano tendría en sí mismo una pulsión (no necesariamente sexual), es decir, una energía que no está solamente en el cuerpo o exclusivamente en la psique, en todo el ser (Palacios, 2007).

En ocasiones, la cultura ha sido señalada como aquello que se opone a dichas pulsiones propias de los seres humanos. Pero más allá de desarrollar la línea freudiana, lo que interesa en este asunto es que, según Freud, el hombre no es solo razón y estado de conciencia —como se ha propuesto y creído desde la modernidad—, lo cual aporta a pensar al ser humano en otras dimensiones. Dicho autor también plantea que el arte en general podría desplegar la energía humana no en un sentido destructivo, sino constructivo, es decir, creativo. El arte permitiría entonces desplegar la energía – pulsión para el goce en los seres humanos (Palacios, 2007).

Una de las cosas que se pueden derivar del anterior contrapunteo es una pregunta que sirve como marco para continuar la discusión respecto al ser humano y sus posibles relaciones con la danza: ¿cómo se concibe el ser humano en la cultura y en la historia, estando estas últimas dos asociadas a la idea de civilización? Muy lejos de dar paso a posibles realidades asociadas a dimensiones variadas o multiformes de lo que son las personas, ocurrió algo muy distinto.

La cultura asociada a la civilización ha resultado ser, en realidad, *una* cultura hegemónica, y sobre la concepción del cuerpo y del sujeto se tiene que “los fundamentos religiosos y éticos de nuestra civilización occidental son primordialmente hostiles a las ‘demandas’ vitales e intrínsecas del cuerpo humano” (Levin, 1983, p. 2), es decir, a las demandas de ser humano mismo. La religiosidad, en sus formas medievales y modernas, niega el cuerpo, las ciencias y los principios que se presuponen seculares, cuyo eje es la racionalidad:

también niega el cuerpo; el mundo académico niega el cuerpo; la escuela niega el cuerpo. El sujeto queda atrapado en el principio de la razón que cercena y escinde al sujeto e incinera al cuerpo, ello para escapar de un supuesto estado de salvajismo o para salir de la incivilización. La negación tiene la forma del control del cuerpo.

Somos el resultado de la civilización, de la evangelización y la escolarización (Ladino, 2014). Nuestro cuerpo, constituido desde esos lugares, tiende a existir desde el disciplinamiento, cuya consecuencia básica es la quietud y el silencio. De hecho, la escuela y el discurso pedagógico han sido dos lugares desde los cuáles se aseguraron modos de vigilancia y de control de los cuerpos, desde el arte de las distribuciones, el edificio, el aula, el banco escolar y hasta el discurso del autocontrol, para generar personas dóciles (Ladino, 2014). La docilidad, a su turno, puede entenderse como ausencia de resistencia, se vuelve entonces al asunto de la quietud y del silenciamiento. En ese sentido, surgen preguntas: ¿tiene el sujeto una vitalidad o una energía vital apagada y cercenada a partir del disciplinamiento? ¿Qué rutas ofrece la danza para nuevas historias del cuerpo?

## **Metodología**

Para desarrollar el conjunto de discusiones y cuestionamientos planteados, se ha optado por seguir el camino metodológico de la praxeología en la simultaneidad de sus fases. “La praxeología es la construcción de saberes de la acción” (Juliao, 2010, pp. 86-87). Tal enfoque reivindica las posibles relaciones entre acciones y prácticas en un sentir reflexivo, que podría denominarse dialéctico. La praxis inicia y termina en reflexión; y a su vez, la reflexión inicia y termina en la práctica. La idea holística de la propuesta general de este espacio es buscar y encontrar una serie de reflexiones alrededor de una práctica de danza afro orientada por una profesora invitada que tiene un saber práctico sobre el cuerpo y la danza, y abrir una perspectiva de discusión y de formulación de cuestiones.

En un primer momento de observación se establece una serie de realidades culturales para recrear una primera mirada sobre la constitución de un problema (Juliao, 1999), esto es, la problematización del cuerpo – sujeto. En ello se quiere dejar una huella también sensible, que invite a observar y pensar en los propios cuerpos. Las dos revisiones que se hacen en este momento tienen que ver con la historia de la danza y el lugar que se le ha dado en los últimos tiempos, por una parte; y con el lugar que se le ha dado al cuerpo en la cultura, por otra.

En la segunda fase, el juzgar, momento asociado a la pregunta de qué puede hacerse —es decir, cómo reaccionar frente al problema delineado y construido en el primer momento—, se abre la posibilidad misma de presentar la danza como una praxis. Tal presentación se basa en una articulación del ejercicio de reflexión y de acción que descentraría el poder disciplinar que recae sobre el cuerpo. En ese sentido, la apuesta teórico-discursiva se articula con el concepto de las prácticas de sí en tono foucaultiano.

En la tercera fase emerge el actuar. Se supondría pasar a la praxis del taller de danza previsto como parte de todo el ejercicio. No obstante, se ha hecho una apuesta distinta: se desarrollará una praxis reflexiva que termine en una serie de cuestiones, a partir de conversaciones sobre las implicaciones de las danzas africana y afro, que ciertamente merecerían niveles amplios y profundos de investigación en próximos ejercicios. Por último, se pasa a construir y a formular una serie de preguntas sobre las posibilidades de dichas danzas.

En la cuarta fase, la devolución creativa, se propone invitar al auditorio a participar del taller “África en el cuerpo”, a cargo de Yasmín Cabeles, invitada que ha dedicado su proyecto de vida a este saber. Se hace énfasis en que se trata de una praxis introspectiva y colectiva que, en el marco del desarrollo de la discusión, podría tratarse de una búsqueda y encuentro con una práctica de sí: la danza africana. En coherencia con algunos planteamientos, se pretende

indagar si esta danza es una praxis contracultural. Además, desde el trabajo con el cuerpo mismo, la maestra invitada dará algunos elementos de dicha práctica en tanto existencia de una cultura no occidental.

## **Resultados y avances de la discusión**

En el siguiente aparte se presentan discusiones sobre las prácticas de sí como formas de configuración del sujeto y algunas relaciones con la práctica danzaria en general, y con las prácticas de la danza africana y afro en particular.

### **Prácticas de sí: la puerta de danza al cuerpo.**

En relación al sujeto y al cuerpo, vale la pena hablar de una categoría que proviene de las líneas foucaultianas: se trata de las *prácticas de sí*, que en general resultan ser prácticas y maniobras que hace el sujeto sobre sí mismo; son un despliegue del sujeto sobre el sujeto. Existen dos tendencias de las prácticas de sí: las que se hacen en pro de obediencia hacia otros y aquellas que se hacen en pro de la libertad (Ladino, 2014). Lo que se plantea entonces, es que enraizados y asidos en la cultura occidental parece que el sujeto ya cedió el cuerpo, la vitalidad y el movimiento a las prácticas de sí, de obediencia en el medio campal de las formas incluso sutiles y actualizadas de disciplinamiento.

La danza habita en el cuerpo (Ladino, 2014). En esa medida, una de las prácticas (claramente no la única) que podría constituirse en maniobras que, por lo menos, movilizarían el cuerpo y el ser, resultaría ser la danza. Pero para hablar de la danza como práctica de sí en pro de la libertad, habría que concebirla como un lugar que abre la puerta a la disputa en cuanto al ejercicio del control del cuerpo; posibilitaría la descentración de los preceptos de disciplinamiento; y serviría como forma de cuestionar el conjunto del correlato emocional que le corresponde al cuerpo disciplinado (en realidad como consecuencias), los cuales son los sentimientos de vergüenza, de culpa, de incomodidad, de impotencia, de no reconocimiento de sí y de los otros, etc. Todo lo anterior empezaría a ser cuestionado e interpelado, no sin primero ser confrontado *en* el sujeto durante la práctica de la danza.

