

Pedagogía Redipe CIPED 2022-1

editorial redipe

RENATA
COLONIA

Red Nacional
Académica
de Normalistas
Autónomas



UNIVERSIDAD
COMPLUTENSE
MADRID



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE COLOMBIA

UAM

Universidad Autónoma
de Madrid



Universidad
del Valle



Universidad Nacional
Autónoma de México



Facultad de Estudios Superiores
Acatlán



UNIVERSIDAD DE
SAN BUENAVENTURA
COLOMBIA

USC
UNIVERSIDAD
DE SAN CARLOS
DE GUATEMALA



UNIVERSIDAD
NACIONAL DE
CHIAPAS

Libro de investigación: Pedagogía y educación Ciped 2022-1

<https://redipe.org/eventos/ciped-2022/>

ISBN: 978-1-957395-07-4

Mayo de 2022

En coedición: Editorial Redipe Capítulo Estados–Universidad Nacional Autónoma De México/Fes Acatlán, Universidad Nacional de Colombia, Universidad Autónoma de Madrid, Universidad del Valle, otras. Red de Pedagogía S.A.S. NIT: 900460139-2

Editor: Julio César Arboleda Aparicio

Coordinadores científicos:

Ph D Enrique Ortiz, Universidad Complutense de Madrid

Ph D. Maria Eugenia Villalobos, Investigadora Universidad del Valle.

Dra. Rosa Martha Gutiérrez, UNAM/ Fes Acatlán, México

DR. Mario Germán Gilm Claros, Director de Inestigaciones Redipe

Cali, México, Madrid, New York, 2022

CONTENIDO

PRÓLOGO.7

1.CONSTRUCCIÓN DE ENTORNOS MEDIADOS POR TECNOLOGÍAS EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR. Una Mirada desde la docencia.

José Miguel Esperanza Amaya PhD. Director de Gestión Educativa, Universidad Salvadoreña Alberto Masferrer8

2.DESCOLONIZACIÓN DE LOS SABERES DEL DOCENTE COMO BASE PARA LA PROMOCIÓN E IMPLEMENTACIÓN DE PRÁCTICAS EDUCATIVAS SIGNIFICATIVAS

Valentina García-González , Universidad de la Sabana. Chía (Colombia)28

3.EDUCACIÓN INCLUSIVA: LA DISLEXIA Y LA EXCLUSIÓN EDUCATIVA Y SOCIAL.

Carina Acosta Mendoza, Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.....52

4.EL ROL DE LA EDUCACIÓN TERCARIA COMO ALTERNATIVA PARA MEJORAR PROYECTOS DE VIDA DE LOS ESTUDIANTES DE LA IE CIUDADELA CUBA EN PEREIRA

María Solangel Arango Ríos, Universidad Católica de Pereira.....69

5. EL VALOR DE LA FILOSOFÍA PARA EL ESTUDIANTE ADOLESCENTE

Eduardo Resendiz Santos, MADEMS-Filosofía, Universidad Nacional De México.....96

6.EL JUEGO Y LAS CAPACIDADES HUMANAS. EL CASO DE LA EDUCACIÓN PREESCOLAR

Ma. Dolores García Perea, Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.....101

7. EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LA EDUCACIÓN BÁSICA, EL ASPECTO INTERDISCIPLINAR

Isabel Cristina Morales Carvajal, Universidad Tecnológica de Pereira. Colombia.....15

8.LA DOCENCIA COMO PRÁCTICA SINGULAR EN EL ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES EN COLOMBIA ENTRE 1991 Y 2016

Ana María Molina Ardila, Laura Morales Gómez, Arley Fabio Ossa Montoya,
Universidad de Antioquia.....131

9.EL USO DE RECURSOS VIRTUALES EN EDUCACIÓN SUPERIOR Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN TIEMPOS DE PANDEMIA.

Lexinton Gualberto Cepeda Astudillo, Amalín Ladaysé Mayorga Albán, Margarita del Rocío Pomboza Floril, Ciro Diego Radicelli García, Universidad Nacional de Chimborazo.....155

10.LA NECESIDAD DE UN ENFOQUE BIDIMENSIONAL POSESTRUCTURALISTA

EN EL ANÁLISIS DE LAS RELACIONES DE PODER PARA LA TRANSFORMACIÓN DE LA OPRESIÓN EN EL AULA

Josué Robles Plaza, Universidad Metropolitana de las Ciencias de la Educación.....169

11. LA PRODUCCIÓN DE CRÓNICAS COMO ESTRATEGIA PEDAGÓGICO-DIDÁCTICA PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS ESCRITURALES CON ESTUDIANTES DE GRADO 7° EN SITUACIÓN DE VULNERABILIDAD SOCIAL DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA GABRIELA MISTRAL (LA TEBAIDA, QUINDÍO)

Darwin Hamith Valderrama Gutiérrez, Universidad del Quindío.....190

12. LA IDENTIDAD DOCENTE DEL PROFESORADO DE MATEMÁTICA POSTERIOR A LA FORMACIÓN COMO INVESTIGADOR

Maité Otondo, Universidad Católica de la Santísima Concepción.....212

13. LA NECESIDAD DE UN ENFOQUE BIDIMENSIONAL POSESTRUCTURALISTA

EN EL ANÁLISIS DE LAS RELACIONES DE PODER PARA LA TRANSFORMACIÓN DE LA OPRESIÓN EN EL AULA

Josué Robles Plaza, Universidad Metropolitana de las Ciencias de la Educación.....222

14. EVALUACIÓN Y MALA PRÁCTICA DOCENTE

Susana Herradas Martín, Universidad Autónoma De Madrid España.....243

15. NUEVOS ROLES PEDAGÓGICOS EN LAS ESCUELAS PRIMARIAS A PARTIR DE LA IMPLEMENTACIÓN DE PROGRAMAS DE ALTA DOTACIÓN TECNOLÓGICA

María Cecilia Palacios, Universidad de Buenos Aires. Argentina.....252

16. PROFESSIONAL DEVELOPMENT IN A CO-TEACHING EXPERIENCE

Francisco Antonio Pérez Gómez, Universidad ÚNICA.....275

17. ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE COLABORATIVO CON DOCENTES DE LA ACADEMIA SOCIO HISTORICA DEL UNITEC
Evelyn Yadira Leal Zepeda- UNAM, México.....285

18. EL DESARROLLO DE LA CAPACIDAD DE RESOLUCIÓN DE PROBLEMA, EN LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA PARA PLURIAÑO, EN ESCUELAS SECUNDARIAS DEL ÁMBITO RURAL BONAERENSE
María de los Ángeles Cignoli, UCC- Universidad Católica de Córdoba.....301

18. ENSEÑANZA DE MATEMÁTICA CON RECURSOS TECNOLÓGICOS EN ÉPOCA DE PANDEMIA
Roberto Salomón Villamarín - Angélica María Urquiza Alcívar- María Alcívar Moreira, Universidad Nacional De Chimborazo, Ecuador.....320

19. LOS OFICIOS DEL PAISAJE CULTURAL CAFETERO, COMPROMISO DESDE EL PROGRAMA DE DISEÑO INDUSTRIAL DE LA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE PEREIRA
Yaffa Nahir Ivette Gómez Barrera, Universidad Católica de Pereira, Colombia
331.....

20. ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO DIRECTIVO Y USO DE ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN DOCENTES DE ESCUELAS SECUNDARIAS
M.E. Alejandra Delgado Chávez, Centro de Actualización del Magisterio de Durango, México.....345

21. LA INVESTIGACIÓN SOCIAL CONTEMPORÁNEA: DIFICULTADES, PROBLEMAS Y DESAFÍOS
Mirella Del Pilar Vera-Rojas- Luis Fernando Chávez Vera- Luis Antonio Vera Rojas, Universidad Nacional de Chimborazo - Escuela Superior Politécnica de Chimborazo, Instituto Superior Tecnológico "San Gabriel", Riobamba, Ecuador.....365

PRÓLOGO

El presente libro de investigación es publicado bajo el sello Editorial Redipe, Estados Unidos en coedición con Universidad Nacional Autónoma De México/Fes Acatlán, Universidad Nacional de Colombia, Universidad Autónoma de Madrid, Universidad del Valle, otras. Grupos de Investigación Educación y desarrollo humano, Universidad de San Buenaventura y Grupo *Redipe: educación, epistemología y filosofía*; Grupo Redipe:

Recoge algunos trabajos que derivan de procesos investigativos, de reflexiones y ensayos, seleccionados entre los participantes al I **Congreso Ciped 2022-1**, con una intensidad de 32 horas.

De este modo Redipe avanza en su compromiso de generar oportunidades y capacidades para promover la apropiación, generación, aplicación, transferencia y socialización del conocimiento con el que interactúan agentes educativos de diversos países.

Cordialmente,

Julio César Arboleda

Director Redipe

1.

CONSTRUCCIÓN DE ENTORNOS MEDIADOS POR TECNOLOGÍAS EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR. Una Mirada desde la docencia

José Miguel Esperanza Amaya PhD.

Director de Gestión Educativa

Universidad Salvadoreña Alberto Masferrer

directorgestioneducativa@usam.edu.sv

directorgestioneducativa@liveusam.edu.sv

Valoraciones iniciales

Leí hace unos días, un artículo académico que refería que, en los momentos coyunturales y singulares de la vida, es cuando los seres humanos se vuelven más creativos y buscan a partir de los desafíos nuevas oportunidades de desarrollo, además esa lectura determinaba que en tiempos de crisis los seres humanos deben buscar las enormes oportunidades que ese momento propició. También recibí de un amigo un trabajo que determinaba que en este momento de coyuntura de la sociedad la educación virtual estaba determinada a cualificar los procesos educativos y que en el mundo la gran ganadora sería esa modalidad educativa que en nuestras tierras es aun virgen.

En algunos casos por reticencia de los autores educativos y por otro lado por acciones arcaicas en dónde la educación es gobernada por gerontocracias educativas que determinan que lo presencial es bueno y que lo distal es lacso o malo, estas posiciones definitivamente deben cambiar y la educación en las nuevos escenarios educativos deberán ser vistas como una hermosa oportunidad

en donde se debe transitar sin muchos traumas y además sin dejar de afirmar que lo virtual y lo presencial no se destruyen sino se complementan.

Debe, por lo tanto, afirmarse que es necesario tener una mirada objetiva sobre la importancia de la educación virtual, los entornos virtuales y las plataformas tecnológicas que la posibilitan. Este nuevo escenario en donde surge de nuevo el mito griego que creó al dios Odín y su hijo Thor; quienes libraron batallas impensables para garantizar que el Éter no fuera a caer en manos enemigas, ya que este producía en la física, espacio entre los espacios, este escenario clásico se vuelve hoy una perenne realidad, estamos viviendo en una nueva sociedad y esta sociedad se llama ciberespacio y el Éter se convierte en plasma y este crea un escenario de espacio entre los espacios.

No es menester hacer una apología de la educación virtual o presencial sino enfrascarme en un proceso de análisis que permita discutir de manera técnica y científica los elementos que contribuyen a la formación de este nuevo escenario educativo y que todos los agentes activos y proactivos de la sociedad universitaria deben asumir con claridad, sin recelos y por fin pasar de la sociedad de la información a la sociedad del conocimiento. Sin negar la importancia del pasado y sin resistirnos a lo valioso del presente y la belleza del futuro.

La educación, es sin lugar a dudas el hecho humano, más humano y como decía el filósofo educativo, es el único acto que hominiza al hombre en plenitud, y en estos momentos debe tenerse claro que el mayor impacto producido a este fenómeno que llamamos educación, está directamente relacionado con los cambios tecnológicos a través de la historia. A partir de la difusión de la escritura, los educadores han incorporado permanentemente las distintas herramientas que han surgido, para agregar valor al proceso educativo con el objetivo de diseminar el conocimiento.

Después del surgimiento revolucionario de la imprenta a inicios del 1600, la que se convirtió en el hito de la época especialmente con la difusión del texto sagrado y con ello el primer momento de reflexión en torno a la educación en otro escenario educativo, por medio del libro lo que permitió la transmisión del conocimiento, aunque mediaran miles de kilómetros o cientos de años entre el autor y el lector.

Pero sin duda, ha sido internet quien lleva la primacía en cuanto al impacto y perturbaciones en los últimos años.

Debe afirmarse con **Díaz Duran y Svetlichich, 2011**, que la educación, principalmente la universitaria se ha valido de esta red mundial de comunicación y conocimiento. Innumerables aplicaciones han sido desarrolladas y acogidas por estudiantes y profesores. Las instituciones de enseñanza atendiendo los cambios sociales, económicos y tecnológicos, han debido adaptar los procesos educativos a las nuevas circunstancias. Estas innovaciones configuran un nuevo contexto donde la presencia de las telecomunicaciones, la necesidad de formar profesionales para tiempos de cambio, así como la continua actualización de los mismos, exigen nuevos procesos de enseñanza aprendizaje y también nuevos modelos que se adecúen a ellos.

En términos generales deberá entenderse que las tecnologías de la información y la comunicación, definitivamente han modificado y seguirán modificando el proceso educativo. El mundo de la educación no puede dejar de reconocer la realidad tecnológica de hoy, no solo como objeto de estudio, sino también como instrumento del que valerse. El maestro García Aretio. Afirma que el conocimiento ya no está limitado a aquellos que tienen posibilidades de acceder a la información que reposa en bibliotecas o facultades, sino a todo el que tiene acceso a la red.

Argumentos epistemológicos del asunto

El informe Delors de la UNESCO identifica cuatro pilares en los que se sustenta la educación del siglo XXI: aprender a saber, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir, todos ellos bajo un triple paraguas: la dimensión ética y cultural, la dimensión científica y tecnológica y la dimensión social y económica.

Aunque pareciera incierto, debe connotarse que el informe está perfilando los nuevos escenarios educativos y con ello intentando sentar las bases de un proceso educativo que integre lo presencial y distal, entendiendo por supuesto que estos escenarios nuevos en educación deberán estar bien definidos y determinados, debe ser menester de las universidades y autoridades universitarias el ir de manera progresiva instalando el escenario que promueva la vinculación de

lo presencial con lo distal, esto como preámbulo de la construcción del escenario emergente.

La realidad por lo tanto nos obliga a “repensar sobre lo pensado” y a consolidar escenarios que fomenten el uso de los recursos tecnológicos y que estimulen la gestión del conocimiento y la construcción de modelos educativos que sean capaces de responder a los desafíos que impone la nueva realidad, así como fue planteado en los prolegómenos de este documento, estamos inmersos en una realidad que nos debe llevar a afrontar de manera creativa la construcción de la educación y con ello fortalecer desde la universidad una educación de calidad, sentada en valores éticos y morales, pero capaz de trascender la presencialidad.

Según la OCDE, la sociedad crecientemente competitiva genera una fuerte demanda de formación centrada en las competencias técnicas y unas cualidades personales deseables, que encuentra su justificación en tres razones: La rápida evolución tecnológica, La creciente productividad que necesita de una fuerza de trabajo cualificada; y La necesaria prevención de la vulnerabilidad económica y social de la población.

Bajo esta lupa internacional debemos hacer un mea culpa que lleve a la reflexión de que las tecnologías de la información y la comunicación, llegaron a nuestro país en un momento en dónde no se tenían las visiones claras y profundas sobre su importancia y terminaron siendo sometidas a un uso de importancia, pero no relevantes en el impacto a la educación y su calidad, en retrospectiva sucedió de manera similar cuando la televisión llegó al país y fue incorporada al tema educativo, rápidamente se mercantilizó y terminó siendo un instrumento de fines diferentes, lo mismo paso con el ingreso de las tecnologías y su uso en la educación.

Se está por lo tanto a tiempo de recapacitar en la utilidad y vigencia que tiene el uso de las tecnologías en el desarrollo educativo de la sociedad y deben retomar que la información perse, no es hoy una bondad, solamente si somos capaces de convertir esa información en conocimiento estaremos pasando al nuevo escenario de la sociedad del conocimiento. Es imperativo necesario entender que la sociedad vertiginosamente ha entrado en el mundo global y con ello requiere ciudadanos formados en ese escenario, siendo ciudadanos del mundo con

identidad propia como lo afirma Edgar Morín en los siete saberes necesarios en la educación.

La Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) (2006) sostiene que en América Latina y el Caribe está emergiendo una economía en la que proliferan productos digitales y redes digitales concentradas en torno a internet en el marco de un nuevo escenario, donde los modos de protección de los derechos de autor y conexos construidos para el mundo del papel comienzan a desmoronarse (Rama, 2012).

Los estudiantes deberán moverse en un entorno rico en información, ser capaces de analizar y tomar decisiones y dominar nuevos ámbitos del conocimiento en una sociedad cada vez más tecnológica. Deberán convertirse en estudiantes de por vida, colaborando con otros individuos para realizar tareas complejas, utilizando de modo efectivo los diferentes sistemas de representación y comunicación de conocimiento. Para que los estudiantes puedan adquirir el conocimiento y las habilidades esenciales en el siglo XXI, deberán pasarse de una enseñanza centrada en el profesor, a una centrada en el que aprende.

Estamos en la encrucijada entre lo impreso y digital, las bibliotecas digitales están rápidamente ganando la batalla y las recordadas bibliotecas se están convirtiendo en hermosos museos y arqueología, ya que los nuevos estudiantes y nuevos docentes están incursionando en el mundo de la lectura digital y más aún en el mundo de las imágenes e imaginarios en dimensiones y las palabras en sonido. Esto nos lleva a la revolución novedosa de la educación y la búsqueda de un proceso que debe ser cambiado, es necesario por supuesto que esto esté acompañado de todo un andamiaje pedagógico y didáctico y más aun de un programa de formación y actualización docente que permita la consolidación del nuevo escenario.

El Dr. Rafael Bello llama “aulas sin paredes”, a este espacio virtual de educación y que según el autor mencionado se caracteriza porque “no es presencial, sino representacional, no es proximal, sino distal, no es sincrónico, sino asincrónico, y no se basa en recintos espaciales con interior, frontera y exterior, sino que depende de redes electrónicas cuyos

nodos de interacción pueden estar diseminados en distintos lugares” (Bello Díaz, 2011).

Si bien este espacio virtual ha recibido varias denominaciones a lo largo de las últimas décadas, es preferentemente que sea denominado con el nombre de Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA) para el espacio virtual donde los miembros de una comunidad educativa interaccionan con la finalidad de desarrollar un proceso formativo, mediante la aplicación de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

Las universidades cada vez más y con mayor rapidez en este último decenio están llamadas a convertirse en universidades con potentes instalaciones tecnológicas, que le permitan trascender de un proceso de aula presencial a la consolidación de escenarios representacionales, donde los procesos de gestión educativa proximal pasen a ser escenarios distales capaces de atender al estudiante sin que este tenga presencia física, dependientes de redes electrónicas basados en sistemas nodales.

La problemática vigente

En los textos de Almenar Casas, se construye la idea que es necesario en aquellos entornos universitarios que se caracterizan por una gran masividad de estudiantes. Esto se produce como consecuencia del incremento de la demanda social de educación, donde las universidades tradicionales no pueden responder a la solicitud de una masa creciente de personas que ven a la educación como un instrumento de democratización. Otro caso es cuando se da la dispersión territorial de sedes universitarias o de estudiantes que no disponen recursos económicos suficientes para trasladarse a la ciudad dónde se ubica la Institución de Educación Superior IES.

Empero existen otros elementos que deben ser analizados a partir de esta realidad, la cantidad de empleados que necesitan terminar sus estudios de pregrado o mejorar su competitividad con estudios de posgrado, madres de familia con hijos de corta edad, estudiantes que radicados en el exterior desean completar sus estudios, personas con limitaciones físicas a las cuales se le

dificulta presentarse diariamente a una institución educativa, integrantes de ciertos colectivos asignados a emplazamientos alejados o que por razones de seguridad no pueden acceder fácilmente a una universidad, personas de cierta edad que no se encontrarían cómodos en el ambiente juvenil de una clase universitaria.

Estos y otros factores dan validez a la realidad virtual de la educación superior, además de que es necesario compensar la asimetría del acceso y la democratización de la educación en el nivel superior. Aunque ante esto debemos afirmar que se ha tenido en El Salvador una lenta y muy incipiente consolidación de normativas que amplíen los servicios educativos y las reformas que se incorporaron a la normativa vigente son precarias y de muy poco impacto.

Además, las universidades no han dado signos de trabajar de manera sólida en el desarrollo de programas de educación que sean capaces de competir con la presencialidad, que, aunque son dos escenarios distintos y requieren además tipos y estilos de estudiantes distintos, es necesario por lo menos comenzar planes y programas mixtos que permitan de manera paulatina insertar la educación mediada por tecnologías de la información y la comunicación.

En El Salvador, las universidades han hecho sendas publicaciones de que tienen edificios inteligentes y que son portadores de convenios con universidades de otras latitudes que les posicionan en niveles de tecnologías al servicio de los aprendizajes en escenarios inusitados, pero ante la realidad hemos tenido que casi en todas las universidades frente al desafío de la pandemia las quejas han sido que los profesores no han dejado de dar clases y por lo tanto no se han convertido en tutores virtuales de educación. Es más, las universidades siguen teniendo quejas que están ligadas al manejo de las plataformas para seguir dando clase magistrales, que no es que sean malas, sino que la educación virtual requiere metodologías activas de aprendizaje.

Es por ello que los nodos tecnológicos, las plataformas virtuales y los sendos gastos o inversión en las universidades no son útiles sino cambiamos de paradigma educativo, debemos pasar de procesos educativos centrados en el docente para propiciar procesos educativos que garanticen que toda la fuerza del proceso de aprendizaje esté centrada en el estudiante. Para ello debemos hacer

una ruptura paradigmática y que en la cual el profesor deja de ser el centro del proceso y que inclusive el contenido deja de serlo y todo se integra en el quehacer del que aprende.

Esta ruptura paradigmática es necesaria y debe ser el resultado no de un edicto ministerial o de un memorándum de las autoridades superiores de las Instituciones de Educación Superior, sino debe ser un proceso paulatino y capaz de insertar al profesorado en el nuevo escenario educativo. Cabe mencionar por lo tanto que no podemos seguir teniendo escuelas del siglo XIX. Con profesores del siglo XIX y con estudiantes y procesos tecnológicos del siglo XXI.

Aunque se han hecho esfuerzos en este periodo educativo transicional por la crisis mundial, es necesario entender que se ha hecho de manera tímida y con esfuerzos poco sostenidos y algunas universidades hasta el momento no han reaccionado a la realidad, eso significa que es necesario empujar con fuerza y con seguridad en este proceso educativo. Es necesario por lo tanto dedicar un espacio particular al estudiantado para entender también a nuestros usuarios y determinar si con el estudiantado que tenemos se puede hacer educación mediada por tecnologías.

Como bien dijo el Rector de una universidad importante del país, “esta no será la última crisis en la cual debemos cerrar las universidades” esto significa que la naturaleza por cualquiera de su medios seguirá impactando a la raza humana y ante ello las instituciones educativas de todos los niveles, empero, especialmente las Instituciones de Educación Superior deben prepararse para responder de manera efectiva a esos procesos, ante ello debo citar al filósofo griego que afirmó “la repetencia de un acto bueno se vuelve una virtud” por lo tanto no debemos usar las tecnologías de la información y la comunicación como acciones reactivas sino como un hábito (virtud según la filosofía griega) y ello dará fortaleza al proceso y nos preparará para nuevos escenarios y realidades.

Como se afirmó en un momento anterior, es necesario dedicar un espacio a los estudiantes y porque en ellos recae toda la fuerza de un proceso de aprendizaje, pero es necesario decir que ha quedado en evidencia la poca o nula lectura y la acción disciplinaria de los estudiantes en proceso de aprendizaje, ya que cuando

los profesores intentaron incorporar con fuerza la tarea educativa mediada por la internet, los estudiantes fueron los primeros en reaccionar que estaban siendo sometidos a grandes esfuerzos académicos y que no estaban preparados para afrontar con garantía de éxito un proceso educativo diferente al proceso presencial.

Ello pone en contexto la urgente necesidad de que los procesos educativos presenciales aumenten la posibilidad de leer la realidad de los estudiantes y que los profesores refuercen la tarea de la profundización de los contenidos, el trabajo en equipo y la construcción de estrategias basadas en aprendizajes significativos tales como: Aprendizaje Basado en Problemas ABP, Aprendizaje Basado en Proyectos ABPro, Investigación Acción en el Aula y todas aquellas herramientas metodológicas que potencien un proceso de aprendizaje autónomo y que promueva una transición de la educación centrada en la responsabilidad del profesor y volver al estudiante responsable de su propio proceso de aprendizaje.

La incorporación de recursos tecnológicos a las prácticas docentes universitarias no siempre representó una innovación pedagógica radical, tanto si nos referimos a las metas de enseñanza, a las funciones docentes, a la actividad de aprendizaje del estudiante, como a los métodos de evaluación. En cambio, la llegada de las denominadas tecnologías digitales de la información y comunicación a los distintos ámbitos de la sociedad y de la educación en particular, puede representar y en muchos casos así comienza a ocurrir, una renovación sustantiva o transformación de los fines y métodos tanto de las formas organizativas como de los procesos de enseñanza en la educación superior.

El aprendizaje es un proceso de construcción individual y social, el estudiante debe regular y tiene que ser responsable del mismo, pero ¿Cómo hacemos para lograr un aprendizaje independiente y autónomo? Enfrentándolos a situaciones en las que tienen que utilizar estrategias de búsqueda de información, aplicar los nuevos conocimientos para la solución de problemas realistas, tomar decisiones y trabajar en forma autónoma, reflexiva y crítica.

Esta tarea es la que al parecer el profesorado no ha entendido y quiere seguir dirigiendo procesos educativos distales como si fueran presenciales, esto

seguramente llevará a grandes conglomerados de estudiantes a retirarse de sus grupos de clase o a realizar solicitudes como es el caso de una universidad privada del país en donde más de mil estudiantes solicitaron formalmente a las autoridades el cierre el ciclo lectivo y que no se tome en cuenta hasta nuevo aviso la apertura del mismo. Aquí es necesario considerar que las autoridades centrales o dueños de las universidades debieron definir a primera hora una política de atención por escrito y con ello crear un mecanismo de supervisión y contraloría, para que no suceda que cada profesor hace lo que cree conveniente.

Como la tarea no se desarrolló con antelación, la respuesta a la crisis global obligo a responder a los desafíos y trabajar con el ensayo y error en el proceso, esto seguramente dejaraá muchas heridas y más de un lesionado grave, ya que estamos reaccionando en la marcha, acción que fue posible resolver si los gerentes de las facultades y las autoridades hubiesen asumido con responsabilidad el uso de las tecnologías en el proceso de aprendizaje, menester que se desarrolló de manera pírrica y eso nos pone en un enfrentamiento con grandes desventajas para los autores de educación superior. Ahora bien, no podemos llorar sobre la leche derramada.

En términos educativos el nuevo escenario nos exige como bien afirma Edgar Morín, “pasar de cabezas bien llenas a cabezas bien puestas” esta tarea nos define que los profesores deben trascender del simple llenar de información al estudiante a realizar procesos educativos que estimulen la posibilidad de convertir la información en conocimiento, esto es posible cuando el docente es capaz de dejar de dar clases y dirigir procesos de aprendizaje. Por ello la tarea educativa sufre una transformación esencial y es en la cual el docente se transforma en mediador, facilitador y promotor de aprendizajes y no en un “dictador” de clase en dónde solo reafirma que él, si conoce la temática.

Frente a la descriptiva anterior (García Aretio y Marín, 1998), coinciden en que se trata de una enseñanza mediada por la distancia y centrada en el autoaprendizaje. No está limitada por el espacio (no se imparte en un aula física) ni tampoco por el tiempo (el ritmo lo fija cada estudiante) y el estudio se basa en una serie de

materiales especialmente diseñados para guiar el autoaprendizaje. Los investigadores (Lardone, Cabrera, y Scattolini) coinciden en lo siguiente:

- Separación física docente-estudiante.
- Presencialidad sustituida por materiales autoinstruccionales.
- Soporte con medios tecnológicos de libre acceso.
- Respaldo de una organización y tutoría.
- Aprendizaje flexible, independiente y colaborativo.

El proceso educativo realizado por Entornos Virtuales de Aprendizaje “EVA” están determinados por dos escenarios que deben tenerse claros al momento de entrar en procesos de gestión de los aprendizajes:

- Los actos educativos que se realizan mediante computadora, pero todos los actores se encuentran en el mismo lugar y al mismo tiempo. Paradigma educativo moderno de comunicación sincrónica.
- El segundo está desarrollado cuando los actores interactúan a través de representaciones numéricas de los elementos del proceso de enseñanza y aprendizaje, pero se encuentran en lugares y momentos de tiempo distintos. Paradigma educativo moderno de comunicación asincrónica.

Los modelos centrados en la enseñanza, privilegian el eje profesor – saber, donde el docente es el que conoce la disciplina a enseñar, el estudiante no sabe y los aprendizajes se dan dentro de una secuencia lógica y se adquieren por recepción, se promueve la teoría sobre la práctica, la mayor parte de los docentes universitarios se ven representados en estas características y este modelo centrado en la enseñanza prevalece en la mayoría de las universidades.

En los modelos centrados en el aprendizaje, privilegia el eje estudiante – saber, se piensa la docencia desde la perspectiva del que aprende, no del que enseña. En este modelo el aprendiente es el elemento activo y el docente sólo un facilitador. Se privilegia lo que se aprende, el aprendizaje implica una modificación en los esquemas referenciales y comportamentales del sujeto. Es un proceso dinámico, donde lo más importante es aprender a aprender. Este enfoque “constructivista” basada en los aportes de Vigotsky, Ausubel y Piaget han modificado y mejorado las prácticas docentes.

La mayoría de los programas de Educación presencial y distal están pensados desde este modelo. Cabe entonces enfatizar que los modelos centrados en la formación colocan su énfasis en las relaciones pedagógicas, (estudiante–estudiante, estudiante–docente, docente–docente) como propiciadores de una dinámica de desarrollo personal. Parafraseando a Paulo Freire se podría decir que “nadie forma a nadie; pero tampoco nadie se forma solo; los estudiantes se forman en relación mutua”.

Con la aparición de la Web 4.0, las plataformas en Office 365, Moodle, Claroline, Doqueos y Edmodo entre otras y el desarrollo de programas informáticos cuyo propósito es almacenar y distribuir contenido mediado en forma variada como: imágenes, animaciones, sonidos, textos, entre ellos están las páginas Web, galerías, bibliotecas, repositorios, y otros.

En una consulta realizada vía teléfono y medios virtuales a cinco especialistas en tecnologías de la información y la comunicación y que además ejercen la docencia en el nivel universitario y están enfrentando con algún nivel de éxito este escenario educativo en este momento en el cual estamos trabajando virtualmente se consultó sobre los aspectos siguientes:

Entre los recursos más conocidos y utilizados tenemos:

- **Flickr**, es un repositorio de fotos, donde se pueden obtener imágenes de dominio público. Además de compartir recursos se permite que sus miembros las comenten, conformándose una red social en torno a la producción fotográfica de sus usuarios.
- **YouTube**, es un repositorio de videos, que posee una sección educativa. Si bien la mayoría de los recursos se encuentran en inglés, es posible encontrar algunos subtitolados.
- **Vimeo**, es una red de videos, que rechaza los productos comerciales y plagiados, Es considerada como una opción interesante para el alojamiento de cursos.
- **Delicious**, es un servicio de bookmarking social, donde se catalogan todos los enlaces que el usuario encuentra interesante, pudiendo accederse a ellos a través de la web, independiente del ordenador que se esté

utilizando. Se lo considera como una carpeta de favoritos de acceso universal.

- **SlideShare**, es un repositorio de presentaciones, que pueden ser compartidas con otros usuarios.
- **Picasa**, es un software gratuito de Google que permite catalogar y modificar fotografías, permitiendo también la creación de álbumes en Internet, subir imágenes y compartirlas con otras personas.
- **Calameo**, ofrece la posibilidad de crear, alojar y compartir publicaciones interactivas.