Ahora bien, es importante subrayar que la danza como práctica de sí en pro de la libertad no constituye un trabajo del logos (Ladino, 2014), no por lo menos de manera exclusiva, sino como un trabajo reflexivo del sujeto desde la corporeidad misma, lo cual es otra punta de lanza de descentramiento de la razón moderna como el principio único de conciencia del ser humano, presupuesto que ha sido eje de jerarquización de toda práctica humana. Cuando se trabaja con la razón o la cognición, el hombre reflexiona y tiene consciencia de sí, por lo que los demás ejercicios sencillamente no permitirían tal consciencia; bajo esta mirada se organizan nuestras posibilidades, siendo la danza la puerta de la ruptura.

Por otra parte, al pensar la danza es posible concebirla como un ejercicio pedagógico (de enseñanzas-aprendizajes) no solo basado en la relación con un otro —por ejemplo, con un profesor—, sino que puede entenderse como una relación de aprendizaje de sí mismo: se abrirían las posibilidades no al narcisismo sino al disfrute de esa energía vital y de movimiento que interpelan la quietud del cuerpo (resultado ya de años de *prácticas de sí* de autocontrol); tal confrontación disfrutable podría ser un lugar de autoconocimiento. Las *prácticas de sí* no solo se sitúan en las relaciones entre maestros y estudiantes, como sucedía antes de la modernidad en ese modo clásico de entender las relaciones pedagógicas, sino “[...] en relaciones totales” (Ladino, 2014) con los otros, con el maestro, el espacio, el tiempo y el sí mismo en la mitad de un entramado de enfrentamientos al poder disciplinar.

Por lo anterior, incluso es posible socavar en el punto de discusión asociado a la enseñanza de la danza o al lugar de la danza en la escuela. En coherencia con lo planteado, en tal proceso de enseñanza – aprendizaje de la danza no debería primar la obediencia o la imitación o reproducción de los movimientos del maestro, sino del sentido trascendental y corporal que cada cual entreteje con respecto a la danza como práctica sobre sí mismo.

Sumado a los términos pedagógicos en los que se puede reflexionar la danza, se encuentra lo lúdico. Con respecto a lo anterior ha habido cierta ambigüedad en las concepciones de la pedagogía. Por una parte, se plantea una y otra vez la importancia de la lúdica en la educación; y por otra, se desestima la lúdica en ciertos niveles educativos del aprendizaje: “[...] el juego ha sido valorado pedagógicamente en las primeras etapas del aprendizaje, pero menospreciado desde procesos intelectuales superiores [...]” (Monroy, 2003, p. 160) como presupuesto. En la delimitación del presente escrito no se desea hacer la ampliación sobre el tema específico de la lúdica en sí misma, sino evidenciar la manera en que esta ha resultado concebirse como una contraposición a la racionalidad, de modo tal que la acción pedagógica de los grupos etarios mayores queda abyecta *legítimamente* de las posibilidades del juego.

Lo lúdico, además del referente del juego, también se entiende como el despliegue de rituales y expresiones del arte (Monroy, 2003) o del ser. Es una experiencia cultural del sujeto y no una propiedad biológica de la infancia. La lúdica es una predisposición a la experiencia, al descubrimiento, al encuentro con otros (Monroy, 2003) y a la puesta en marcha de las pasiones. La lúdica son los retos. La danza puede generar, además, una disposición al juego de confrontaciones en lo concreto de los propios cuerpos.

### La imagen en movimiento: huellas de africanía en la danza

La cultura africana y sus expresiones debieron afrontar y confrontar toda una desterritorialización gracias a la diáspora (Díaz, 2005). Desde la época del esclavismo, dicha cultura ha portado una serie de raíces, así como transformaciones y modos de apropiaciones y recreaciones en diferentes partes del mundo. Lo seguro e interesante es que lo que ha surgido en las músicas, en los saberes ancestrales y, desde luego, en la danza africana y afro: procesos de resistencia. De hecho, desde la misma época de la colonización, y muchas veces de modo clandestino, estas manifestaciones culturales vehiculizaban apuestas en contra de la dominación y prohibición colonial: es el caso, por ejemplo, de la capoeira en Brasil. “En la capoeira, el cuerpo se vuelve un valor

cultural. Los hombres blancos contuvieron el habla, pero fueron incapaces de reprimir el cuerpo. [...] el capoeirista transformó su cuerpo en un signo subjetivo de identidades y singularidades” (Rector, 2008, p. 189).

Durante 500 años de colonialidad, estas formas culturales, entre las cuales está la danza, han sido realidades y existencias que se oponen a la extinción de la cultura de la que provienen, de modo que hoy se encuentran presentes en la vida y en la cosmogonía de América (Hurtado, 2011). A pesar del trabajo forzado, las negritudes, en su condición de colonizadas, buscaban un momento para ser libres en un modo particular, recuperando su historia, remembrándola, transmitiéndola, celebrándola, también expresando y difundiendo los valores de su cultura. El ser dominado y explotado ha puesto en manifiesto durante largo tiempo su malestar contra el mundo moderno – colonial mediante la danza. Las personas hechas subhumanas por la colonización y la visión colonial reniegan contra ello a través de la relación cuerpo – ritmo, trayendo para sí su propio mundo en su propio cuerpo (Hurtado, 2011).

## Conclusiones

### Abriendo camino a través de preguntas sobre las danzas africana y afro

Las danzas africana y afro contienen elementos importantes para la discusión aquí planteada. Aunque correspondería realizar una investigación de carácter histórico y dancístico —en todo caso, una relación que sería un reto epistémico y metodológico—, sí se pueden plantear de modo general algunas ideas asociadas a posibles rupturas que emergerían en las danzas afro, para dar finalmente apertura a una formulación de cuestionamientos interesantes.

La danza africana es sociocultural en relación con las dinámicas de los pueblos; es decir, hace parte de las diferentes ritualidades y experiencias de las comunidades, como ocurre en Colombia con las danzas del Afropacífico (muy a propósito de sus raíces). En ese sentido, no hay una supeditación a los

cánones académicos de la danza, ni a los estándares estéticos universalizados, ni a la idea y lógica de reducción del arte a los escenarios, en el sentido de la muestra del espectáculo.

La danza afro es una experiencia colectiva de todos, no restringida al concepto de habilidades de unos cuantos dotados en un marco de competitividad. En esta danza, el sentido de las habilidades que se despliegan mientras se baila se concibe como algo que todos podrían tener y se asocian a la cosmogonía propia que encarna la danza africana, imbricada a su vez en una fuerte relación entre música y danza. No obstante, en el territorio africano propiamente dicho, algunos ritmos, danzas y cantos solo pueden ser ejecutados por personas que tienen un especial rol en cuanto a la tradición oral de los pueblos (referido a culturas de África Occidental en relación con los Griots).

El humano, la mujer y el hombre, el niño y la niña, en general el ser, en la danza africana en su devenir de la cultura no occidental, propone que no existe la escisión entre mente y cuerpo, o razón y cuerpo; por el contrario, la danza y el movimiento encarnan un ser integrado.

En el anterior marco no surgen más que cuestionamientos. Por ello, se termina donde se presupone se debe iniciar: a continuación, se ofrecen preguntas que pueden ser objeto de reflexión, conversación, práctica de sí e investigación:

- ¿Cuáles son las relaciones entre la cosmogonía africana y el código estético-corporal de la danza afro?
- ¿Qué se propone en los códigos corporales de la danza africana y afro que pueda representar rupturas directas con el disciplinamiento, o que pueda llegar a traducirse en posibilidades de *prácticas de sí* en pro de la libertad?
- ¿Qué aportes pedagógicos brinda la danza africana y afro desde su marco de cultura no occidental?