Las Aplicaciones, como programas informáticos con los que se realizan las actividades docentes y de aprendizaje de carácter interactivo y colaborativo. Se caracterizan por permitir la búsqueda, intercambio, modificación y construcción del contenido mediado. Entre ellos se encuentran: buscadores, procesadores de texto, correo electrónico, chat, foros, mensajería, wikis, entre otros.

- **Skype**, es un servicio, que permite audio y videoconferencia gratuita de ordenador a ordenador. Es ideal para establecer enlaces de videoconferencia por su eficiente sistema de transmisión, calidad de imagen, sincronismo entre audio y video, utilizando bajo consumo de ancho de banda y confiabilidad.
- **Prezi**, es un servicio web para edición de presentaciones basada en un concepto novedoso y atractivo que consiste en crear un diagrama con los conceptos y las imágenes que integrarán la presentación, para luego configurar un guion visual, por donde una cámara irá haciendo zoom en cada ítem de interés.
- **CmapTools**, es una herramienta gratuita que facilita la construcción colaborativa y la publicación de modelos de conocimiento representados como mapas conceptuales. Los documentos compartidos pueden editarse en forma sincrónica o asincrónica.
- **Hot Potatoes**, es un sistema para crear ejercicios educativos que pueden realizar posteriormente a través de la web. Los ejercicios que crea son del

tipo respuesta corta, selección múltiple, rellenar los huecos, crucigramas, emparejamiento y variados.

- **4Teachers**, generador de cuestionarios para la autoevaluación de trabajos escritos, presentaciones orales, presentaciones multimedia entre otras.

Para que los estudiantes dediquen su esfuerzo al proceso de aprendizaje es necesario que tengan claridad sobre el uso de dos sistemas de ayuda esenciales así:

- **Webquest**, es un generador de actividades en Internet en forma de página web. Siempre se concreta en un documento para los alumnos, normalmente accesible a través de la web, dividido en apartados como introducción, descripción de la tarea, del proceso para llevarla a cabo y de cómo será evaluada y una especie de conclusión.
- **Wikimindmap**, es una interesante herramienta que presenta la información de la Wikipedia de una forma visual utilizando mapas mentales. Los mapas mentales son generados a partir de palabras claves o expresiones.

Los expertos consideran entre otros en tres aspectos que deben considerarse al analizar la incorporación de una plataforma con respecto a los estudiantes, los docentes, la administración y la gestión:

Con respecto a los estudiantes quienes son el principal objetivo del proceso de aprendizaje determinaron que la plataforma debe tener:

- Facilidad en el acceso a la plataforma, ya que esta es la puerta de entrada al curso y a la institución virtual, y debe ser sencilla y que motive a seguir participando.
- Accesibilidad a las tareas a realizar, consignas y materiales con pocos clicks.
- Posibilidad de interacción con compañeros.

Con respecto a la docencia debe existir facilidad de acceso a la plataforma para consulta de dudas. Independientemente del modelo educativo utilizado por los docentes por lo que la plataforma debe permitir por lo menos:

- Subir materiales, clases y la programación de actividades en forma sencilla.
- Importar y exportar actividades realizadas con otro software.

- Permitir la comunicación individual y/o grupal con los estudiantes.
- Realizar un seguimiento de las actividades de cada alumno, que favorezca la evaluación y calificación de los trabajos realizados y las participaciones de cada estudiante.

Con respecto a la administración y gestión de la plataforma los expertos afirman que debe tenerse en cuenta:

- Las posibilidades de expansión, tanto de crecimiento en la cantidad de estudiantes como de cursos.
- La facilidad para gestionar altas y bajas de los estudiantes y restricciones de acceso.
- La facilidad para solucionar problemas tecnológicos y administrativos.

Esta realidad nos pone en contexto de entender y afrontar de manera creativa e ingeniosa los escenarios educativos que debemos recorrer y fomentar una cultura de reflexión permanente del desarrollo que ermita el afrontamiento de los escenarios que partir de las nuevas realidades se proponen.

Afrontamiento de la realidad presente

El proceso educativo sea este presencial o distal tiene los mismos componentes de preparación y es por ello que deben considerarse cada uno en su justa dimensión así: la planificación didáctica en el enfoque de la educación virtual, la gestión del proceso de aprendizaje mediado por tecnologías, la evaluación del rendimiento académico y la supervisión que debe realizarse al proceso educativo del Entorno Virtual de Aprendizaje.

Planificación didáctica en el enfoque virtual: supone una descripción de la interacción que se produce entre los protagonistas del proceso didáctico en cada uno de los momentos en que se desarrolla (independientemente del entorno al cual se refiera así:

- Momento de Inicio. Destinado a recuperar los aprendizajes y experiencias previas relacionadas con el tema objeto de estudio, introducir el sentido e importancia del aprendizaje propuesto, así como su relación con otros aprendizajes.

- Momento de Desarrollo. Se caracteriza por la interacción entre el profesor y los alumnos, de éstos entre sí y con los materiales de enseñanza y, encaminado a desarrollar y poner en práctica las habilidades cognitivas y específicas de la disciplina. Se contemplan oportunidades para la transferencia, la práctica, la construcción.
- Momento de cierre. Es clave para afianzar los aprendizajes, destacar los aspectos relevantes y valorar los aspectos positivos del trabajo realizado

En el entorno presencial se desarrolla un diseño instruccional por lo general centrado en los objetivos de aprendizaje, pero en la educación virtual deberá trabajarse con el modelo de “Guía de Aprendizaje en modalidad distal”.

Nombre de la actividad formativa:	
Asignatura	
Nivel y duración:	
Herramientas/recurso necesarios:	
Introducción	
Objetivos	
Tiempo de duración	
Proceso de enseñanza/aprendizaje con ejercicios/actividades:	
Evaluación	

Ejemplo de guía de trabajo, diseño propio

El proceso de **Gestión del conocimiento o también denominado “Mediación Pedagógica”**. Para asegurar un proceso de gestión del conocimiento y que este sea adecuado a los Entornos Virtuales de Aprendizaje se deben considerar, entre otros aspectos, los siguientes:

- La exploración de los conocimientos previos o situación inicial de los participantes.

- El reconocimiento de las potencialidades y limitaciones de los medios materiales, el material didáctico, la infraestructura y las diferentes herramientas y servicios que le ofrece el entorno virtual para desarrollar acciones que garanticen el aprendizaje interactivo y significativo.
- Las características de tiempo, espacio, medios y equipo docente.
- La autorregulación del aprendizaje por parte del estudiante y el trabajo colaborativo.
- Los espacios para la socialización, la comunicación e interacción.

En este momento debe definirse con claridad el estilo pedagógico y el enfoque de aprendizaje que ha de ser utilizado, para ello es recomendable que los docentes tengan claro las estrategias educativas que tienen relación con el aprendizaje activo en los estudiantes, juego de roles, ABP, ABpro, Investigación acción en el aula y todos aquellos propuestos por el enfoque educativo del constructivismo.

Para la gestión de la **Evaluación del rendimiento académico en el nuevo entorno**. Las estrategias evaluativas tienen que estar articuladas con los objetivos. Este componente debe especificar las actividades y criterios que serán considerados en la evaluación del desempeño del estudiante e indicar en el cronograma las posibles fechas de las sesiones de evaluación, así como las condiciones en que éstas se llevarán a cabo. Es importante considerar:

- Procedimientos e instrumentos de evaluación que resulten pertinentes a los objetivos.
- La forma de administración y el análisis e interpretación de resultados.
- Los criterios para la valoración cualitativa y cuantitativa.
- La autoevaluación (metacognición) y la coevaluación.

Finalmente debe hacerse énfasis en una acción esencial en los procesos educativos en entornos Virtuales de Aprendizaje y esta relacionado con la **“Supervisión de los Entornos Virtuales de Aprendizaje”** esta actividad en procesos distales es fundamental y debe hacerse de manera recurrente, para efectos de garantizar el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje y el desarrollo efectivo de los contenidos que se han planificado.

En síntesis, podemos afirmar que el proceso educativo esta intrínsecamente ligado a los siguientes aspectos:

Algunas valoraciones de cierre

A los profesores que están haciendo un gran esfuerzo en el desarrollo del proceso educativo en forma distal:

- El contenido creado por los profesores, debe diseñarse específicamente para el entorno virtual. Teniendo en cuenta que las aulas virtuales o los cursos de aprendizaje en línea difieren de los cursos presenciales, el contenido debe ser diferente también. Se recomienda sea más corto e interactivo. Por ejemplo, es importante ofrecer materiales de referencia adicionales en ciertas secciones o incluso enlaces externos. Esto hace que el contenido se pueda adaptar a las diferentes necesidades de los estudiantes.
- **Céntrese en el aprendizaje activo.** Incluso los profesores más divertidos y entretenidos no pueden darse el lujo de crear lecciones en línea pasivas. El curso debe ser interactivo. Se deben incluir una buena cantidad de oportunidades de participación para los estudiantes, por ejemplo, combinar discusiones, colaboración, clips de video y audio, y ejercicios prácticos con texto y posiblemente breves conferencias de video. Ningún estudiante permanecerá atento e interesado durante mucho tiempo si no hay interactividad.
- **La “presencia docente” desempeña un papel vital en la construcción de un sentido de pertenencia** a la comunidad de aprendizaje y en mantener a los estudiantes interactuando activamente con el contenido. Muchas investigaciones han revelado que al estudiante recibir realimentación y comunicación constante por parte del profesor, puede marcar una gran diferencia en la confianza, la motivación y el rendimiento de estos estudiantes en el curso.
- **Los estudiantes tienen diferentes** estilos de aprendizaje. En este sentido, es pertinente identificar cómo aprenden mejor sus estudiantes y así utilizar

diferentes herramientas para adaptarse a los diversos estilos. Se recomienda utilizar una mezcla de diversos medios, incluyendo textos, videos, audio, infografías, presentaciones y otros, se ha comprobado que esto es más eficaz que incluir solo texto y audio.

- **Segmente las lecciones.** Las clases largas sin ningún descanso probablemente no sean la mejor manera de impartir un curso presencial, y hacer esto en línea es incluso todavía más ineficiente. Se recomienda presentar la información en segmentos de 10 a 30 minutos y como se ha mencionado anteriormente, en variar el formato.

A los especialistas en tecnologías de la información y la comunicación en las universidades deben:

- Dedicar un severo espacio de tiempo en mantener operativa la plataforma o plataformas que están siendo utilizadas y promover la accesibilidad de los usuarios. Siempre se ha pensado que se debe tener restricciones en el acceso a las plataformas, lo debido es que se deben ampliar los procesos de accesibilidad y permitir que los docentes tengan acceso a recursos digitales y procesos de modelaje digital.
- Los directores, gerentes o responsables de informática en las universidades en conjunto con sus técnicos deben estar, elaborando suficiente material por medio de “tutoriales breves” que permitan al profesorado estar accediendo a actualizaciones en el uso efectivo de las plataformas o recursos que están disponibles.

Bibliografía

Almenara Casas, J. (n.d.). La educación a distancia soportada en nuevas tecnologías ¿Un modelo generador de mitos?: <file:///C:/Users/Norma/Downloads/482Almenara.pdf>

Bello Díaz. Rafael Emilio. (2005). Educación Virtual: Aulas sin Paredes. Mérida, Venezuela: ULA. Disponible <http://www.ceidis.ula.ve/cursos/nurr/tics/pdf/>.

Díaz Duran, M., & Svetlichich, M. (2011). Educación 2.0: Una desafiante realidad, VIII Congreso Interamericano de Profesores del Área Contable. Puerto Rico.

García Aretio L. (1996). Educación superior a distancia. Análisis de su eficacia. Badajoz: UNED-Mérida.

Jaques Delors Etal (1996): La Educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el Siglo XXI. Madrid, Santillana

Lardone, M., Cabrera, S., & Scattolini, N. (2002). Sugerencias para fortalecer a la educación a distancia en la Facultad de Ciencias Económicas de la UNRC: <http://www.eco.unrc.edu.ar/wp-content/uploads/2010/05/Lardone.M1.pdf>

Rama Vitale, Claudio, (2006). "La tercera reforma de la educación superior en América Latina y el Caribe: masificación, regulaciones e internacionalización", *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia.

2.

DESCOLONIZACIÓN DE LOS SABERES DEL DOCENTE COMO BASE PARA LA PROMOCIÓN E IMPLEMENTACIÓN DE PRÁCTICAS EDUCATIVAS SIGNIFICATIVAS

DECOLONIZATION OF THE TEACHER'S KNOWLEDGE AS A FOUNDATION FOR THE PROMOTION AND IMPLEMENTATION OF SIGNIFICANT EDUCATIONAL PRACTICES

Valentina García-González¹

Universidad de la Sabana. Chía (Colombia)

valentinagago@unisabana.edu.co

Resumen

En este artículo se presenta una propuesta orientada a promover la modificación de los paradigmas del docente con el fin de descolonizar sus saberes y se refleja en su práctica pedagógica; la intención es que, durante las clases y espacios

¹ Para citar este artículo:

García-González, V. (2021). Descolonización de los saberes del docente como base para la promoción e implementación de prácticas educativas significativas. *Cultura, Educación y Sociedad*, 12(1), 241-254. DOI: <http://dx.doi.org/10.17981/cultedusoc.12.1.2021.16>

escolares, se le otorgue gran importancia al acervo cultural colombiano y se potencie la construcción de voz de los estudiantes. El componente metodológico se enmarca en la investigación acción participativa, y se lleva a cabo una sistematización de la experiencia en el aula de primero de primaria de la Institución Educativa Oficial Técnica José Joaquín Casas de Chía (Cundinamarca, Colombia), por medio de la cual se identifica una problemática específica, se realiza una revisión documental y se triangula en el planteamiento de una secuencia didáctica, que otorga gran valor a las artesanías colombianas como componente cultural determinante en la descolonización de los saberes del docente. Los resultados del análisis permiten reconocer la importancia de emancipar los saberes del docente y así desarrollar prácticas de enseñanza significativas para sus estudiantes, en donde se reconozca la importancia del acervo ancestral, costumbres e ideologías propias de la cultura colombiana y se genere un espacio democrático, de libertad, seguridad y confianza donde los estudiantes construyan su voz a partir de las interacciones con sus compañeros, el docente y su entorno.

Palabras clave: Colonización; descolonización; práctica pedagógica; secuencia didáctica y cultura

Abstract

This article presents a proposal aimed at promoting the modification of the teacher's paradigms in order to decolonize their knowledge and reflect it in their pedagogical practice; The intention is that during classes and school spaces, great importance is given to the Colombian cultural heritage and the construction of the voice of the students is promoted. The methodological component is part of participatory action research, a systematization of the experience is carried out in the classroom of the first grade of the José Joaquín Casas Official Technical Educational Institution of Chía (Cundinamarca, Colombia), through which it is identified a specific problem, a documentary review is carried out and it is triangulated in the approach of a didactic sequence, which gives great value to Colombian handicrafts as a determining cultural component in the decolonization

of the teacher's knowledge. The results of the analysis allow recognizing the importance of emancipating the teacher's knowledge and thus developing meaningful teaching practices for their students, where the importance of the ancestral heritage, customs and ideologies of Colombian culture is recognized and a democratic space is generated, of freedom, security and trust where students build their voice from interactions with their peers, the teacher and their environment.

Keywords: Colonization; decolonization; pedagogy practice; didactic sequence and culture

Introducción

A finales del siglo XV América latina pasó por un proceso de colonización y subalternación que, en menos de 50 años, no sólo le impuso una nueva visión de mundo, sino que desestructuró un sinnúmero de riquezas materiales y culturales que venían forjándose desde siglos anteriores (Césaire, 2006). A raíz de esto, se instauraron valores de universalidad, objetividad y racionalidad, que pretendían ser dogmatizados por los colonizadores ya que ellos “[...] no solo destruyeron todo vestigio de conocimiento autóctono, sino también toda institución educativa y cultural, imponiendo una educación alienante basada en la memorización pasiva y la repetición vacía” (Solano, 2014, p. 118), fenómeno que impuso un modelo eurocéntrico, moderno e ilustrado en la esfera de la educación.