Existirían muchos intereses, transformaciones y nuevas propuestas de investigación en relación con este campo de la danza, y de la danza africana y afro. Valdría la pena tomar puntos de partida de diferentes disciplinas, o más bien resultaría productivo emprender investigaciones de corte transdisciplinar, en tanto la complejidad y reto epistémico así lo exigiría.

## Referencias bibliográficas

- Díaz, D. (2005). Entre demonios africanizados, cabildos y estéticas corpóreas: aproximaciones a las culturas negra y mulata en el Nuevo Reino de Granada. *Universitas Humanística*, 32(60), 29-37.
- Hurtado, E. (2011). *La descolonización como fenómeno violento desde el planteamiento de Frantz Fanon*. Recuperado de <http://www.alainet.org/es/active/46417>.
- Juliao, G. (1999). Una propuesta alternativa para la formación de maestros desde la praxis. *Praxis Pedagógica*, 1(2), 93-101.
- Juliao, C. (2010). *La responsabilidad social: una práctica de vida*. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios. UNIMINUTO.
- Levin, D. (2001). Los filósofos y la danza. *Revista de Filosofía*, 14, 1-8.
- Ladino, V. (2014). La danza: *tekhne tou biou* o arte de vivir. En J. Sáenz (Ed.), *Artes de vida, gobierno y contraconductas en las prácticas de sí* (pp. 276-301). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Centro de Estudios Sociales – CES.
- Monroy, M. (2003). La danza como juego, el juego como danza. Una pregunta por la pedagogía de la danza en la escuela. *Educación y Educadores*, 6, 159-167.
- Palacios, L. (2007). Sublimación, arte y educación en la obra de Freud. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 9(2), 13-24.
- Rector, M. (2008). Capoeira: El lenguaje silencioso de los gestos. *Signo y Pensamiento*, XXVII(52), 184-194.

## Maestro constructor de paz desde la ética del cuidado

*Master builder of peace from the ethics of care*

Martha Lucía Ariza Hernández<sup>1</sup>

### Resumen

La paz es el proceso de construcción colectiva de un mundo mejor, en el que los ciudadanos trabajen por la seguridad humana, y en donde no se les prive de la satisfacción de sus necesidades básicas (alimentación, salud, calidad de vida digna y un medio ambiente que responda al desarrollo sostenible), es decir, que satisfaga las necesidades de las generaciones actuales y no perjudique a las venideras. Privar a las personas de lo anterior genera violencia y el objeto de la paz consiste en reducirla, en tanto va en contra de la promoción de los derechos humanos, del cuidado del medio ambiente y del desarrollo sostenible. Como maestros constructores de paz, debemos generar ambientes de aprendizaje desde la ética del cuidado. Es importante generar en nuestros estudiantes conciencia ecológica, cultural, humana y social, y potencializar en ellos las capacidades para la ciudadanía y la convivencia. Desde allí estamos educando para una cultura de la paz, en la que se formen personas integrales que trabajen en equipo en la solución de conflictos y la reducción de toda forma de violencia.

**Palabras clave:** Formación Integral, Función Social, Capacidades Ciudadanas, Ética Del Cuidado, Seguridad Humana.

### Abstract

*The peace is a process of collective construction of a better world, where citizens work for human security, and where they are not deprived of the satisfaction of their basic needs such as food, health, a decent quality of life and an environment that responds to sustainable development, that is to say, that satisfies the needs of each generation, thinking not to harm the generations to come. Depriving people of basic needs, generates violence, and Peace consists in reducing that violence, which goes against the promotion of human rights, environmental care and sustainable development. It is important to generate ecological, cultural, human and social awareness in our students, as well as to strengthen their capacities for citizenship and coexistence, from there we are educating for a culture of peace, where we form integral people who work as a team in the solution of conflicts and in the reduction of all forms of violence.*

**Keywords:** Integral Formation, Social Function, Citizen Capacities, Ethics Of Care, Human Security.

---

<sup>1</sup> Licenciada en psicología y pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional, especialista en pedagogía para el desarrollo del aprendizaje autónomo de la UNAD y magíster en educación del Instituto Tecnológico de Monterrey y la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO. Docente de la Facultad de Educación de la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO y Coordinadora académica del Centro Educativo de Nuestra Señora de la Paz. Correo electrónico: [maluariza@gmail.com](mailto:maluariza@gmail.com).

En las relaciones entre ciudadanos, se puede hablar de paz negativa y paz positiva. Paz negativa sería la ausencia de agresión y maltrato, lo cual es un requisito fundamental del ejercicio pleno de la ciudadanía.

Paz positiva sería la inclusión, la no discriminación, el balance de poder y la equidad en las relaciones entre ciudadanos. El ideal de convivencia y paz es alcanzar ambos tipos de paz.

Enrique Chaux Torres

### Introducción

Durante siglos, Colombia ha vivido una realidad caracterizada por poseer una cultura hegemónica centrada en la violencia, fenómeno que ha traído consecuencias en todos los ámbitos de la vida social: los efectos de esta situación han impactado en los ámbitos económico, político, científico, deportivo, artístico, religioso y educativo. Se trata de una realidad cada vez más compleja que los colombianos vivimos muy de cerca e introduce grandes conflictos, heridas, frustraciones y angustias; y nos hace sentir insignificantes e incapaces de actuar para lograr cambios cualitativos. En el ámbito político, por ejemplo, no se tiene en cuenta la ética, sino que se recrudece la corrupción de la sociedad y el Estado, a tal punto que se ven incluso involucrados los poderes ejecutivo, legislativo y judicial. Asimismo, es apreciable el crecimiento de la violencia por la destrucción de vidas humanas, lo cual acarrea el caos social que se alimenta del crimen organizado, la violencia intrafamiliar y juvenil, y la ideología individualista y utilitarista. Cada día se descuidan más la tierra, los recursos naturales, la biodiversidad y la naturaleza ha sido continuamente agredida por el hombre y por los intereses económicos que alimenta.

Después de siglos de violencia, Colombia ha iniciado una serie de transformaciones frente a la firma del tratado de Paz entre el gobierno y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC). En el proceso del posconflicto, como ciudadanos debemos ser conscientes de que la paz es el proceso de construcción colectiva de un mundo mejor, en el que los ciudadanos trabajen por la **seguridad**, y en donde no se les prive de la satisfacción de sus necesidades básicas (alimentación, salud, calidad de vida digna y un medio ambiente que responda al desarrollo sostenible); es decir, que satisfaga las

necesidades de las generaciones actuales y no perjudique a las venideras. Privar a las personas de la satisfacción de las necesidades básicas genera **violencia** y la paz consiste en reducirla, en tanto va en contra de la promoción de los derechos humanos, del cuidado del medio ambiente y del desarrollo sostenible. La paz no es la ausencia del **conflicto**, porque este siempre se presentará en una comunidad compuesta por seres humanos: consiste, en realidad, en cómo promover la solución de los conflictos y cómo afrontarlos sin violencia; el conflicto solucionado desde el diálogo, la cooperación y la negociación es una herramienta para transformar la sociedad.

## **Función social del maestro en la formación para la convivencia y la paz**

En tanto institución social, la escuela no solo educa en la academia sino también en lo social, lo moral y lo normativo: es el lugar que ejemplifica una sociedad; en ella se dan relaciones basadas en el conocimiento, la autoridad, los valores, la cultura, la economía, el poder y la política. En este espacio, el maestro desempeña un rol importante desde su *función social*; por esto, es preciso que los docentes en formación realicen una reflexión profunda y adquieran un gran compromiso de cambio y corresponsabilidad frente a la construcción de una cultura emergente, que se caracterice por la no violencia en todos los aspectos.