Esa colonización no se quedó en el pasado de hace 50 años, sino que continuó instaurándose en la cultura latinoamericana, a tal punto que aún se encuentran rezagos de ese choque cultural entre el mundo europeo y el mundo prehispánico (Galeano, 2004). Esa colonización se ve inmersa en la cotidianidad, día a día aparecen conceptos, concepciones, creencias y costumbres que reflejan esa herencia colonial y el arraigo que ésta tiene en la sociedad.

Un ejemplo claro de lo mencionado anteriormente es el tipo de educación al que se tiene acceso pues, como bien afirma Albán (citado por Walsh, 2013) “[...] nos

educaron para alcanzar el éxito y en consecuencia garantizarnos un futuro próspero distante de cualquier atisbo de inseguridad que colocara en riesgo la única posibilidad de vida” (p. 448). De este modo, el ser humano está en una constante búsqueda de estabilidad laboral, afectiva, económica, social y emocional, pues cree que eso es lo que determina su éxito y de no conseguirlo, estará condenado al fracaso (fontán, Palermo y Outes, 2008).

Otro ejemplo relacionado con el modelo de educación colonizado, es que hoy en día el ser humano busca “[...] despertar sus recónditos instintos en pos de la codicia, la violencia, el odio racial, el relativismo moral” (Césaire, 2006, p. 15), los cuales le otorgan poder y autoritarismo, ya que le permiten acceder a las riquezas que, desde la antigüedad se han venido acumulando y guardando en un único grupo de personas “[...] nombrado para proteger entre sí a los poseedores privados en su competitiva lucha por aumentar la riqueza” (Arendt, 2009, p. 74).

Adicional a esto, en la educación, se mantiene una relación jerárquica entre el maestro y el estudiante, donde el primero es concebido como poseedor de todo el conocimiento y el segundo como recipiente en el cual va a entrar todo ese conocimiento que será transmitido por el maestro (freire, 1997). Además de esto, se ven las dinámicas educativas como actos de domesticación en donde existe

Una lógica de instruir al estudiante, diferenciando las posiciones por importancia desde los saberes, es un reflejo de nuestra historia como pueblo colonizado, en donde fueron los otros quienes ‘civilizaron’ en este territorio, fueron otros quienes trajeron costumbres, planos, arquitectura, religión y la instauran siendo los habitantes de este territorio los receptores, los “educados”, los colonizados por prácticas que se legitimaron en ese entonces, desde una lógica autoritaria la mayoría de las veces (Albornoz, 2012, p. 331).

Esa lógica que aún en nuestros tiempos se ve reflejada en las dinámicas de clase, a través de los argumentos de autoridad por parte del maestro, los comportamientos violentos de nuestros estudiantes, la falta de comunicación entre

ellos y la jerarquización del maestro y el estudiante. Estos y muchos más ejemplos hacen parte de esa herencia colonial que sigue siendo vigente en la actualidad.

En atención a lo expuesto, se puede afirmar que la educación se convierte en un mecanismo de reproducción ideológica por parte del maestro y del estudiante, reflejando la realidad sociocultural en la que se desarrollan diferentes interacciones que permiten evaluar y analizar las necesidades, fortalezas, debilidades y amenazas de la sociedad actual (Solano, 2014; Hidalgo, 2010; Arias, 2000) evidentemente colonizada.

Adicional a esto, Arias (2000) afirma que el aula se convierte en el mejor recurso de investigación, ya que allí es donde se enmarcan la mayoría de las interacciones sociales y es el escenario perfecto para identificar las diferentes demandas, conflictos e influencias de la sociedad y la cultura. En este sentido, Mena y Huneus (2017) consideran la importancia de que la escuela se convierta en un espacio de fortalecimiento de las relaciones y la sana convivencia. Desde este supuesto, se reconoce la importancia de este estudio como una alternativa que busca contribuir a transformar la práctica pedagógica por medio del planteamiento concreto de una secuencia didáctica, entendida como una modalidad de planeación que organiza el trabajo en torno a un eje temático, con el fin de alcanzar un aprendizaje de un saber específico (Pérez, 2005).

Esta secuencia se enfoca en el reconocimiento de la docente en primera instancia, y luego de los estudiantes, de las diferentes artesanías que hay en Colombia, con el fin de reconocer el acervo ancestral y fortalecer la identidad cultural. Además, se convierte en una herramienta fundamental para reivindicar los saberes ancestrales dentro del quehacer docente, en donde se debe reflejar ese reconocimiento y comprensión otorgando gran importancia al lenguaje que usan los estudiantes para expresarse, la forma en que se escuchan y las interacciones que se dan en el aula.

En concreto, este estudio se enfoca en las dinámicas que se desarrollan en el grado 102 de la Institución Educativa Oficial Técnica José Joaquín Casas ubicada

en el municipio de Chía (Cundinamarca, Colombia), abordando como foco de observación aspectos comportamentales y contextuales. En este grado se identificó por medio de la observación participante, una problemática relacionada con el comportamiento impulsivo y agresivo de la mayoría de los estudiantes, comportamientos que se ineren como resultado de la influencia de la colonización (Césaire, 2006). De acuerdo con Zawadzki (2007), la conducta violenta o impulsiva, es una de las conductas más recurrentes en edades tempranas y se puede expresar por factores biológicos (desarrollo neurológico y físico), factores psicológicos (incidencia del entorno en este desarrollo) o factores ambientales (microsistema, interacciones en el entorno).

Ahora bien, estas conductas, en palabras de Kleidler (2019), se conciben como conflictos, los cuales se generan en el aula por falta de comunicación y/o reconocimiento del otro. Aspecto que, retomando a Hidalgo (2010), refleja la realidad social en la que se enmarca el micro contexto cultural de los estudiantes y el macro contexto institucional, social, económico y político en el que se encuentran. Idea que es sintetizada en un concepto traído por Solano (2014) y De Sousa (2010) que se refiere a la colonización de los saberes.

De acuerdo a lo expuesto, las conductas, actitudes y reacciones de los niños y las niñas se perciben asociadas a procesos de colonización que, a su vez, se reflejan en la construcción social, biológica y cultural, colectiva e individual. De la cual se parte para plantear la planeación de la secuencia didáctica en la que se pretende contribuir a transformar la práctica docente, con el fin de promover la descolonización de los saberes y, por tanto, disminuir las conductas violentas o impulsivas en el aula. Esto se logra por medio del planteamiento de actividades contextualizadas, coherentes al nivel de desarrollo de los estudiantes, en donde se crea un espacio democrático en el aula y se validan las voces de los niños y las niñas.

El estudio se aborda en el marco de la investigación acción educativa y con base a la problemática previamente descrita se enuncia el siguiente cuestionamiento

¿Cómo contribuir a modificar la práctica docente para promover la descolonización de los saberes en el aula? En función de lo expuesto, el objetivo general de este estudio se orienta a la transformación de los paradigmas del docente con relación al proceso de descolonización de sus saberes y como esto se ve reflejado en su práctica pedagógica.

referentes teóricos

La Descolonización en el Proceso Educativo

Tomando en consideración lo señalado, se vuelve fundamental comprender el concepto de descolonización de los saberes. Para esto, se toma como referente el planteamiento de De Sousa (2010), quien lo asume como un proceso conducente a la emancipación de las diferentes estructuras históricas que mantienen atadas a la educación, la escuela, la pedagogía y la cultura a un modelo de civilización en crisis. De este modo, la práctica docente cobra un sentido imperante, ya que se convierte en el agente encargado de romper las formas tradicionales educativas, en donde se reproduce un imperio de la razón y el conocimiento frío y vacío. A manera de complemento, Hidalgo-Capitán, Guillén y Deleg (2014) y Guerrero (2010) afirman que ese proceso de descolonización debe contribuir a la creación de un nuevo ser humano, que sea capaz de cuestionar la sociedad donde se encuentra con el fin de plantear nuevos saberes, valores, interacciones y lógicas que rompan con el esquema colonial transmitido desde siglos pasados.

Ahora bien, para llevar a cabo ese proceso de descolonización de los saberes en el aula, es crucial entender las dinámicas que allí se presentan. Para ello, se aplica el proceso de observación participante, planeación, ejecución y reflexión de algunas actividades en el aula, con el fin de reconocer las particularidades de los niños y las niñas de primero y los escenarios donde se evidencia la problemática planteada. En este punto, se retoma el planteamiento de Kleidler (2019), en donde las conductas violentas se conciben como conflictos, pues en ese intento de resolución de esos conflictos entra a jugar un papel fundamental la educación, más específicamente, el saber pedagógico (Herrera y Martínez, 2018) que se nutre

de esas cotidianidades y propone alternativas para modular, re exionar y desarrollar habilidades y competencias en los estudiantes.

El Papel de la Práctica Pedagógica en la Descolonización de los Saberes

Ese saber pedagógico, planteado por Herrera y martínez (2018), se re ere al conjunto de saberes que se construyen partiendo de la práctica como eje de re exión e investigación. la construcción de éste está en manos del profesor, quien es el encar- gado de con gurar y promover escenarios que permitan al estudiante reconocerse y reconocer a los demás en un entorno sociocultural especí co. Además, el profesor se convierte en el puente entre los procesos de enseñanza y aprendizaje y el contenido especí co que se espera trabajar, de ahí la creación del accionar mismo del docente (mayne, 2019). A ese accionar se le denomina práctica docente y de acuerdo con Herrera y martínez (2018), promueve la creación de un conocimiento propio a partir de la re exión continua de la acción en el aula debido a que es un proceso determi- nado por las condiciones en un lugar y espacios intersubjetivos, semántico, físico y social.

Por la línea de comprensión de la práctica docente, freire (1970) la reconoce como una práctica democrática en la que el profesor se debe preguntar, de forma constante, sobre su concepción del acto de enseñar y el acto de aprender, por cuanto asume que no es transmitir conocimientos, sino enseñar haciendo. El docente debe partir del nivel en el que se encuentra el educando, reconociendo su individualidad, desde aspectos ideológicos, políticos y culturales, con el n de llevarlo a recrear nuevos saberes con base en sus presaberes. Esto, busca romper con esa colonización de la educación (Solano, 2014) en donde el profesor inserta saberes en el estudiante, pero no espera re exiones y cuestionamientos por su parte, a esto freire (1997) le deno- mina, práctica bancaria.

Con relación a esa ruptura de la práctica bancaria en la educación (freire, 1997) y la descolonización de los saberes (De Sousa, 2010), se plantea la pedagogía del con icto (De Sousa, 2019), la cual se enmarca en una revisión crítica, personal e interna. Ésta, es llevada a cabo en primera instancia por el profesor y luego, por

medio de la práctica docente, desarrollada en los estudiantes, dándoles la oportunidad de reconocer el acervo ancestral que los precede y crear nuevos saberes con base en este.

Desde esta perspectiva, el aula se convierte en un espacio de creación y de libertad, en donde se entiende el conflicto como parte constitutiva de los procesos pedagógicos y se reconoce la trascendencia de la educación hacia los diferentes ámbitos en los que se desarrollan los estudiantes. De este modo, esas conductas violentas mencionadas por (Zawadzki, 2007), disminuyen de forma exponencial, pues el aula se convierte en un ambiente democrático en donde se validan las voces de los niños y las niñas y se reconoce el acto educativo como un accionar ético y político.

En ese accionar ético de la educación, se aplican los planteamientos de Boff (2003) sobre la necesidad de crear una ética planetaria que permita a los seres humanos respetar-se, comprender-se y tolerar-se. Viendo el aula como micro cultura, esa necesidad se convierte en exigencia, en donde el reconocimiento de las diferencias de los demás y el valorar las riquezas culturales se vuelven tarea primordial del docente y los estudiantes.

Metodología

El desarrollo de este artículo se enmarca en la investigación acción participativa; según Jara (2018) se caracteriza por incluir la participación del investigador en el ambiente a estudiar, con el objetivo de lograr una transformación social, ya que el observador podrá analizar la realidad de estudio desde adentro, de forma objetiva y sistematizada. Adicionalmente, este tipo de investigación permite tener una visión de la realidad como totalidad compuesta por personas con dilemas y desafíos comprometidos con el análisis de las diferentes variables.

En específico, lo primero que se realizó fue un ejercicio de observación participante en el aula de primero de primaria en la Institución Educativa Oficial Técnica José Joaquín Casas de Chía (Cundinamarca, Colombia); esto con el fin de identificar diferentes características que componían las dinámicas del aula, con base en esa observación se redactó un relato metodológico (Schöngut y Pujol, 2015) que recogía semanalmente los acontecimientos más importantes vividos durante el espacio de la práctica pedagógica, las rutinas llevadas a cabo en la jornada y algunas de las características del espacio físico, los niños, niñas y la profesora titular.

Una vez fortalecido el relato metodológico con la información necesaria para contextualizar el aula, emergen una serie de categorías a partir del planteamiento de una red semántica que permitió organizar la información consignada y así poder reconocer las problemáticas existentes en el aula, con base en los comportamientos de los estudiantes, el desarrollo de las temáticas vistas en clase, el proceso de enseñanza y aprendizaje, la disposición del aula, la relación entre profesor-estudiantes, estudiantes-estudiantes y estudiantes-entorno.

Con base en la red semántica, se realizó un ejercicio de análisis en el que se escogió una de las problemáticas más recurrentes dentro del relato metodológico. Como punto de partida al seleccionar la problemática, se llevó a cabo una revisión documental que permitió fortalecer teóricamente el tema para poderlo plantear como punto central del artículo a realizar.

La información recopilada durante la revisión documental y los antecedentes de la problemática consignados en el relato metodológico, se triangularon en el planteamiento de una secuencia didáctica coherente al contexto cultural y social para el cual fue diseñada, partiendo del proceso de desarrollo de cada uno de los niños y niñas, considerando sus necesidades e intereses y reconociéndolos como sujetos particulares con ritmos de aprendizajes variados. Esta secuencia didáctica tuvo como objetivo aportar a la solución de la problemática identificada en función del sustento teórico encontrado.

Resultados y discusión

la redacción del relato metodológico permitió agrupar los eventos en diferentes categorías de análisis, las cuales fueron determinantes para el proceso de investigación. las categorías que se establecieron con base en los acontecimientos recurrentes mencionados en el relato fueron, aspectos a mejorar en la oralidad, por cuanto los niños y niñas no participaban durante las clases y cuando se les preguntaba directamente, se quedaban en silencio hasta que la profesora le preguntaba a otro compañero; las rutinas, ya que, aunque se evidenció que la profesora procuraba siempre cumplir los tiempos establecidos en el horario, no había una explicación previa para los estudiantes respecto a las actividades realizadas durante el día; el tema de inclusión, debido a que había tres estudiantes con necesidades muy específicas, una estudiante con parálisis cerebral, un niño con un trastorno sensorial y un estudiante que presentaba dificultades de inhibición y regulación emocional, pero que los padres se negaban a prestar mayor atención y no se tenía un diagnóstico concreto.

Otra categoría de gran impacto fue la convivencia, pues en las dinámicas del grupo se evidenciaron varias situaciones en las que las respuestas y reacciones entre los compañeros se tornaban agresivas y no había una comunicación verbal concreta, sino que se reducía a golpes, al respecto [Ascorra et al. \(2017\)](#) destacan la importancia de la convivencia como variable asociada al contexto escolar; por último se encuentra la literatura como proceso a promover en el aula, debido a que en repetidas ocasiones varios estudiantes expresaron su disgusto e inconformidad con las diferentes formas de acercamiento a la literatura, lectura en voz alta, elección libre de cuentos, planteamiento diferente de los finales de algunas historias, invención de historias con base en imágenes, etc.

Durante el proceso de análisis y documentación se intentó encontrar una temática que pudiera englobar todas las categorías, de manera que se pudieran abordar desde la secuencia didáctica, pero no fue posible, razón por la cual se escogió la

convivencia como factor determinante en las dinámicas del aula y que potenciaría el resto de las categorías de base.

La problemática en esencia estaba relacionada con el comportamiento impulsivo y agresivo de la mayoría de los estudiantes, comportamientos que son resultado de la influencia de la colonización (Césaire, 2006), de allí el surgimiento de la importancia de modificar los paradigmas del docente con el fin de descolonizar sus saberes y así lograr prácticas pedagógicas que promuevan la construcción de voz en los niños y las niñas.

Si una persona pudiese enseñar a amar, sin saber amar, la educación perdería el sentido, y esta es la razón por la cual un profesor no puede llevar a cabo su práctica de enseñanza, si no cuenta con las habilidades, competencias y aptitudes necesarias para ello; “enseñar no es transmitir conocimiento, sino crear las posibilidades de su producción o de su construcción” (freire, 1997, p. 24). De este modo, es necesario que el maestro tenga una mirada crítica y reflexiva de aquello que pretende enseñar, investigue y comprenda las temáticas y conceptos que quiere incluir en su práctica de enseñanza, ya que esto le dará la posibilidad de generar ambientes de aprendizaje significativos y crear un sinnúmero de oportunidades de exploración para sus estudiantes (freire, 1997).

Una vez identificada la problemática y realizada la revisión teórica pertinente para comprender la influencia de la colonización en el comportamiento de los niños y niñas en el contexto colombiano, se realiza el planteamiento de una secuencia didáctica que se enfoca en llevar al docente a emancipar sus saberes, desde temas como las artesanías, relacionándolo con el proceso de lectura, escritura y comprensión numérica. De manera que, se otorgue mayor importancia al acervo ancestral y cultural propio de Colombia y se use como medio para promover en los niños y niñas una convivencia y resolución pacífica de los conflictos presentes en las dinámicas del aula. Al respecto los aspectos inherentes a la secuencia didáctica se observan en la [Tabla](#)

Diseño general de la secuencia didáctica

Propósito General perseguido con la SD: modificar los paradigmas del docente por medio de la comprensión y aplicación de uno de los aspectos más importantes de la cultura colombiana-las artesanías-con el fin de descolonizar sus saberes y que como consecuencia se dé una práctica pedagógica que promueva la construcción de la voz de los niños y las niñas.

fase:	Propósito	o	Identificación del nivel de
	propósitos didácticos, de cada una de las actividades que componen cada fase.	Breve descripción de cada una de las actividades que compone cada fase.	progresión o conexión entre las actividades de cada fase.
1.	Se indagará en los conocimientos previos e ingenuos de los estudiantes sobre las concepciones que tienen sobre los artesanos y las artesanías.	1. Contextualización de lo que son las artesanías y la importancia de estas en nuestro desarrollo cultural. Para esto se llevará a cabo una actividad de exploración de los conocimientos ingenuos de los estudiantes, por medio de una rutina de pensamiento en primer acercamiento a la que se indagará en las concepciones que ellos tienen acerca de la temática, y luego de esto, los niños y niñas crearán una artesanía con trozos de papel. Al final se mostrará este modo, se pretende	En esta fase las actividades apuntan al reconocimiento de las temáticas a trabajar como eje central, de manera que en las sesiones de cierre se puedan retomar las temáticas y trabajar sobre estas.
2. y 3.	Se logrará que los estudiantes reconozcan las	un fragmento de la película de Tinkerbell en donde aparecen las	presentar los temas en contexto.

diferentes artesanías artesanas y se realiza una Es por esto que se que hay alrededor comunidad de diálogo para pretende explorar primero del país y la zona a hablar sobre lo que ellos aquello que la que pertenecen. hacen dentro del grupo. ya saben los niños

y a partir de ahí empezar

Reconocerán los 2. El salón se dividirá en 2 a crear todo el entramado

usos de estas estaciones, cada una proposicional

artesanías. presentará una artesanía constituyente a los

diferente (mochila Wayuu de procesos que se

Se explorarán los la Guajira y la ruana y las pretenden desarrollar

intereses de los alpargatas de boyacá), será durante esta secuencia.

estudiantes al un ambiente acorde al pueblo

pedirles que elijan el al que pertenece y habrá una Al finalizar esta fase se

que más les gustó o explicación breve sobre cada abre paso a la siguiente,

llamó su atención. dejando una discusión

uno. luego, se les pedirá a los abierta respecto a los

Se empezará a niños y niñas que realicen un diferentes usos y origen

trabajar la oralidad dibujo de de cada uno de los

por medio de la la artesanía que más les objetos artesanales que

explicación de la llamó la atención. se pretende tratar.

artesanía elegida.

3. El salón se dividirá en 2

estaciones, cada una

presentará una artesanía

diferente (el sombrero

vueltaio de

la comunidad zenú de

Córdoba

y Sucre y las vasijas de barro

de Ráquira), será un

ambiente acorde

al pueblo donde pertenece y

se hará una contextualización

basada en los aportes de los

estudiantes. Para cerrar la actividad, los estudiantes deberán realizar una pintura de la artesanía que más les gustó.

fase:

Propósito o propósitos didácticos, de cada una de las actividades que componen cada fase.

Breve descripción de cada una de las actividades que compone cada fase.

Identificación del nivel de progresión o conexión entre las actividades de cada fase.

Producción

1. Se generará una comunidad de diálogo en donde se indague acerca de las interpretaciones de los niños y las niñas de la historia que se les cantó.

1. y 2. Los estudiantes podrán comprender que hay diferentes tipos de lectura y que no siempre implica un ejercicio de decodificación del texto. Razón por la cual se presenta la historia en forma de canción.

2. Se potenciará el trabajo en equipo y la validación de los aportes de los demás.

3. Se enfatizará en los intereses de cada estudiante.

Se permitirá que los niños y niñas se posicionen como productores de texto al darles la oportunidad de crear un final alternativo para la historia, sin tomar como referente los códigos convencionales (alfabeto), sino abriendo la posibilidad de que lo escriban como ellos crean que debe ser.

4. Cumplimiento del DbA de lenguaje n° 14: Organiza los eventos de una historia en la secuencia correcta.

1. Presentación de la fábula de Rafael Pombo “Simón el bobito”, esta se presentará en forma de canción, se hará con los estudiantes sentados

en círculo en el suelo y cada uno hablará de la parte que más le llamó la atención, para esto trabajarán en parejas y cada uno hará una carta para su compañero donde le cuenta la historia, hablando de los momentos más alegres.

2. Presentación de la segunda fábula de Pombo “Pastorcita”, esta también se presentará en forma de canción, pero esta vez los estudiantes estarán sentados en sus puestos en mesas de trabajo y cada grupo deberá pintar la parte más triste de la historia, cada pintura será pegada para armar un friso.

3. Se dividirá el grupo entre los que eligen la primera fabula y aquellos que eligen la segunda. De esta manera se les pedirá a todos que recreen un final diferente para la fábula y la deberán escribir en una cartulina, luego, deberán dibujar lo que para ellos será el final.

La conexión entre las artesanías y las fábulas de Pombo se verá evidenciada en la siguiente fase, donde se unirán las dos temáticas tratadas en un ejercicio de aplicación.

La progresión en esta fase se ve al ir trabajando cada una de las historias de manera tal que los estudiantes puedan elegir la que más les llama la atención y esto se concretará en la reescritura del final del cuento en donde se pondrá a prueba su capacidad de relación y análisis.

Las actividades en esta fase se complementan en la medida en que las dos primeras son cruciales para la realización de la tercera, es decir, es importante que los estudiantes conozcan las dos historias para así poder establecer diferentes criterios para elegir una.

fase:

Propósito o propósitos didácticos, de cada una de las actividades que componen cada fase.

Breve descripción de cada una de las actividades que compone cada fase.

Identificación del nivel de progresión o conexión entre las actividades de cada fase.

Cierre

1. Se desarrollará asociación y se generarán diferentes conexiones con los presaberes (conocimientos ingenuos) de cada uno de los niños y las niñas al tener que establecer un uso para la artesanía elegida.

Potenciarán el desarrollo del pensamiento numérico, por medio de la realización del listado de materiales necesarios para la creación de la artesanía.

2. Se potenciará el trabajo independiente y autónomo en los estudiantes, pues ellos serán quienes realicen la artesanía.

Desarrollarán su creatividad al tener que hacer un uso óptimo de los materiales disponibles y lograr que su diseño sea funcional y medianamente parecido a la artesanía escogida.

3. Se potenciará la expresión oral, promoviendo la construcción de la voz de los niños y las niñas, en un espacio en donde podrán hablar acerca de sus elecciones y decisiones sobre sus creaciones.

1. Se retomarán las artesanías vistas en las primeras sesiones, como contextualización para la actividad siguiente. Se les pedirá a los niños y niñas que elijan una de las artesanías que ellos consideran pueden ayudarle al personaje de la fábula que ellos eligieron. Una vez escogido, deberán hacer un listado de los materiales que necesitan para realizar la artesanía que escogieron.

2. Esta clase se destinará a la creación de la artesanía en donde se dispondrán diferentes materiales para que los niños y niñas puedan realizarla, telas, diferentes tipos de papel, plastilina, arcilla, aserrín, lana, escarcha, entre otros; los cuales serán puestos como provocación para los estudiantes, de manera que ellos tengan total libertad para crear su artesanía.

3. Como sesión de cierre se hará una feria artesanal, en donde se pondrán todos los productos realizados por los niños y niñas durante toda

la secuencia y cada uno de los estudiantes tendrá la oportunidad de contar su experiencia, hablando de sus creaciones a sus compañeros de diferentes salones (Transición y primero).

A simple vista la conexión entre las artesanías y las historias de Rafael Pombo puede no existir o no ser tan clara, pero en este punto lo que

se pretende es lograr que los estudiantes comprendan lo que pasa con cada uno de los personajes de tal manera que logren aplicar una de esas artesanías en la vida de los personajes como parte de la historia.

En este punto se unen las dos fases anteriores, ya que los niños y las niñas tendrán la capacidad de asociar lo visto en la fase 1 sobre las diferentes artesanías con las historias que se trabajaron en la fase 2.

Además, que se les da un rol activo en su proceso de aprendizaje y comprensión pues ellos deberán desempeñar el papel de artesanos, lo que les permitirá comprender más a fondo el rol del artesano en la sociedad, ya que después de terminar deberán explicarles a sus compañeros lo que hicieron.

Como se puede observar en los propósitos y actividades planteadas, el cambio de la acción docente no sólo se refiere a conocer su cultura y otorgarle un papel fundamental en el desarrollo de sus clases, sino también a romper con el paradigma colonial impuesto donde el maestro tiene una posición autoritaria y el estudiante se concibe como una vasija que debe ser llenada (Albornoz, 2012). no sólo son las temáticas para tratar, sino la forma de actuar de los maestros dentro y fuera del aula, pues deben ser reflejo de unos ideales/ saberes reales y emancipados.

De acuerdo con De Sousa (2010), el profesor debe facilitar el diálogo y el intercambio de saberes, espacios, culturas y lenguajes que tienen cada uno de sus estudiantes. Así, el aula se debe convertir en un espacio multicultural, en donde se puede visibilizar la historia y demás entramados psicosociales que hacen parte de la construcción del ser humano que asiste a la escuela para reaprender y crear nuevos saberes, habilidades, competencias y descubrir sus talentos, en pro de él y, por tanto, de la sociedad que tanto necesita ser liberada de la influencia colonial.

Ahora bien, una vez descolonizados los saberes del profesor, es crucial reconocer las necesidades e intereses de los estudiantes, por ello, se aplicó una de las actividades de la secuencia, donde se pudo evidenciar que, a pesar de los procesos de globalización los niños y niñas tienen interés por lo cultural, ya que su curiosidad aumenta al querer saber más sobre los artesanos, sus preguntas se enfocan en conocer su cultura; los estudiantes insisten en realizar más actividades relacionadas con el tema. Razón por la cual hablar de cultura se convierte en foco de interés para generar procesos de transformación de las interacciones en el aula.

Conclusiones

la verdadera modificación de los paradigmas del docente se encuentra en el ejercicio educativo, a través del planteamiento de actividades significativas acordes al contexto cultural y social. Se reconoce que el cambio de la educación está en la emancipación de los saberes del profesor, pues estos lo llevarán a cambiar su práctica. En concreto, es crucial descolonizar los saberes en el maestro, para que este pueda generar procesos en los que se descolonicen los saberes de sus estudiantes, la práctica docente cumple un papel protagónico en el desarrollo de una educación que rompa los paradigmas coloniales, donde todo ha sido impuesto y el ejercicio de libertad no se ve como opción.

la emancipación de los saberes del docente se convierte pues, en un dispositivo crucial para generar un cambio significativo en las dinámicas educativas del país y así lograr impactar la sociedad, ya que es en los primeros años de vida donde se forman las estructuras más sólidas respecto al carácter y temperamento, de allí la importancia de dar un giro a la educación infantil, empezando, claro está, por sus profesores.

De este modo, dentro del planteamiento de la secuencia didáctica, el aula se convierte en un espacio crítico, libre y democrático, donde los niños y las niñas tienen la oportunidad de expresar sus ideas, hablar de sus costumbres, reconocer sus particularidades y aprender a interactuar con los otros, destacando la importancia de su rol en el desarrollo de su micro contexto y el maestro, con sus saberes descolonizados, se convierte en facilitador de estas interacciones, al concebir a sus estudiantes como iguales, sujetos que cuentan con construcciones culturales valiosas que nutren el desarrollo de las dinámicas del aula.

Referencias Bibliográficas

Albornoz, f. (julio, 2012). ¿Educar para colonizar o descolonizar para educar? naturaleza y cultura en América latina : escenarios para un modelo de desarrollo no civilizatorio. *memorias del XVIII foro de estudiantes latinoamericanos de antropología y arqueología-FELAA*. (pp. 329–340). Universidad Politécnica Salesiana, Quito, Chile. Disponible en <https://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/10785>

Arendt, H. (2009). *La condición humana*. buenos Aires: Paidós.

Arias, I. (2009). Las interacciones sociales que se desarrollan en los salones de clase y su relación con la práctica pedagógicas que realiza el docente en el aula.

Posgrado y Sociedad, 9(2), 32–57. Disponible en <https://revistas.uned.ac.cr/index.php/posgrado>

Ascorra, P., Vásquez, P., Passalacqua, n., Carrasco, C., López, V., núñez, C. y álvarez figueroa, m. (2017). Discursos en torno a la administración del conflicto y su relación con la convivencia escolar. *Cultura Educación y Sociedad*, 8(2), 21–42. <https://doi.org/10.17981/cultedusoc.8.2.2017.02>

Césaire, A. (2006). *Discurso sobre el colonialismo*. madrid: Akal. Recuperado de http://www.alca-seltzer.org/descolonizacion/cesaire_libro_discurso_sobre_colonialismo.pdf

De Sousa, B. (2019). *Educación para otro mundo posible*. buenos Aires: CIACSO. Recuperado de <https://cpalsocial.org/documentos/793.pdf>

De Sousa, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. montevideo: Trilce. Recuperado de http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Descolonizar%20el%20saber_final%20-%20C%C3%b3pia.pdf

fontán, l., Palermo, z. y Outes, D. (2008). *Cuentan las culturas, los objetos dicen....* Salta: fundación Pajcha.

freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía, saberes necesarios para la práctica educativa*. méxico, D.f.: Siglo XXI. Recuperado de <https://redclade.org/wp-content/uploads/Pedagog%C3%ADa-de-la-Autonom%C3%ADa.pdf>

freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. montevideo: Tierra Nueva. Recuperado de <http://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/freirePedagogiadelOprimido.pdf>

Galeano, E. (2004). *Las venas abiertas de América Latina*. méxico, D.f.: Siglo XXI. Recuperado de

https://static.telesurtv.net/filesOnRfS/news/2015/04/13/las_venas_abiertas_de_amxrica_latina.pdf

García-González / Cultura, Educación y Sociedad, vol. 12 no. 1, pp. 241-254, Enero - Junio, 2021

Guerrero, P. (2010). *Corazonar, una antropología comprometida con la vida. Miradas otras desde Abya Yala para la descolonización del poder, del saber y del ser*. Quito: Abya-Yala.