En cuanto a la función social del maestro es importante anotar lo siguiente: “los profesores como intelectuales han de contemplarse en función de los intereses ideológicos y políticos que estructuran la naturaleza del discurso, las relaciones sociales de aula y los valores que ellos mismos legitiman en su enseñanza” (Giroux, 2001, p. 66). Lo anterior significa que, si se pretende formar a ciudadanos activos y democráticos, es importante llevar al aula la política y diseñar ambientes de aprendizaje que integren el conocimiento con la realidad, ricos en experiencias de convivencia y desarrollo de la criticidad, en los que se dé importancia a la negociación, a la comunicación asertiva,

al trabajo solidario, al cumplimiento de normas, al debate y a la solución de conflictos. Según Sergio Tobón (2009), es importante planificar, ejecutar y evaluar experiencias pedagógicas con sentido y pertinencia, que lleven al estudiante a sensibilizarse, a crear, a innovar o a elaborar propuestas para solucionar problemas sociales, en pro de una educación para el desarrollo.

La educación para el desarrollo, a su turno, tiene como propósito generar transformación social desde la construcción de ciudadanía. Esta última implica vivir en comunidad, en una sociedad que se caracterice por ser pacífica, democrática, inclusiva, solidaria, con equidad y justicia social, y donde los ciudadanos sean competentes emocionalmente; es decir, que conozcan y controlen sus propias emociones, entiendan las emociones de los demás y desarrollen la empatía o la capacidad de sentir lo que los otros sienten: dicho de otro modo, “ponerse en los zapatos del otro”. Debe propenderse, por tanto, a formar a ciudadanos que desarrollen habilidades comunicativas como escucha, argumentación y asertividad en el trato con los demás, y saber llegar a acuerdos y consensos para solucionar conflictos.

Con lo anterior, es importante desarrollar las capacidades para la ciudadanía, entendido este concepto como “un conjunto de conocimientos, actitudes, habilidades y motivaciones que desarrollan el potencial para conocerme, conocer mi contexto, imaginarme su transformación y actuar con otras personas para transformarlo” (Unicef, 2006, como se citó en Fernández, 2014, p. 22). Al respecto, el *Documento marco SED – Bogotá, educación para la ciudadanía y la convivencia* (Fernández, 2014) menciona lo siguiente:

Las [siguientes son las] seis capacidades para la ciudadanía y la convivencia: identidad, dignidad y derechos, deberes y respeto por los derechos de los demás, sentido de la vida, el cuerpo y la naturaleza, sensibilidad, manejo emocional y participación, razón pública e instrumentalismo. (p. 22).

Ahora bien, es importante tener claridad sobre estas capacidades para poder desarrollarlas y ponerlas en práctica:

- **Identidad:** construcción que una persona hace en su relación con el “otro”. Se puede hablar de identidades social, política, cultural, sexual e institucional. La identidad lleva implícita la capacidad de la persona para reconocer, valorar y aceptar la diferencia según el contexto (Fernández, 2014).
- **Dignidad y derechos:** capacidad individual que depende de la racionalidad y el ejercicio de la libertad y de la autonomía; es un derecho fundamental que se basa en el respeto y la estima que una persona tiene de sí misma (Fernández, 2014).
- **Deberes y respeto por los derechos de los demás:** los derechos son un conjunto de normas, de cumplimiento obligatorio por todo ciudadano, permiten resolver los conflictos en una sociedad; mientras que los deberes constituyen la responsabilidad de un individuo frente a otro, están determinados por una obligación moral o ética, e involucran el fomento de la confianza entre los miembros de la escuela y de la comunidad (Fernández, 2014). El cumplimiento de derechos y deberes constituye el punto de equilibrio de una sociedad, y garantiza la construcción de la ciudadanía y de la convivencia.
- **Sentido de la vida, el cuerpo y la naturaleza:** capacidad que implica respetar y cuidar la vida, su cuerpo, cuidado de los otros, el cuidado del medio ambiente, utilización, administración y conservación de los recursos naturales (Fernández, 2014).
- **Sensibilidad y manejo emocional:** capacidad ciudadana esencial que implica el desarrollo de la inteligencia emocional como complemento de la cognitiva. Esta es impulsada y mediada por el afecto, el amor, la felicidad y la alegría, que residen en la naturaleza del ser humano; se centra en el control de impulsos, la autorregulación, el entender las emociones del otro y el manejo de la empatía y al asertividad (Fernández, 2014).

- Participación, razón pública e instrumentalismo: La Secretaría de Educación Distrital define la participación como *la acción de tomar parte*, y la separa en dos formas: horizontal, en la que los individuos y comunidades tejen formas de relación social desde los procesos de cooperación, colaboración, solidaridad, mutualidad y reciprocidad; y vertical con el Estado, que denota acciones como el ejercicio del voto y la deliberación ciudadana en los espacios establecidos y la mecánica de la democracia (Fernández, 2014). La noción de razón pública alude al hecho de que, en tanto ciudadanos libres e iguales, se busca su participación centrada en el bien público y en la política.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura – Unesco (2013) sugiere que la escuela y, en especial, el maestro, deben pensar la Paz e invitar a los estudiantes, pues es un “asunto público, que a todos compete”. Esta organización invita a los distintos agentes de las comunidades a pensar y producir nuevos materiales ludicoeducativos que recojan y pongan en acción algunos contenidos locales prioritarios, que seguramente enriquecerán la vida y las posibilidades educativas de las comunidades escolares.

## La ética del cuidado

Wentzel y Looney (2007) sostienen que la escuela debe contribuir al aprendizaje y la potencialización de habilidades necesarias para responsabilizarse por sí mismo y por el otro; ello incluye adaptarse a un grupo de seres humanos con objetivos comunes y comportarse de manera prosocial y cooperativa, adquiriendo ciertos valores que la sociedad espera para el ejercicio de la ciudadanía.

Según lo anterior, la función del maestro en la formación para la convivencia y la paz se debe centrar en la ética del cuidado, transversal a los proyectos educativos institucionales; a este respecto, según Boff (1999), el *ethos* que ama se complementa con el *ethos* que cuida: cuando se ama, se cuida. El cuidado constituye la categoría central del nuevo paradigma de civilización que trata de emerger en todo el mundo.

Esta ética del cuidado debe llevar a los futuros maestros a realizar experiencias de formar en conciencia ecológica, cultural, humana y social, y desde el currículo, que comprende la estructuración de las enseñanzas, las prácticas pedagógicas, el discurso y la forma de evaluación. Corresponde generar ambientes escolares humanos donde se eduque para una cultura de la paz, en los cuales se formen personas integrales que vivencien valores como el respeto, la equidad, la igualdad y la justicia. Así entonces, construir un nuevo *ethos* que promueva nuevas formas de convivencia entre los hombres debe ser la meta del maestro que forma para la paz.

Con lo anterior, es imperativo el compromiso de construir una pedagogía que exige del docente la tarea de atender las dimensiones del ser humano, esto es, hacer de la educación un acto humanizante en el que la acción pedagógica tenga congruencia con el discurso, así como formar la conciencia del cuidado propio y del otro en cada uno de los procesos de enseñanza – aprendizaje. Para lograrlo son urgentes la reflexión continua y la objetividad en el análisis, al tiempo que situarse en el contexto y vivir inmersos en los acontecimientos y sucesos que sacuden al mundo y al país. Ello exige con urgencia formar a personas libres, solidarias, conscientes de sus potencialidades y de la realidad que las rodea, protagonistas de su propio desarrollo y agentes de cambio en la constante búsqueda de un mundo más justo y más humano teniendo en cuenta la esperanza, parte importante de la naturaleza humana: “la esperanza es una especie de ímpetu natural posible y necesario, la desesperanza es el aborto de este ímpetu. La esperanza es un condimento indispensable de la experiencia histórica, sin ella no habría historia” (Freire, 1988, p. 120).