Herrera, J. & martínez, A. (2018). El saber pedagógico como saber practico. *Pedagogía y saberes*, (49), 9–26. <https://doi.org/10.17227/pys.num49-8167>

Hidalgo-Capitán, A., Guillén, m. y Deleg, n. (2014). Presentación. El indigenismo ecuatoriano y el Sumak Kawsay: Entre el buen salvaje y la paja del páramo. En, A. I. Hidalgo-Capitán, A. Guillén y n. Deleg (Eds.), *Sumak Kawsay Yuyay. Antología del pensamiento indigenista ecuatoriano sobre Sumak Kawsay* (pp. 13–22). Huelva: Universidad de Huelva. Recuperado de <http://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/21745/1/libro%20Sumak%20Kawsay%20Yuyay.pdf>

Hidalgo, J. (enero, 2010). la educación y el cambio social. [Online]. Puerto Ayacucho: Universidad Experimental libertador, Instituto de mejoramiento Profesional del magisterio. Recuperado de <https://www.monografias.com/trabajos79/educacion-cambio-social/educacion-cambio-social2.shtml>

Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. bogotá, D.C.: fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano.

Kleidler, W. (2019). *La resolución creativa de conflictos, manual de actividades. Estrategias para la prevención temprana de la violencia en los niños*. bogotá, D.C.: fundación para el Bienestar Humano-SURGIR. Recuperado de <http://politecnicometro>.

edu.co/biblioteca/primerainfancia/soluci%C3%b3n%20creativa%20de%20conflictos.pdf

mayne, H. (2019). Pedagogical Content Knowledge and Social Justice Pedagogical Knowledge: Re-Envisioning a model for Teacher Practice. *Research in Educational Administration & Leadership*, 4(3), 701–718. <https://doi.org/10.30828/real/2019.3.9>

mena, m. y Huneeus, m. (2017). Convivencia Escolar para el aprendizaje y buen trato de todos: Hacia una mejor comprensión del concepto. *Cultura Educación y Sociedad*, 8(2), 9–20. <https://doi.org/10.17981/cultedusoc.8.2.2017.01>

Pérez, m. (2005). Un marco para pensar configuraciones didácticas en el campo del lenguaje, en la educación básica. En, C. López, *La didáctica de la literatura: estado de la discusión en Colombia* (pp. 47–66). Bogotá, D.C.: Universidad del Valle.

Schöngut, n. y Pujol, J. (2018). Relatos metodológicos: difractando experiencias narrativas de investigación. *FQS Forum: Qualitative social Research Sozialforschung*, 16(2), 1–24. <https://doi.org/10.17169/fqs-16.2.2207>

Solano, J. (2014). Descolonizar la educación o el desafío de recorrer un camino diferente. *Revista electrónica Educare*, 19(1), 117–129. <https://doi.org/10.15359/ree.19-1.7>

Walsh, C. (2013). Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, re(existir) y (re)vivir. [TOMO I]. Quito: Abya-Yala.

zawadzki, n. (2007). Violencia en la infancia y la adolescencia. *Pediatría (Asunción)*, 34(1), 34–45. Disponible en <https://www.revistaspp.org/index.php/pediatrica/article/view/318>

Valentina García González es estudiante de octavo semestre de la licenciatura en Educación Infantil de la Universidad de la Sabana (Colombia).
<https://orcid.org/0000-0003-4705-034X>

3.

EDUCACIÓN INCLUSIVA: LA DISLEXIA Y LA EXCLUSIÓN EDUCATIVA Y SOCIAL

(Inclusive education: Dyslexia and educational and social exclusion).

Carina Acosta Mendoza²

caacosta@uacj.mx

Universidad Autónoma de Ciudad Juárez

Resumen

La dislexia es un problema en la adquisición de la lectura y la escritura, un niño que presenta dislexia, piensa diferente y percibe las cosas de una manera distinta, según la UNAM (Universidad Nacional Autónoma de México), el 17% de todos los niños en el mundo presentan dislexia.

En México, hay una lucha y necesidad por entender la dislexia, por definirla dentro de las aulas, detectarla y por tratarla. En el momento de que un profesor no

² **Carina Acosta Mendoza:** Profesora de tiempo completo adscrita al departamento de Diseño de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. Doctora en Estudios Urbanos, Maestra en Diseño Holístico y Licenciada en Diseño Gráfico. Certificada en dislexia por la Universidad de Londres, certificada especialista en los problemas de escritura y lectura en niños. Autora de libros, artículos de revista, ponente internacional. Fundadora de Didexia.

entiende la dislexia y no la detecta, limita el aprendizaje de un niño que tiene dislexia y por lo tanto lo segrega y excluye. Es importante mencionar que el problema no se queda solo en la escuela.

La exclusión educativa, es entendida como un fenómeno con escaso acceso al sistema educativo y que provoca segregación y exclusión educativa al no tener herramientas para entender lo que es la educación para todos.

Por otro lado, la UNESCO plantea que la inclusión debe de procurar un sistema idóneo para todo tipo de aprendizaje, en donde se brinden soluciones de acuerdo a las demandas y se otorguen las herramientas necesarias a cada una de las discapacidades, características de cada alumno, y problemáticas específicas en el proceso de aprendizaje dentro y fuera del aula, sin embargo en México no es así.

En este capítulo se presenta la dislexia como un problema de aprendizaje con una necesidad muy profunda respecto a ser entendida y a ser incluida dentro del sistema educativo en México, considerando que la dislexia se debería de entender desde diferentes panoramas, como el problema que provoca un entendimiento diferente de las cosas, como un problema que aísla, deprime y cuestiona la salud mental de quien la padece, y sobre todo, demanda con urgencia la necesidad de entender la dislexia (en todos los sentidos) y de integrarla al sistema educativo, en donde los procesos de aprendizaje para los niños disléxicos sean contruidos a partir de un sistema idóneo para su integración en el aula.

La metodología de este capítulo se desarrolla a partir del design thinking, la cual permite un entendimiento paso a paso de cómo se ha construido y documentado el presente trabajo y se sitúa en la investigación descriptiva ya que se trata una temática de relevancia actual y las referencias bibliográficas fundamentan y contextualizan la problemática planteada desde una perspectiva documental, la

información alienta a tener un panorama más amplio y oportuno respecto a la problemática situada. Así mismo se ha realizado trabajo de campo en donde el contacto directo con la población afectada ha sido una pauta para entender la problemática desde diferentes perspectivas, tanto dentro del aula como fuera de la misma.

Como parte de los resultados de la presente investigación se logrará entender que para que los niños con dislexia se integren a las aulas de educación regular, se tiene que partir por preparar materiales especializados trabajados con las bases de cómo debe de aprender un niño con dislexia, así como la preparación y capacitación del profesorado para que los procesos de aprendizaje se den de manera idónea.

Palabras clave: dislexia, inclusión, exclusión.

Abstract

Dyslexia is a problem in the acquisition of reading and writing, a child with dyslexia thinks differently and perceives things in a different way, according to the UNAM (National Autonomous University of Mexico), 17% of all children in the world have dyslexia.

In Mexico, there is a struggle and need to understand dyslexia, to define it in the classroom, detect it and treat it. At the moment that a teacher does not understand dyslexia and does not detect it, he limits the learning of a child who has dyslexia and therefore segregates and excludes him. It is important to mention that the problem does not remain only in the school.

Educational exclusion is understood as a phenomenon with little access to the educational system and that causes segregation and educational exclusion by not having tools to understand what education for all is.

On the other hand, UNESCO states that inclusion must seek an ideal system for all types of learning, where solutions are provided according to the demands and the necessary tools are granted to each of the disabilities, characteristics of each student, and specific problems in the learning process inside and outside the classroom, however in Mexico it is not like that.

In this chapter, dyslexia is presented as a learning problem with a very deep need to be understood and included within the educational system in Mexico, considering that dyslexia should be understood from different perspectives, as the problem that causes an understanding different from things, as a problem that isolates, depresses and questions the mental health of those who suffer from it, and above all, urgently demands the need to understand dyslexia (in all senses) and to integrate it into the educational system, where learning processes for dyslexic children are built from an ideal system for their integration in the classroom.

The methodology of this chapter is developed from design thinking, which allows a step-by-step understanding of how this work has been built and documented and is situated in descriptive research since it deals with a topic of current relevance and the references bibliographical bases and contextualize the problem raised from a documentary perspective, the information encourages to have a broader and more timely panorama regarding the situated problem. Likewise, field work has been carried out where direct contact with the affected population has been a guideline to understand the problem from different perspectives, both inside the classroom and outside it.

As part of the results of this research, it will be possible to understand that for children with dyslexia to be integrated into regular education classrooms, it is necessary to start by preparing specialized materials based on how a child with

dyslexia should learn, as well as the preparation and training of teachers so that the learning processes take place in an ideal manner.

Keywords: Dyslexia, Inclusion, Exclusion.

Educación inclusiva

La inclusión educativa refiere a un sistema idóneo para cada forma y tipo de aprendizaje, según la UNESCO es un ambiente en donde cada niño que tenga características, procesos e intereses educativos distintos, pueda ser incluido dentro de un sistema educativo propicio para su aprendizaje. Así mismo, también debe de aportar respuestas a cada una de las necesidades presentadas, lo que provocaría que cada niño se sienta parte de un sistema educativo integral, de convivencia y de desarrollo educativo pertinente de acuerdo a cada caso. El hacer efectivo el derecho a la educación conlleva el garantizar que todos los niños y niñas tengan acceso a la educación, la cual debe de ser de calidad y con igualdad de oportunidades para todos, lo que significaría que aquellos niños que presentan alguna condición, padecimiento, problema de aprendizaje, entre otros; deberían de formar parte también de este grupo de estudiantes, recibiendo de la misma manera el derecho a la educación de acuerdo a las necesidades específicas de cada caso.

Si bien, el concepto de inclusión ha sido abordado desde la pedagogía, no es un término que nazca de esta área, la inclusión y su contexto comienzan en áreas como la economía y la política internacional, a finales de los noventa se comienza a aplicar el concepto en el ámbito de la educación, en donde se configura a partir de la cultura del otro y la educación del otro, lo que lleva las miradas a un nuevo horizonte en donde se define como un concepto universal y global para referir directamente a la accesibilidad total para la humanidad (Quinceno 2011: 100 – 103).

El interés actual por la inclusión en México y otros países de Iberoamérica es debido a los altos niveles de exclusión en las escuelas y las desigualdades en la educación, se busca una igualdad, una equidad en los sistemas educativos en

todos los niveles, sin embargo es algo que no se ha logrado. Dentro de las necesidades educativas actuales van implícitas no solo de accesibilidad en los espacios para personas que tienen discapacidades físicas, si no adecuaciones que van más allá de los espacios físicos y tienen que ver con procesos, materiales, evaluaciones, entre otros; que son parte de un sistema educativo inclusivo, el cual carece en México. (Echeita, Duk 2008, 1-4).

Para tratar el tema de inclusión, se debe de abordar también el término de exclusión, en ocasiones cuando se presentan temas asociados a este concepto, se tiene que hablar de la discapacidad en todas sus formas y condiciones, así como de las formas diferentes de aprender, de características muy propias de cada estudiante; es por ello que se abordará el concepto de la dislexia como un problema para la adquisición del aprendizaje.

La dislexia

En todas las aulas escolares existen niños de inteligencia normal, con esto, se quiere decir que son niños de aprendizaje regular pero con dificultades para aprender a leer y escribir, que, al realizar estas funciones cometen errores característicos que se han considerado síntomas específicos de la dislexia. La severidad del problema varía enormemente: desde aquellos que no consiguen aprender las letras, hasta los que aprenden a leer pero apenas comprenden lo que leen, o consiguen escribir pero no automatizan el grafismo ni la ortografía (Torras 2002, 13-14).

La lectura y la escritura son actividades donde participan algunos sistemas motores y perceptuales -visuales, así como también habilidades simbólicas y de lenguaje. Si se presenta una alteración en alguno de estos elementos, puede presentarse un déficit. Uno de estos trastornos que se presenta como una deficiencia en el aprendizaje de la lecto-escritura, es la dislexia, que es la dificultad para leer y obtener los significados de las palabras, también se refiere al déficit para leer y

escribir con fluidez; se asocia también con la pérdida de la memoria a un periodo corto; se afirma que es un desorden específico de la lectura.

Se afirma también, que la dislexia es un problema de recepción, comprensión y expresión de la comunicación escrita, un trastorno que afecta a un porcentaje muy alto de la población que en muchas de las ocasiones es mal diagnosticado y se llega a asociar con una mala calidad de la educación (Bravo 1999, 39-42).

Las dificultades en el desarrollo de los procesos de memoria, análisis, síntesis, abstracción y categorización, son algunas de las consecuencias de la desatención en un posible caso de dislexia en los niños.

Con esto, se quiere referir a que la dislexia es un problema de aprendizaje que afecta a una gran parte de la comunidad estudiantil, la misma que está siendo excluida del sistema educativo actual en México y gran parte de Iberoamérica. Para continuar con esta discusión será importante hacer referencia a que ha habido esfuerzos por informar, capacitar, tanto a padres de familia como al mismo sistema educativo, explicando la importancia del conocimiento de esta condición, se ha tenido una importante apertura por parte de padres de familia, por profesores que laboran en USAER (Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular) en México; los cuales han sido capacitados para atender los diferentes problemas que presentan los niños dentro del aula, sin embargo no se ha logrado llegar al sistema central para lograr un cambio de fondo y contar con un sistema educativo que incluya a los estudiantes que presentan dislexia. Debido a esto, se debe de hablar de exclusión dentro de las aulas.

La exclusión educativa

La exclusión se da cuando una persona es rechazada, separada, descartada o negada, ya sea de un grupo de personas o de algo. En este caso en particular la exclusión se da en las aulas, en el momento de que a un niño “diferente” se le rechaza, se le niega y se le separa indicando que es una persona diferente y que por su condición no pertenece a algún grupo, ya sea desde la perspectiva escolar o desde la social. La exclusión de niños con dislexia dentro del aula se da al no tener un sistema educativo preparado y actualizado para atender las demandas

educativas específicas de un niño que presenta problemas para aprender a leer y escribir, por el contrario, se le ve como un niño flojo, desobediente, desinteresado; debido a que algunos de los profesores desconocen lo que es la dislexia. La exclusión se da a partir del desconocimiento de lo que es la dislexia y también en la ausencia de materiales didácticos diseñados y preparados específicamente para favorecer el proceso de aprendizaje de un niño disléxico, así como las rúbricas, un ejemplo de esto es: si a un niño que presenta dislexia lo ponen a leer en público, éste niño no logrará leer con fluidez, intercambiará palabras o letras, será lento; lo que llevaría a un seguro acoso escolar.

Es importante entender que la exclusión educativa se da a partir del escaso entendimiento de diferentes actores, desde el gobierno, hasta los profesores, la familia y el mismo estudiante con dislexia, el cual desconce su propio padecimiento.

A través de los años se ha vuelto más evidente el rechazo o acoso escolar dentro del aula, este rechazo conlleva una serie de situaciones que recaen en deserción escolar, depresión, aislamiento e inclusive el suicidio; lo que conlleva a no sufrir únicamente exclusión educativa, sino también exclusión social.

La exclusión social

Vivimos en un mundo globalizado, en donde pareciera que todos debemos ser iguales, tener las mismas costumbres, los mismos hábitos, los mismos gustos, la misma forma de pensar o inclusive la misma forma de aprender. Cuando una persona no cumple con los requisitos demandados por la sociedad, es una persona que se expone al escrutinio público ¿nos hemos preguntado cómo es que un niño que no habla bien, que no lee bien o que no escribe bien es visto por los demás niños de su salón de clase? Quizá es una pregunta poco frecuente, sin embargo hoy en día abundan las noticias de un alto porcentaje de estudiantes que abandonan la educación escolar, algunas otras cifras tratan de este porcentaje en aumento de suicidios en menores de edad. Quizá la gente se ha preguntado también ¿qué es lo que lleva a un niño o adolescente a terminar con su vida?. El

acoso escolar o *bullying* en un porcentaje muy alto es uno de los principales motivos de suicidio en niños y jóvenes, tan solo en España se contabilizan 200,000 suicidios al año (Lipovetsky, 2010: 76-77).

No se culpará únicamente a la exclusión educativa dentro de las aulas como ese detonante, pero si como un motivo para la exclusión social, un niño que no lee bien, que no aprende igual a sus compañeros es señalado y segregado, esto se da en la escuela, pero también en la sociedad; un niño que no tiene amigos, que no lo quieren por ser “diferente”, a esto le llamamos exclusión social. Un niño que es excluido de actividades cotidianas, ya sea entre sus amigos o entre su familia.

Metodología

Para entender el tema de la dislexia y cómo a lo largo de los años las personas que la padecen han sido excluidas no solo educativamente sino también socialmente, se han visitado la mayoría de los centros de atención a niños con dislexia en Cd. Juárez, Chihuahua, como la Clínica de Neuro pediatría (CNP) la cual atiende a niños con dislexia, CAPADI (Centro de Apoyo Para la Dislexia), y APAMAC, estos centros de terapia coinciden en los siguientes puntos:

- Los padres de familia que llevan a sus hijos a terapia es por la razón de que los profesores de las escuelas les comentan que sus hijos son unos flojos y desobligados (comentario que demuestra la falta de conocimiento respecto a la dislexia, por parte de los profesores).
- Los padres de familia llevan a sus hijos porque sus calificaciones escolares no son lo suficientemente buenas para aprobar el año escolar (lo que demuestra que dentro del aula no se adecuan los materiales idóneos para que un niño con dislexia lleve a cabo de manera correcta el proceso de enseñanza – aprendizaje).
- Los psicólogos, pedagogos y terapeutas coinciden en que el niño llega a terapia con depresión, aislado y con problemas de auto estima baja, es importante mencionar que la mayoría de ellos sufren acoso escolar por parte de sus compañeros y profesores.

Se pudo demostrar que existe una carencia en torno al tema por parte de profesores, terapeutas, padres de familia e inclusive los propios niños y adolescentes que la presentan.

La información se obtuvo a partir de entrevistas y encuestas directas, las cuales arrojaron un fuerte desconocimiento del tema, también se pudo observar que los niños que presentan dislexia son niños que son completamente excluidos tanto dentro del aula como fuera de la misma.

A partir de ello se propone el desarrollo de una propuesta con una metodología base explicada a partir del Design Thinking.

Propuesta para aplicar la inclusión en el aula

Es importante mencionar que debido a que mucha de la información respecto a la dislexia es desconocida por parte de padres de familia, profesores e inclusive terapeutas; se propone iniciar con un sistema básico metodológico basado en el Design Thinking, el cual puede ser aplicado indistintamente, tanto para la comunidad en general, como para los padres de familia, los profesores, terapeutas, pedagogos, entre otros.

El Design Thinking plantea cinco pasos básicos para el entendimiento de un problema o solución, por decirlo de alguna manera, el aplicar el Design Thinking se debiera de instar a tener resultados lógicos y creativos de acuerdo a la situación planteada. Esta metodología se basa en cinco pasos, los cuales se describen a continuación.

1. Empatía: La empatía se refiere a entender la situación del otro, ponernos en el lugar del otro, en el caso específico de los niños con dislexia dentro del aula y la exclusión, se debería de tratar de entender lo que vive un niño con dislexia dentro del aula al no saber leer bien, al ser lento para entender instrucciones, al desorientarse fácilmente. A través de la empatía las

personas deberían de entender lo que es la dislexia y la manera en cómo las personas viven con ella. Hablar de los desafíos diarios generaría un mayor conocimiento de la problemática.

2. Definición: La definición ayuda a entender cómo la exclusión es una acción que aísla, segrega, daña emocionalmente, fractura a un niño que presenta dislexia. Luego de definir y entender el concepto de exclusión y lo que conlleva, ayudaría también a reforzar la parte de la empatía.
3. Ideación: La lluvia de ideas en torno a preguntarnos ¿porqué? ¿cómo? ¿cuándo? ¿Qué? en el sentido de qué podemos hacer para integrar e incluir a los niños con dislexia, ideas para favorecer su aprendizaje y convivencia dentro del aula.
4. Prototipado: Llamémosle acción, en donde aplicamos las ideas y vemos cambios, en donde ponemos a prueba si ciertos test han funcionado para incluir en los procesos de evaluación a los estudiantes con dislexia; por ejemplo.
5. Evaluación: Comprender y analizar el proceso llevado a cabo para emitir una retroalimentación la cual se basa no solo en aciertos si no también en factores a mejorar.

Ver un proceso de inclusión dentro de un aula es un aspecto muy favorecedor no únicamente para el sistema educativo, si no principalmente para el niño que tiene dislexia, en dónde tenga a su alrededor personas que sientan empatía por lo que él presenta, que le ayuden a entender y las personas mismas comprendas su padecimiento para luego idear propuestas de integración, llevarlas a cabo y reconocer los aciertos. Este podría ser un plan muy interesante, es por eso que se ha llamado una propuesta metodológica para favorecer la inclusión de niños con dislexia dentro del aula.

Conclusiones

Hoy en día la dislexia es un reto para la inclusión, ya que en México y en otros países se carece de programas especializados para la atención de la dislexia dentro del aula. Para hablar de inclusión se tendría que hablar de profesores capacitados para atender a niños con dislexia, materiales educativos actualizados y diseñados especialmente para la atención de la misma y asesorías para padres de familia y público en general en donde se informe respecto a este padecimiento.

El rol de los docentes, y sobre todo de los padres en el proceso de aprendizaje de los niños con dislexia es crucial y determinante para su buen desarrollo. A través del presente estudio se establece una serie de recomendaciones que fomentan un idóneo desarrollo educativo y social en niños que tienen dislexia. En la siguiente tabla, y a manera de conclusión se presentan recomendaciones tanto para padres como para docentes.

Tabla 1. Recomendaciones para padres y docentes.

Recomendaciones para padres	Recomendaciones para docentes
• Dar apoyo emocional al niño. • Tener actitud positiva. • Aprender a vivir con la dislexia. • Descubrir sus puntos fuertes y débiles para mostrar que no todo son dificultades. • Fortalecer su autoestima y valorar su esfuerzo. • Crear vínculos positivos con los tutores y docentes del niño.	• Aceptar el hecho de que el alumno puede tardar hasta tres veces más en aprender y que se cansará rápidamente, por lo que hay que calibrar sus tareas en función de ello. • No dudar en repetirle y explicarle los enunciados y tareas si es necesario. • Mantener una actitud positiva, de motivación y apoyo para mejorar su autoestima.

- Ser paciente y comprensivo.
- Crear un ambiente de rutinas en casa.
- Favorecer el uso de herramientas, como diccionarios, calendarios, etc.
- Tener un horario de estudio para tareas y exámenes.
- Ser comprensivo al momento de que el niño se aburra o canse del ejercicio.
- Favorecer lecturas que le sean necesarias, como instrucciones de juegos, recetas, normas deportivas, etc.
- Organizar las tareas por orden de dificultad.
- Disponer de una habitación o un lugar tranquilo para el estudio.
- Utilizar elementos visuales que complementen la lectura.
- Repartir la supervisión de las tareas de forma compartida entre ambos progenitores.
- Elogiar sus capacidades y aprovechar sus puntos fuertes para enseñarle mejor en lo que más trabajo le cuesta.
- Valorar más los trabajos por su contenido que por su forma.
- Entender que se distraiga con mayor facilidad que el resto de compañeros en las tareas relacionadas con la lectura y la escritura.
- Darle responsabilidades alternativas dentro de la clase en las que destaque.
- Relacionarse con los alumnos de forma tranquila y relajada, evitando enfatizar las conductas inadecuadas y perturbadoras.
- Prevenir y, en la medida de lo posible, anticipar las conductas disruptivas.
- Mostrarse firme y seguro.
- Establecer un vínculo afectivo o de entendimiento puede hacer que mejore su conducta y motivación por el aprendizaje.

- Evitar sobreprotección.
- Educar con la acción, con las actitudes y con el ejemplo.
- Ayudar al niño a aceptar sus limitaciones.
- Vivir el tiempo y las tareas sin estrés.
- No insistir con técnicas que han fracasado en ocasiones anteriores.
- Darle una explicación adecuada para que pueda entender qué le pasa y en qué consisten sus dificultades.
- Conocer los intereses del niño y utilizarlos como elementos motivacionales.
- Facilitar la participación en actividades extraescolares que le puedan ser útiles para explorar sus puntos fuertes.
- Permitir un abordaje de las dificultades que presente el niño lo más multidimensional posible, dando entrada a los profesionales que puedan
- Ser positivo y constructivo.
- Facilitarle explicaciones e instrucciones diferentes, más claras, más lentas, de carácter multisensorial, o con más repetición.
- No pensar que la familia lo justifica o sobreprotege, ni que son ellos los que tienen que resolver el problema.
- Demostrarle que se conoce su situación y que se le está intentando ayudar.
- Estimular y potenciar su imaginación.
- Fomentar la tenacidad y perseverancia.
- Alimentar y estimular su deseo y curiosidad por saber y aprender.

ayudar.

- Ofrecer técnicas de estudio adecuadas: disponer de variedad de materiales.
- Trabajar el significado y la ortografía de las nuevas palabras.
- Usar técnicas de relajación.

Fuente: Asociación Madrid con la Dislexia, 2016.

La Asociación Madrid con la Dislexia (2016) enlista una serie de recomendaciones para padres y docentes que fomentan el adecuado desarrollo en los niños con dislexia, estas sugerencias son pautas básicas para entender y apoyar el proceso de aprendizaje de un niño con dislexia, y evitar en lo posible que sea segregado en la escuela.

Lo que resulta necesario y urgente es tener y adoptar un enfoque más general y holístico respecto a la manera en cómo entendemos la inclusión educativa cuando hablamos de niños o adolescentes que tienen una manera diferente de aprender.

REFERENCIAS

Bravo, Luis. (1999). Lenguaje y dislexias. Enfoque cognitivo del retardo lector. México: Editorial Alfaomega.

Echeita, Gerardo, Duk Cynthia. 2008. "Inclusión educativa." *REICE* Vol. 06 No. 2.

Quinceno C. H. (2011). La cultura del otro y la escuela inclusiva. Santiago de Cali:
Alcaldía de Santiago de Cali.

Lipovetsky, Gilles. 2010. La cultura – mundo. Respuesta a una sociedad
desorientada. Barcelona: Editorial Anagrama.

Torras, Eulalia. 2002. Dislexia en el desarrollo psíquico: su psicodinámica.
Barcelona: Editorial Paidós.

4.

**EL ROL DE LA EDUCACIÓN Terciaria como
ALTERNATIVA PARA MEJORAR PROYECTOS DE VIDA
DE LOS ESTUDIANTES DE LA IE CIUDELA CUBA EN
PEREIRA**

**The role of tertiary education as an alternative for
improving life projects of the students from the Ciudadela
Cuba in Pereira School.**

María Solangel Arango Ríos³

Universidad Católica de Pereira.

Resumen

³ Doctorado en educación, en desarrollo humano

Directivo docente de la Secretaría de Educación de Pereira, Risaralda, Colombia, Magister en Pedagogía y Desarrollo Humano de la Universidad Católica de Pereira, Licenciada en Educación Preescolar y Promoción de Familia de la Universidad Santo Tomás, con experiencia de 18 años en el campo de la educación y Pedagogía. <https://orcid.org/0000-0002-4132-4349>, <https://scholar.google.es/citations?hl=es&user=-44383QAAAAJ> maria1.arango@ucp.edu.co

El siguiente artículo expone el proyecto de vida y la educación terciaria, detallando los pre hallazgos de tesis investigativa, para ratificar o desmitificar que la educación es la posibilidad, medio o ruta para transformar y trascender los ámbitos de vida de los integrantes de la IE Ciudadela Cuba. En la primera parte, se analizan las posibles barreras sociales que pueden producir tensiones en el proyecto de vida de los estudiantes.

En la segunda parte se relaciona la educación terciaria vs. el proyecto de vida, exponiendo la *realidad educativa* que se plantea en la misión, visión, planes de mejoramiento, pruebas externas educativas y perspectivas de la comunidad; y se procede con una interpretación del papel de la IE Ciudadela Cuba en la construcción de proyectos de vida de sus educandos y la continuación de la educación terciaria. Se realiza descripción de algunas dinámicas socioculturales de la comunidad frente al proceso y transición a la vida técnica, tecnológica y profesional, incluso con las posibles barreras que afectan esta transición y que la misma comunidad ha percibido.

Palabras Clave: educación terciaria, proyecto de vida, transformación social, comunidad.

Abstract

The goal of the following article is to focus on the Life Project and the Tertiary Education, describing in detail previous findings of the research thesis to ratify or demystify that education is the possibility, mean or route to transform and transcend the life's fields of the member who are part of the Ciudadela Cuba School. The first part is focused on analyzing the possible social barriers that may exert tensions in the life project of the students; the second part relates the tertiary education and the life project, display the educational reality set out in the mission, vision, improvement plans, external educational tests, and community perspectives, then an interpretation of the role that the Ciudadela Cuba School plays in terms of the construction of life project of its students and the continuation of tertiary education. It describes some socio-cultural dynamics of the community

towards the process and transition of the students to the technical, technological, and professional life with those possible barriers that can affect this transition, even barriers that have been perceived by this community itself.

Key Words: Tertiary education, life project, transformation, transcend.

INTRODUCCIÓN

Ante el entramado de dominación en el que han caído los dominados, la resistencia sucumbe a la inconsciencia de una realidad dotada de necesidades de transformación; de allí que, para las posibilidades de futuro la esperanza se halle en la movilización conjunta (Paulo Freire, 1997, citado en Palomares-León, J. 2016). Con ello las razones de la labor docente, sus incertidumbres y las formas de interactuar en la vida escolar, son relevantes en términos del ejemplo y la cimentación de buenas bases en los estudiantes, y así, permitir que amplíen la visión del mundo cotidiano y puedan crear o transformar la percepción del entorno en el que se encuentran inmersos. Esto les permitirá afrontar las diferentes problemáticas que se cruzan en su trayecto de vida. Las vivencias familiares y sociales pueden permear de una forma positiva o negativa el proyecto de vida de los educandos de acuerdo a cada experiencia y entorno en el que viven, por esta razón, la educación solo puede ser transformadora cuando se imparte de una forma colaborativa, igualitaria y equitativa, donde todos los entes involucrados respeten dichas condiciones y así, las personas que están inmersas en el proceso educativo logren sus metas, ideales y proyectos de vida mediante el puente llamado educación. Como lo expone Freire, al afirmar el valor de la unidad en la diversidad que debe acontecer en la comunidad educativa, excluyendo únicamente la falta de solidaridad y compañerismo; del clima del aula dotado de emociones positivas, sin que falte la rigurosidad del trabajo serio y el cuidado del cuerpo y la mente (1997).

El ser humano requiere de la educación para ampliar sus posibilidades de trascender en los ámbitos de la vida, muy posiblemente, porque la existencia

muestra caminos fáciles y difíciles para alcanzar los propósitos, y como generalmente se presentan barreras para continuar el camino, la familia y la escuela, cada una de ellas, aporta diferentes experiencias que se transforman en aprendizaje, que a su vez, cumplen la función social de educar, dirigir, perfeccionar o disciplinar durante la participación armónica y respetuosa en la vida escolar. Es por esto que, la enseñanza es imprescindible cuando se pretenden cambios sociales profundos, lo que se resume como lo expresan López & Mesa, respecto a los fines del proceso de enseñar y aprender, los cuales corresponderán con el carácter de los objetivos y el rol de los implicados frente al objeto social de la enseñanza, como puente entre la escuela y la vida fuera de ella (2016). Sobre lo cual se expresa que también la dinámica entre padres e hijos fortalece este vínculo de transición. Es así como, la familia, la escuela y la sociedad, proveen los medios para adquirir destrezas que hacen posible la trascendencia, el cambio del entorno y su mejoramiento. Si el ser humano se lo propone, muy posiblemente lo puede lograr a través de la educación, puesto que «la educación contribuye a la generación de espacios de eticidad en los que la vida humana se hace posible. Tales espacios constituyen el ámbito de lo humano y son la expresión del tipo de interacciones existentes entre los hombres» (Orozco, 2008, p. 174).