## Conclusiones

La formación integral de los estudiantes en la escuela en el proceso de ciudadanía y convivencia plantea numerosos retos a la comunidad educativa, y en especial a los maestros desde su rol de formadores de sociedad.

Los maestros en formación, o futuros maestros, lograrán lo anterior con una verdadera vocación, disciplina, esfuerzo, voluntad, apertura al cambio, conocimientos en didáctica y pedagogía; disciplinares; en el contexto del estudiante y de cómo este se vincula con la vida cotidiana y la realidad del alumno; en modelos de enseñanza y didáctica; y, sobre todo, con el propósito de aprender. A este respecto, como lo menciona Ofelia Ángeles Gutiérrez (2003), debemos “aprender a enseñar para ser capaces de enseñar a aprender”. Solo así seremos maestros competentes, mediadores y facilitadores de procesos, y podremos responder a los retos y desafíos que impone el mundo actual —y, sobre todo, el contexto colombiano— como entes responsables de la función social de la educación.

Con lo dicho, cabe extender la invitación a poner en práctica las capacidades ciudadanas, desde el cuidado de sí mismo y del otro, el testimonio, el ejemplo, la identidad, la dignidad, el sentido de la vida, el cuidado del cuerpo, el respeto por los deberes y derechos de los demás, la empatía, la sensibilidad, la inclusión, la solidaridad, la tolerancia, la participación, la solución de conflictos mediante el diálogo y los acuerdos y consensos; lo anterior encaminado hacia un mismo fin: la formación de ciudadanos humanos, capaces de reflexionar y actuar para transformar la realidad institucional, la de su comunidad y la de la sociedad colombiana.

## Referencias bibliográficas

- Boff, L. (1999). *Saber cuidar*. Recuperado de <http://www.rumbosostenible.com/wp-content/uploads/Saber-Cuidar-Libro-de-Leonardo-Boff.pdf>.
- Chaux, E., Lleras, J., & Velásquez, A. (2004). *Competencias ciudadanas: de los estándares al aula, una propuesta de integración a las áreas académicas*. Bogotá: Ediciones Uniandes.
- Fernández, L. (2014). *Documento marco educación para la ciudadanía y la convivencia*. Bogotá: Secretaría de Educación Distrital.
- Freire, P. (2008). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

- Giroux, H. (2001). Los profesores como intelectuales transformativos. *Revista docencia*, 15, 60-66.
- Gutiérrez, O. (2003). *Enfoques y modelos educativos centrados en el aprendizaje. El proceso educativo desde los enfoques centrados en el aprendizaje*. Recuperado de <http://lie.upn.mx/docs/docinteres/EnfoquesyModelosEducativos2.pdf>.
- Tobón, S. (2009). *5º Coloquio Interuniversitario de Investigación*. México: Universidad de La Salle Benavente.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura – Unesco. (2013). *Caja de herramientas en educación para la paz*. México D. F.: Danda.
- Wentzel, K. R., & Looney, L. (2007). Socialization in school setting. En J.E. Grusec & P. D. Hastings, *Handbook of socialization: Theory and Research* (pp. 382-403). Nueva York: The Guilford Press.



## Espiritualidad en maestras de educación inicial como práctica vital

### *Spirituality in early childhood teachers as vital practice*

Luisa Fernanda Sepúlveda Álvarez<sup>1</sup>, Diana Ximena Moncada Jiménez<sup>2</sup>  
Benjamín Barón Velandia<sup>3</sup>.

#### Resumen

Este artículo da cuenta de un proceso de investigación en el que se indaga por la relación entre la espiritualidad y la práctica vital en maestras de educación inicial. Para generar el proceso investigativo se utiliza el método biográfico-narrativo, esto es, relatos de vida que están contruidos en los contextos de las participantes, en un diálogo permanente entre las voces de quienes viven las experiencias y las teorías (las otras voces que acompañan complementan y validan el conocimiento que allí emerge). Es la voz de las maestras de educación inicial, convertida en "historias de vida", encarnadas en su contexto. El sistema de relaciones que establecen voces (teorías y testimonios), mediadas por la lectura, interpretación y triangulación del investigador son las maneras de evidenciar la simbiosis metodológica que posibilita la ruptura de la presentación de investigaciones científicas, como sucede en este caso particular. Como resultado de este proceso investigativo se obtiene la construcción del macrorrelato narrativo, más conocido como historias de vida, las cuales provienen del refinamiento de los relatos de vida que se edifican con el agenciamiento de la triangulación. En la parte final, se presentan conclusiones que permiten evidenciar la estudiada.

**Palabras clave:** bioaprendizaje, educación inicial, espiritualidad, práctica vital

#### Abstract

*This paper presents the relationship between spirituality in early education teachers and life practice. To generate the investigative process, the biographical-narrative method is used (life stories) that are constructed in their contexts, in a permanent dialogue between the voices of those who live the experiences and the theories (the other voices that accompany, complement and validate the knowledge that emerges there). It is the voice of the teachers of initial education, turned into "life stories", embodied in their context. The system of relationships that establish voices (theories and testimonies), mediated by the reading, interpretation and triangulation of the researcher are the ways of demonstrating the methodological symbiosis that enables the rupture of the presentation of scientific research, as it is in this particular case. As a result of this investigative process, we obtain the construction of the narrative macro-narrative or better known as life stories, which come from the refinement of life stories, which are built with the triangulation agency. In the final part, conclusions are presented that allow to demonstrate the relationship between vital practice and spirituality in early education teachers.*

**Keywords:** Bio-learning, Early childhood, Spirituality, Vital practice.

---

1 Estudiante de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO. Correo electrónico: [luisafernanda9307@gmail.com](mailto:luisafernanda9307@gmail.com).

2 Estudiante de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO. Correo electrónico: [xime-10jm@hotmail.com](mailto:xime-10jm@hotmail.com).

3 Doctor en educación. Investigador y docente de la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO. Líder del semillero de investigación NarraDoES. Correo electrónico: [bbaron@uniminuto.edu](mailto:bbaron@uniminuto.edu).

## Introducción

La espiritualidad en tanto práctica vital se entiende como la acción del agente que trasciende lo religioso: es una práctica que cura, sana y hace sentir completo al hombre; descansa en lo más profundo del alma, aun sin darse cuenta. Es sabiduría que no ha sido reconocida por el egocentrismo e individualismo que ha creado el hombre en su imaginario de sueños materiales (Barón, 2013).

La espiritualidad busca que el ser humano perciba que su entorno está interconectado con su ser; que por el afán de vivir y de mantener “el control” de todas las vanidades, interrumpe la conexión que existe entre el mundo, la vida y el espíritu. Estas relaciones se establecen no solo entre sujetos; también entre los demás seres vivos y los objetos. Al respecto, Maturana (1998) afirma lo siguiente:

Las experiencias espirituales emergen cuando se expande la propia conciencia y se siente una intensa sensación de participación. En ellas, el borde que separa el “yo” del “resto de cosas” se desdibuja, desaparece. Y, entonces, en esa fusión del “yo” con “todo lo otro” (o con “parte de todo lo otro”), se toma conciencia de la armonía, por ejemplo, con otros seres humanos, con el cosmos, con la biosfera, etc. (p. 63).

De acuerdo con el autor, las experiencias espirituales cobran mayor sentido cuando el ser humano —en nuestro entendido, el agente— es capaz de reconocerse y reconocer el sistema de relaciones que lo rodean, con lo que se posibilita el establecimiento de conexiones con el ser, la naturaleza y lo inexplicable, y se es consciente de las nuevas configuraciones de la armonía que generan dichas relaciones emergentes en los cambios cualitativos de las mismas.

De otra parte, el concepto de práctica vital es construido por Barón (2017) en los siguientes términos:

Una serie de acciones que se manifiestan en escenario del gran nicho vital, que trasciende el lugar físico o geográfico, configurándose y comprendiéndose por la confluencia de las redes de conversaciones de quienes generan encuentros y reconocimientos. Es allí donde se da la transformación de nuevas realidades; historias que emergen de la necesidad de hacer que el conocimiento tenga un asidero en la vida y no seguir perpetuando una “cultura” como fundamento de culto, sino que la práctica de lo cotidiano nos permita ir incorporando lo que aprendemos en el cotidiano. (p. 45).

El ser humano, como agente fundamental en la construcción de nuevas relaciones que se establecen a lo largo de su existencia humana, habita y cohabita en un mundo donde “somos tantos que no nos vemos”. Las relaciones se configuran y reconfiguran de manera distinta, desde las individualidades, con lo que se pierde el sentido del asociacionismo como consecuencia del fenómeno de la globalización. Esta última ha creado una ilusión de interacción social que en realidad no existe, dándole paso a lo superficial y dejando de lado el sentir (Boff, 2006).

Para el capitalismo “salvaje”, el amor es la expresión más ridícula del hombre por estar considerada una señal de debilidad, un obstáculo de los sujetos frente a la acumulación de la riqueza. Los contextos culturales construyen a los sujetos y los condicionan para las relaciones, por ejemplo, al decir que el “amor es una debilidad”. Lo que se entiende es que valores como la entrega, la solidaridad, el desinterés y el compartir proveen al sujeto de valores de pobreza e incapacidad, resignificando sus acciones y dándole nuevas miradas sobre los demás; es decir, a partir de este momento me relaciono con quien me resulte útil. Es esta una construcción de sujetos egoístas, pletóricos de individualismo, que no reconocen en los otros el valor que poseen (lo que caracterizan sus actos) sino el precio que tienen (las posesiones materiales).

En estos tiempos de incertidumbre espiritual resulta importante recrear prácticas espirituales en la educación, debido al cambio social generado de forma vertiginosa en los últimos cincuenta años. Estas transformaciones conducen a la ausencia de amor, “creación vital y esencia de la existencia humana”, porque con él, el ser se alimenta y se co-construye para avanzar por el camino de la vida sin necesidad de negar e invisibilizar al otro (Patarroyo, 2011).

Un proyecto como el que nos ocupa resulta importante en la medida en que tiene como escenario la formación de las infancias, en la multiplicidad de posibilidades que tenemos como maestros de recrear la vida en esos lugares donde, a veces, pareciera haber desaparecido la vida misma. (Barón, 2013). En tal sentido, es importante que se dé la co-construcción del bio-aprendizaje, reconociendo que la enseñanza se desarrolla en la experiencia del vivir y del sentir desde el aula de clase, “lugar en el que habita la energía de la vida”. Con lo anterior, resultaría más que difícil, por las connotaciones de interaprendizaje, decir que aprendemos en la individualidad; por el contrario, es con el otro y en el otro como el conocimiento se construye: interaprendemos.

Por lo dicho resultan vitales la guía y el acompañamiento en los procesos de formación de los infantes, velando por la conservación y promoción de espacios en los que se reconozca la espiritualidad —parafraseando a Kapra, una hebra más de la gran trama de la vida— en los procesos de desarrollo de los niños. Así, los docentes se implican en su historia, la reconocen y la transforman desde su experiencia y sus sistemas de relaciones; es necesario, por tanto, que los maestros se conciencien sobre la espiritualidad como parte fundamental de los procesos educativos, y de esta manera las infancias se fortalezcan y sean capaces de generar cambios cualitativos en las relaciones del sentipensar (Zohar & Marshall, 2001).

Este primer panorama se fundamenta desde las prácticas espirituales que potencializan las habilidades emocionales y convivenciales. En los procesos de

formación se olvida abordar estos ámbitos debido a la vida hegemónica que se ha construido en los últimos años, con la cual se olvida que la espiritualidad es uno de los ejes principales que permiten aprender a reconocer la niñez como algo trascendente y no como condición temporal (Morin, 2003), que no necesariamente está limitada a la religión sino a otras dimensiones, entre las cuales está la emocionalidad.

## Metodología

Esta reflexión se basa en una investigación de tipo cualitativo sobre espiritualidad en maestras de educación inicial como práctica vital. Para este ejercicio se utilizaron los enfoques: praxeológico, que se basa en la reflexión crítica de práctica del agente (Juliao, 2011, p. 14); y biográfico narrativo, “que propende por develar la realidad de los sujetos, a través de un ejercicio narrativo entorno a su vida, realizado una lectura de contextos” (Bolívar, Domingo, & Fernández, 2001, p. 4).

La reflexión desde el enfoque biográfico-narrativo genera un modo diferente de los métodos cualitativos porque no obedece a una metodología lineal, en la que el acopio de los datos se da en los procesos de separación entre sujeto y participante; por el contrario, son interdependientes y simultáneos la interacción, los análisis y las maneras de producir nuevos conocimientos. Se muestran a continuación las etapas de las que se compone un ejercicio investigativo de esta naturaleza:

- Comienzo de la investigación: las investigadoras deciden el tema de objeto de estudio y ubican los sujetos que asumen el papel de narradores. Se realizan primeros contactos para conocer a estos narradores y se negocia con ellos los puntos a los que harán referencia en sus relatos, al tiempo que estas personas aceptan las normas y modos de la investigación.

- **Relatos de vida:** entrevistas biográfico-narrativas. Se desarrolla una entrevista por participante de investigación, la cual queda registrada en archivos de audio y texto (transcripciones). Posteriormente se diseña la matriz de análisis de datos, en la cual se vacían los contenidos de los testimonios por fragmentos con base en los conceptos identificados en el marco conceptual. Luego se analizan los contenidos identificados en los conceptos base, de donde salen los conceptos emergentes.
- **Análisis:** se revisa la información consignada en la matriz a la luz de una técnica conocida como sentido de la acción.
- **Elaboración de informe de investigación:** este documento se construye con la misma lógica narrativa, es decir, se presenta una simbiosis entre el carácter estructural de la monografía y el macrorrelato.

Los sujetos de investigación son 4 estudiantes pertenecientes al semillero “¿Prácticas para docente o prácticas para la vida?” de la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO.

## **Resultados o avances y discusión**

Para que los docentes experimenten una práctica espiritual más transformadora de los círculos de aprendizajes (interaprendizajes) es importante recordar la condición humana (multidimensionalidad) de sus estudiantes, entendida desde la posibilidad del cambio y de la experiencia de la co-construcción.

Es necesario reconocer al otro desde su realidad, comprender su existencia y velar por su cuidado, ya que es con él y con lo otro como nuestro ser se co-construye, generando una práctica vital.

La amistad se entiende como un lazo espiritual, como una conexión que nos permite sentir las angustias, los miedos y el dolor del prójimo, y nos lleva a vibrar por su felicidad, aunque no sea nuestra, de tal manera que seamos capaces de brindar a ese otro apoyo y amor incondicionales.

## Conclusiones

La práctica espiritual es entendida como la exploración vivencial que trasciende el mundo físico, la mente, el ego y el intelecto, ya que expande la conciencia humana; permite, entonces, experimentar la felicidad, el amor, la solidaridad y la protección de todo aquello que hace parte de la existencia, debido a la autorreparación del cuerpo que hace posible ser más consciente de la realidad, la existencia y el ser.

Los docentes de preescolar tienen la capacidad de fomentar hábitos espirituales debido a la ausencia de una cultura consciente, hecho que obedece al afán de construir un mundo “civilizado” que ha contribuido al egocentrismo, el individualismo y la superficialidad.

La formación espiritual está presente en los procesos académicos de estudiantes y docentes para que contribuya a la transformación social y la infancia goce de su espontaneidad, creatividad e imaginación a partir de las experiencias que son el fruto en la construcción de caminos hacia la espiritualidad, con lo cual se contribuiría al cuidado de sus nichos vitales.

## Referencias bibliográficas

- Barón, B. (2013). La praxeología: otra forma de experimentar la vida. *Praxis*, 14, 141-145.
- Barón, B. (2017). *Conversaciones (prácticas vitales en educación superior)*. Bogotá: Aula Humanidades.
- Barón, B., Fernández, H., Muñoz, M., & Bustos, V. (2013). *Hacia la construcción de procesos de transformación en la educación superior*. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO.
- Boff, L. (2006). *Virtudes para otro mundo posible I*. Santander: Sal Terrae.
- Juliao, C. (2011). *El enfoque praxeológico*. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO.

Maturana, H. (1998). *Transformación en la convivencia*. Santiago de Chile: Comunicaciones Noreste.

Morin, E. (2003). *El Método. La humanidad de la humanidad. La identidad humana*. Madrid: Cátedra.

Patarroyo, L. G. (2011). Biopedagogía. Recuperado el 15 de junio de 2016, de <https://pastranamoreno.files.wordpress.com/2013/02/biopedagogc3ada.pdf>.

Zohar, D., & Marshall, I. (2001). *Inteligencia Espiritual*. España: Limpergraf.

# RESÚMENES

## Representación espacial de personas invidentes no congénitas a través del uso de un TDU como estrategia metodológica para el aprendizaje

*Spatial representation of noncongenic blind people through the use of a (TDU) as a methodological strategy for learning*

Carlos Mauricio Salamanca Bahamón<sup>1</sup>

### Resumen

Las personas invidentes no congénitas han experimentado cierto tipo de exclusión de ámbito académico por su condición y el compromiso que esta pueda tener en un ambiente determinado. Por ello, esta investigación se ha centrado en el desarrollo de una interfaz que permita generar mentefactos a través de señales eléctricas que llegan a la lengua por medio de placas de electrodos, tomando los sistemas de referencia egocéntricos y aloecéntricos. El proceso de investigación se ha enfocado en la reflexión de las condiciones espaciales de la población con discapacidad visual en los espacios académicos, evidenciada por el desenvolvimiento en un entorno determinado. La percepción que pueda sondearse se refleja a través de la representación espacial que se moldea a través de los señalados mentefactos, por medio de los cuales se propende a la mejora de la calidad de vida de las personas invidentes en las aulas de clase.

**Palabras clave:** Aloecéntrico; Ceguera; Egocéntrico; Interfaz; Representación.

---

<sup>1</sup> Docente de la Licenciatura en Informática e Integrante del Semillero Himarugo Abyayála, Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO. Correo electrónico: [carlos.salamanca@uniminuto.edu](mailto:carlos.salamanca@uniminuto.edu).

## Prácticas recreativas en los grados 10 y 11 del Colegio Celestin Freinet

*Recreational practices in degrees 10 and 11  
of the Celestin Freinet College*

Félix Giovanni Babativa León<sup>1</sup>, Zuly Angelica Piragauta<sup>2</sup>

### Resumen

Las investigaciones realizadas en el último año en el semillero “Gestión y política en recreación, tiempo libre y ocio” evidencian que las cinco prácticas más importantes de los jóvenes escolares de la localidad de Engativá son, en orden descendente, escuchar Música; hablar con los amigos; hacer deporte; caminar por el colegio; y estudiar. Asimismo, 39,55 % de las actividades realizadas por los jóvenes están relacionadas con la tecnología. A partir de estos datos estadísticos surgió la idea de hacer una intervención en un colegio de la localidad de Suba (Bogotá, Colombia) y realizar una encuesta a los grados décimo y undécimo de esa institución, con el fin de preguntar a los estudiantes qué actividades les gustaría realizar en su tiempo libre.

**Palabras Clave:** Recreación; Tiempo libre; Ocio; Escuelas; Cambio social.

---

1 Estudiante de la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO.  
Correo electrónico: [giovanny2706@gmail.com](mailto:giovanny2706@gmail.com).

2 Estudiante de la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO.  
Correo electrónico: [zulyangelicap@gmail.com](mailto:zulyangelicap@gmail.com).

## Modelo de planificación estratégica para la gestión en los clubes deportivos

*Strategic planning model for management in sports clubs*

Ingrid Fonseca Franco<sup>1</sup>

### Resumen

Los clubes deportivos hacen parte del Sistema Nacional del Deporte: son organismos de derecho privado que fomentan la práctica deportiva y organizaciones prestadoras de servicio que deben realizar planificación a corto, mediano y largo plazos, y contar con misión, visión, valores y estrategias corporativas. En este sentido, la finalidad de esta ponencia es presentar algunos aspectos teóricos sobre los beneficios de la planificación estratégica (fundamental para que las empresas puedan hacer uso eficiente, efectivo y eficaz del talento humano y los recursos financieros, físicos y tecnológicos) como herramienta de gestión, con la finalidad de generar propuestas para mejorar la eficacia y el cumplimiento de los objetivos planteados, por un lado; y generar una reflexión con relación a la necesidad de usar la planificación estratégica, ya que los trabajadores participan de forma activa en el diagnóstico, establecen una visión compartida y plantean en equipo las metas y planes a alcanzar. Es necesario incentivar a los clubes para que formulen una filosofía de gestión con un enfoque gerencial, en el que se involucre de forma activa a los trabajadores; y tomar acciones para insertar modelos como la planificación estratégica, ya que de esa manera se logrará trabajar por el mismo fin y contar con mecanismos de gestión para enlazar esfuerzos y alcanzar el éxito organizacional.

**Palabras clave:** Clubes Deportivos; Estrategias; Planificación estratégica; Misión; Modelo de gestión; Visión.

---

1 Magíster en educación física con énfasis en administración deportiva, y magíster en educación superior. Docente de la Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deporte, Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO. [Ingrid.fonseca@uniminuto.edu](mailto:Ingrid.fonseca@uniminuto.edu).

## Perfil de las adaptaciones cardiovasculares para futbolistas según las diferentes posiciones de juego del equipo independiente distrital

*Profile of cardiovascular adaptations for Footballers according to the different game positions of the Independiente Distrital team*

Joseph Alejandro Rincón Ramírez<sup>1</sup>

### Resumen

Las demandas metabólicas del fútbol son específicas y determinantes al buscar un rendimiento deportivo óptimo, por lo que desarrollarlas de una manera adecuada es ineludible para cualquier entrenador. Con lo anterior, el objetivo de este estudio es caracterizar las adaptaciones cardiovasculares de los jugadores del equipo Independiente Distrital mediante un tipo de investigación empírico y analítico, que hace uso de un método cuasiexperimental con instrumentos pertinentes para la investigación: los test RSA, de lactato y Yo-Yo, y el monitoreo de la frecuencia cardiaca. Con estos se diagnostican esfuerzos fisiológicos vitales para el rendimiento deportivo y se suministran datos importantes para conocer la condición física de los jugadores del plantel, lo cual permite al cuerpo técnico hacer pronósticos específicos detallados de cada jugador.

**Palabras clave:** Adaptación cardiovascular; Consumo; Fútbol; Máximo; Oxígeno.

---

<sup>1</sup> Estudiante de la Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deporte, Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO. Correo electrónico: [jrinconram2@uniminuto.edu.co](mailto:jrinconram2@uniminuto.edu.co).

## La participación infantil: un compromiso del maestro que se posibilita desde la implementación del proyecto de aula<sup>1</sup>

*Child participation, a commitment of the teacher that is made possible from the implementation of the classroom project*

Laura Lorena Aldana Murillo<sup>2</sup>

### Resumen

El imaginario de participación infantil implica las percepciones de los maestros en relación con las contribuciones que los niños hacen durante el desarrollo de las actividades, limitadas en la mayoría de las veces por las concepciones de infancia. Por ello, en ciertas ocasiones, el adulto y los maestros se empoderan de los escenarios de participación y no permiten que las voces de los niños sean tomadas en cuenta, ya sea por el nivel madurativo o la capacidad verbal que tengan. Las voces de los niños deben ser reconocidas, ya que además de garantizarse el derecho de participación de los niños, se generan en ellos potencialidades que se manifiestan en la seguridad y confianza con la que se expresan, y se enriquecen sus habilidades comunicativas. La intervención pedagógica diseñada en el marco de la investigación resignifica el proyecto de aula, con lo que se favorece el trabajo cooperativo entre estudiante y maestro, haciendo de este un espacio exploratorio y de participación activa en el cual los niños imaginan, son sensibles frente al conocimiento que construyen y convierten las experiencias de aprendizaje en significativas y socializadoras para su contexto. En este proceso, el maestro es un mediador que genera, posibilita y motiva la participación infantil, propiciando espacios en donde la voz del niño se hace visible porque el maestro lo escucha, y no solo porque espera de él respuestas a sus preguntas.

**Palabras clave:** Acción; Aula; Educativa; Participación; Infantil; Investigación; Maestro; Educación; Inicial.

---

1 La participación infantil tiene imaginarios donde los adultos y maestros no mantienen una escucha sensible, y las voces de los niños se ven limitadas por su madurez y vocabulario; por eso, el maestro tiene el compromiso de transformarla.

2 Estudiante de la Licenciatura en Educación Preescolar, Fundación Universitaria Unimonserrate.  
Correo electrónico: [llaldana@unimonserrate.edu.co](mailto:llaldana@unimonserrate.edu.co).

## Practices of native english volunteer teachers

### *Prácticas de los docentes nativos voluntarios de inglés*

Lesli Melisa Morales Rodríguez<sup>1</sup>, Ingrid Carolina Molano López<sup>2</sup>  
Lady Marcela Sosa Sanchez<sup>3</sup>

#### Abstract

Uniminuto university has native English speakers as volunteers to strengthen the student's linguistic competences, regardless of whether they have teaching experience or not. However, some difficulties have been identified and perceived when they teach their native language, and it might be due to the kind of activities implemented and their approach to teaching. Based on this initial observation of their practices, the following research question arose: What are the characteristics of native English teaching assistant's practices in three branches of Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO? To give an answer to our question, it is important to characterize the English teaching assistants and their practices in three branches of the aforementioned university (Bogota, Zipaquirá, and Soacha), to determine the methodologies and learning activities used in their classes. In addition, the development of the project will allow us to conclude some strengths and weaknesses during their practice at Uniminuto. This project is a qualitative exploratory case study. Its participants are four native English teaching assistants. Interviews, observations, and autobiographical narratives are being used since this is an ongoing research. Specifically, this article will only focus on discussing the literature review inquired to answer the following question: What are the characteristics of pedagogical practices that English teaching assistants undertake?

**Keywords:** English teaching; Volunteers; Practices; Characteristics; Activities; Methodologies; Teaching.

---

1 Estudiante de la Licenciatura en Idioma Extranjero Inglés, Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO. Correo electrónico: [lmoralesro2@uniminuto.edu.co](mailto:lmoralesro2@uniminuto.edu.co).

2 Estudiante de la Licenciatura en Idioma Extranjero Inglés, Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO. Correo electrónico: [imolanolope@uniminuto.edu.co](mailto:imolanolope@uniminuto.edu.co).

3 Estudiante de la Licenciatura en Idioma Extranjero Inglés, Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO. Correo electrónico: [lsosa2@uniminuto.edu.co](mailto:lsosa2@uniminuto.edu.co).

## El racismo como fenómeno de exclusión y de herencia cultural

*Racism as a phenomenon of exclusion and cultural heritage*

Maria Alejandra Muñoz Mojica<sup>1</sup>

### Resumen

El racismo y la segregación son acciones que han logrado ser una forma de dominación; sus posibles orígenes datarían de la época de la conquista española de América. A partir de cuestiones teológicas, y pasando por definiciones desde la sociología y la antropología, es posible dar una perspectiva diferente a la problemática, la cual aún se conserva en la actualidad. Uno de los lugares donde esta puede verse con más claridad es la escuela, espacio en el que se destaca cada vez más. El rol docente resulta ser fundamental frente a esta problemática, en tanto desde su labor entra en acción para contribuir a erradicar el problema.

**Palabras clave:** Racismo; Segregación; Escuela; Discriminación; Dominación.

---

<sup>1</sup> Estudiante de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana, Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO. Correo electrónico: [mmunozmojic@uniminuto.edu.co](mailto:mmunozmojic@uniminuto.edu.co).

## Entre pliegues: de las estructuras cuánticas a la inventiva científica del arte

*From quantum structures, to the scientific inventiveness of art*

Oscar Fernando Sánchez Suárez<sup>2</sup>

### Resumen

Este artículo corresponde a un trabajo investigativo que examina elementos cuánticos en el campo del arte (fractales y origami) y la manera como algunos científicos, artesanos y artistas se apoyan en estos esquemas para comprender el funcionamiento y comportamiento del mundo físico y, de modo específico, de la célula en tanto unidad funcional y morfológica de todo ser vivo. Artistas y científicos se unen para buscar soluciones a los problemas de salud que aquejan a la humanidad. Pareciera ciencia ficción, pero la interdisciplinariedad permitirá mejorar el genoma y dar una mejor oportunidad de vida a todos los seres humanos. Se trata de comprender mejor el funcionamiento del cuerpo humano, su relación con el universo y cómo el arte y la ciencia se unen en un solo fin: mejorar la raza humana en toda su extensión. Es este un acercamiento a las fronteras del arte y la ciencia y sus formas cuánticas, encaminadas al beneficio de la humanidad, para entender las formas e imágenes que proporciona la naturaleza y, por supuesto, el universo mismo. Debemos comprender primero nuestro mundo y su comportamiento físico desde su organización. Es decir, vislumbrar las estructuras de un espacio físico y mental, desde una acción tan sencilla como el simple hecho de doblar papel; de dar forma.

**Palabras clave:** Arte; Ciencia; Física Cuántica; Origami; Estructura; Plegado.

---

2 Maestro en artes plásticas y visuales, Universidad Distrital Francisco José de Caldas – Escuela de Artes de Bogotá. Coordinador académico de la Licenciatura en Educación Artística, Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO. Correo electrónico: [osanchez@uniminuto.edu](mailto:osanchez@uniminuto.edu) [oskarfss@gmail.com](mailto:oskarfss@gmail.com).

1992...

“**HISTORIAS,**

**SABERES**

**Y PRÁCTICAS  
EDUCATIVAS**

2017

**INNOVADORAS E INCLUYENTES**”

SEMANA DE  
**EDUCACIÓN**

del **23** al **26** de mayo de **2017**.