Cuba - Pereira, un Barrio con Posibles Barreras Sociales en los Proyectos de Vida de sus Educandos

Según el portal web definición ABC (<https://www.definicionabc.com/social/proyecto-de-vida.php>) «un proyecto de vida es un plan trazado, un esquema vital que encaja en el orden de prioridades, valores y expectativas de una persona que como dueña de su destino decide cómo quiere vivir». Consecuentemente, se conecta con la felicidad como el gozo de lo que el ser humano desea; este es un punto de origen hacia el objeto de estudio en cuestión, el cual se encuentra ubicado en el barrio Cuba, en Pereira Risaralda, el cual alberga la tercera parte de los habitantes del municipio y tiene alrededor de 250.000 personas que lo habitan. La IE Ciudadela Cuba se

encuentra ubicada en el epicentro de la localidad, con un promedio de 3.300 estudiantes atendidos cada año pertenecientes a los diferentes barrios de la comuna, muchos de ellos, involucrados en un mundo donde prima lo material, con la necesidad de estar a la vanguardia en la moda o en la adquisición del último teléfono celular, creando falsos ideales para satisfacer necesidades temporales y superfluas, en lugar de realizar una construcción a largo plazo que evidentemente requiere un mayor esfuerzo y tiempo; pero que logra verdaderos cimientos que no serán fáciles de derribar o de permitirles caer en la desesperanza.

La Institución Educativa Ciudadela Cuba de carácter público y con la mayor población estudiantil del municipio de Pereira, con una población constante en los últimos 5 años de 3.250 estudiantes por año y un promedio de 250 estudiantes graduados cada año, ha encaminado —desde sus inicios en el 2002— sus esfuerzos hacia la perfilación de estudiantes que trasciendan a la vida universitaria y productiva de la sociedad colombiana; esta labor se ha tornado lenta y casi imposible de realizar en su mayoría para los estratos 1 y 2, donde los estudiantes en un alto porcentaje no cuentan con las posibilidades de realizar sus estudios superiores por circunstancias como la falta de dinero, problemáticas sociales o porque no alcanzan los puntajes de admisión para tener acceso a las carreras de su predilección, lo que causa desmotivación en los jóvenes de la comunidad.

Cada día en el Barrio Cuba, se evidencian las problemáticas de los adolescentes que generalmente han desertado de la educación a pesar de que la institución educativa ofrece jornadas de formación en la mañana, en la tarde, en la noche y los días sábados, permitiendo una práctica educativa flexible. A pesar de ello, en el año 2021 desertaron un promedio de 120 estudiantes —dato evidenciado en las actas de promoción y evaluación de la institución—, quedando los jóvenes a merced del consumo de drogas, el sicariato, el expendio de estupefacientes y la prostitución, lo cual los atrapa en un laberinto sin salida y en un camino de difícil retorno. En muchos casos son utilizados para objetivos funestos y cuando ya no son útiles o caen en el error, son eliminados de la sociedad. Lo anterior, es apoyado por Zambrano, (2014) quien plantea la

exigencia social que le habita al ser humano acerca de las funciones que debe desempeñar en el mercado, al margen de lo que implica la formación.

Un mercado que los vuelve adictos, para sacarlos del camino cuando ya no pueden ser controlados. Teniendo en cuenta lo anterior y basándose en la multiplicidad de conceptos respecto al proyecto de vida que desencadenan en los planes que tiene un ser humano para su desarrollo, se pretende evidenciar con argumentos la forma en la que los proyectos de vida pueden aportar a la construcción de una sociedad equitativa y justa para cada uno de sus integrantes, otorgando primordial importancia a la educación y realizando una comparación entre diferentes estilos de vida; dentro de los cuales se puede evidenciar cuál debería ser la alternativa de elección para construir formas de relacionarse, que permitan además, la liberación de las ataduras del mundo moderno como el consumismo y el materialismo, fenómenos actuales que tienen en un aparente estancamiento al desarrollo y la calidad de vida de las comunidades. En especial, de aquellas que se encuentran ubicadas en los sectores más vulnerables de la sociedad y que no cuentan con acceso a la educación, empleo, salud, vivienda y recreación de calidad. Al garantizar estos derechos, se logra ampliar el espectro de capacidades que le permiten al individuo ser y hacer lo que desea, elevándose así el ejercicio de su libertad, así lo expresan Jiménez & Jaramillo al referirse a una espiral virtuosa que proporciona o no la calidad de vida de acuerdo a la libertad e igualdad de los conciudadanos, en tanto que desarrollo, equidad y justicia (2014).

Tal y como se aborda en el proyecto investigativo que será realizado en la IE Ciudadela Cuba y que tiene como fin analizar la manera de trascender a la educación terciaria, como posible alternativa para mejorar los proyectos de vida de la población graduada de la institución educativa. En consecuencia, La pregunta que se hace diariamente en los consejos directivos, académicos y de estudiantes de la institución es: ¿Qué está pasando al interior de la vida escolar y familiar? La respuesta que aparece en los planes de mejoramiento es que no se está cumpliendo con la función de protección, cuidado y educación de los educandos,

de acuerdo a lo que se plantea en las estrategias que pretenden como objetivo, crear un vínculo de corresponsabilidad entre familia y escuela.

Por lo anterior, es pertinente preguntar también por las instituciones corresponsables de esta protección, porque constantemente desde la institución se hacen remisiones a entidades como el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, Casa de Justicia, Personería, Policía de Infancia y Adolescencia; sobre la desprotección de los niños, niñas y adolescentes, lo cual indica la presencia de organizaciones al margen de la ley, quienes sacan provecho causando daño a personas vulnerables, en especial a los jóvenes que se dejan motivar por situaciones o circunstancias que aparentemente generan un bienestar momentáneo, pero que al final terminan por crear un círculo de anarquía y justicia por mano propia (De Hincapié, 1999), sin que las personas responsables sean intervenidas o castigadas por los daños que están causando.

La comunidad refleja y demuestra un vínculo con el consumismo excesivo de bienes materiales que no son importantes para la vida o para mejorar su calidad, prueba de ello es que los padres prefieren comprarle a sus hijos un celular de última tecnología, tatuar su cuerpo o comprar otros bienes, antes que tomar la decisión de realizar un ahorro programado a futuro para la universidad o realizar un tratamiento médico según las necesidades que presenten, todo ello, evidenciado en los compromisos escritos en los formatos de seguimiento de las dependencias de apoyo de aula y coordinación. Esta problemática es representada en las palabras de Castillejo, et al., enunciando que bajo estas circunstancias de ausencia de formación pertinente, el individuo pierde libertad y responsabilidad en sus decisiones (2011).

Con base en este tipo de situaciones, en la Institución Educativa Ciudadela Cuba en los últimos años se cuestiona —especialmente por parte del consejo directivo, docentes y estudiantes—, cuál es el papel que se cumple en cada uno de los roles, para generar estrategias que motiven a los educandos a continuar con sus estudios terciarios, encontrando que un amplio porcentaje de estudiantes no reflejan en sus expectativas futuras la continuación de la educación como

alternativa de mejorar sus proyectos de vida, además; como se mencionó anteriormente, caen en la desesperanza que genera el dinero fácil que se convierte para ellos en la única solución ante las dificultades o creen que es el único medio para alcanzar sus metas.

La institución educativa refleja esta problemática cada año en los planes de mejoramiento y evaluación institucional creando diversas estrategias de intervención en la comunidad. Este escenario indica que no se ha cumplido con las expectativas propuestas en los indicadores de logro planteados; sumado a ello, se evidencia que los padres no adquieren un compromiso real con el acompañamiento, protección y cuidado hacia sus hijos, lo que genera un desequilibrio en la corresponsabilidad entre escuela, familia y Estado, ya que cada uno se disgrega hacia el cumplimiento de sus propios intereses y necesidades sin tener como objetivo la unificación de criterios que aporten experiencias significativas y adecuadas en la construcción de proyectos de vida de los estudiantes. Entonces, según Casassus, las explicaciones hacia esta convergencia de factores radican en la corresponsabilidad, que antes se había ubicado únicamente en la escuela pero que se enmarca fundamentalmente en la estructura social reflejada en la escuela misma (2003).

Retomando la explicación de la importancia de la educación en la formación, se puede deducir que en la familia, la escuela o el entorno, existen ambientes o escenarios donde los estudiantes toman ejemplos de vida para relacionarse con la sociedad. En la comunidad educativa el promedio de padres que terminaron sus estudios secundarios presenta un alto porcentaje de desempeño y el promedio de padres que continúan con su proceso de formación a un nivel profesional, es reducido; presentándose varias constantes en las dinámicas familiares muy significativas; la primera, es una población grande de estudiantes que son criados por los abuelos, tíos u otros familiares por ausencia de sus padres, ya sea por violencia o por migración; la segunda, son madres y padres cabeza de hogar que deben dejar sus hijos al cuidado de otras personas o solos; la tercera, es el desempleo o trabajos mal remunerados que no permiten cubrir las necesidades

básicas. Lo anterior se evidenció en encuesta virtual realizada por la Institución educativa en enero 26 del 2021, donde se encontró que de 200 familias encuestadas el 37% de ellas dejaba el cuidado total a otras personas diferentes al padre y madre.

Teniendo en cuenta lo anterior, se deduce que las posibles barreras sociales que ejercen tensiones en los educandos de la IE Ciudadela Cuba como el consumismo, la falta de recursos económicos, la crianza por otras personas diferentes a los padres y la falta de corresponsabilidad entre familia, escuela y Estado pueden generar la desmitificación de la educación terciaria como alternativa para mejorar los proyectos de vida de los miembros de la comunidad. Aunque no se trata de decir que la educación sea la única salvación para las problemáticas presentadas, sí puede ser una gran oportunidad para enfrentar positivamente las diferentes situaciones en beneficio de ideales que conduzcan a un armónico desarrollo del ser; como se propone en este estudio, puesto que para Galindo, el desarrollo del adolescente debe ser traspasado por las experiencias entre individuo y entorno, así como comprender que las capacidades son producto de un funcionamiento ecosistémico (2017). Además, la educación permite que las personas puedan saltar estas barreras sociales de una forma consciente y libre en pro de mejorar sus capacidades y en beneficio de poder acompañar la crianza de sus hijos de una forma asertiva, con tiempo de calidad, que facilite la defensa de los derechos a una educación con equidad e igualdad para el futuro de sus hijos.

Educación Terciaria vs. Proyecto de Vida

Teniendo en cuenta la difícil realidad familiar y social que viven algunos estudiantes de la IE Ciudadela Cuba, resulta pertinente indagar cómo la Institución educativa establece desde sus procesos internos y proyectos institucionales la construcción de proyectos de vida que permitan generar soluciones a las problemáticas planteadas. Igualmente, resulta oportuno preguntarse por la transición de los estudiantes hacia la educación terciaria como alternativa de mejorar los proyectos de vida de los educandos que asisten a sus aulas, y así

reconocer el desafío de las instituciones educativas hacía concepciones científicas holísticas que les admita iluminar el trayecto de vida presente y futuro hacia mejores estadios personales (D'Angelo,1986).

Un aspecto es que los barrios Cristales, Alameda, Independencia, Sauces I, II, III, IV, V, Naranjito, 2500 lotes, Los pinos, Altos de Panorama entre otros que rodean la institución, pertenecen en su gran mayoría a los estratos 1, 2 y 3, donde se pudo evidenciar a través de una encuesta aplicada en enero 26 del 2021, información de medios de comunicación nacional colombiano como CARACOL, RCN entre otros, sobre las quejas y reclamos a nivel público de la imposibilidad que manifestaron los padres a nivel local y nacional, durante el acompañamiento a los hijos en un proceso de corresponsabilidad de escuela y familia, en la elaboración de tareas y trabajo virtual durante la pandemia COVID-19.

Específicamente, en la IE Ciudadela Cuba un gran número de estudiantes, hasta la fecha de finalización del año escolar 2021, no entregaron evidencias del trabajo realizado en casa, solo un 30 % logró entregar actividades puntualmente, más del 40% de la población estudiantil aún estaba pendiente en más de tres materias y un 30% no entregó actividades, lo anterior fue verificado en las actas de promoción y evaluación del año mencionado, además, luego de indagar a los acudientes a través de llamadas acerca del porqué de la situación, muchos manifestaron no tener un grado de escolaridad al no ser bachilleres y estar inmersos en trabajos que ocupaban la mayor parte de su tiempo; lo cual desencadena en falta de atención y compañía para sus hijos. Por su parte, los estudiantes expresaron apatía porque deben realizar los trabajos sin acompañamiento o supervisión de una persona que para ellos presentara idoneidad. Por este motivo, se reafirma el objeto de estudio de la investigación, que es *el tránsito de la educación básica a la educación terciaria*.

Es por esto que es de carácter urgente para la institución, preguntarse qué pasa con aquellos estudiantes que se gradúan cada año y sus proyecciones de vida, dado que la visión y misión de la Institución Educativa Ciudadela Cuba plantea desde el año 2015 en el Proyecto Educativo Institucional, tiene como objetivo

consolidarse durante un periodo de cinco años como una IE referente para la región desde la formación integral, en armonía con las necesidades que plantea el mundo en representaciones como la Revolución Industrial y la Inteligencia Artificial, empero, conservando en el eje central al ser humano (2015). La investigación plantea un análisis en torno a la resignificación del proyecto educativo que propone el colegio Ciudadela Cuba para la transición de los estudiantes de la educación básica a la terciaria, teniendo en cuenta las particularidades, y de esta forma, ayudar a los estudiantes a construir proyectos de vida desde la institución, generando un cambio en la estructura social periférica con base en la transformación del aparente estancamiento de la educación, en el que se encuentra inmersa la comunidad. Por consiguiente el proyecto de vida hace las veces de estructura que soporta y direcciona el futuro con todos sus advenimientos y decisiones trascendentales, hasta reconocer la dimensión social que ello implica (D'Angelo, 2003).

Para confrontar estas percepciones, se efectuó una encuesta virtual en los graduados del año 2021 de las jornadas diurna, nocturna y sabatina, sobre el proyecto de vida y la relación que se tenía con la educación terciaria; los estudiantes encuestados en su gran mayoría manifestaron que las expectativas de vida cambian conforme se explora el mundo que los rodea, la interacción con su familia, la escuela y el entorno; se concientizan del mundo laboral con su oferta y demanda. Esto hace pensar que la educación es igual al factor económico. Según sus apreciaciones, cada uno de ellos desea un mejor futuro, pero muchos buscan caminos fáciles para lograrlo, no piensan en el tiempo e inversión para estudiar una carrera, lo que no les permite tomar decisiones claras frente a su transición a la vida terciaria, mostrándose inseguros y con actitudes desesperanzadoras frente a las oportunidades que se les presentan; los estudiantes quieren cambiar su entorno, pero no actúan hacia la transformación, su visión es inmediata y no futurista, les falta dedicación y disciplina en sus objetivos e ideales.

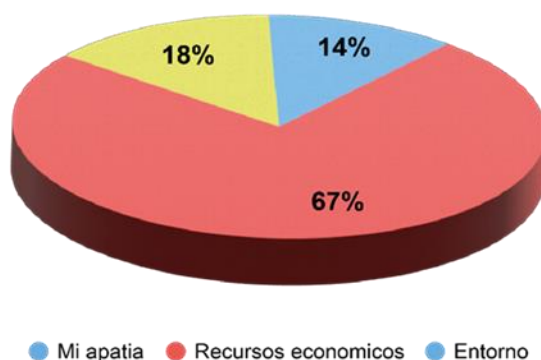
Según Betancourth & Cerón (2017), «los adolescentes se encuentran en una etapa donde reina la incertidumbre por la dificultad de hallar los medios y

herramientas para consolidar su futuro profesional» (2017, p.23). Además, un 60% de los estudiantes encuestados tiene claro que a lo largo de la vida escolar permean de las vivencias escolares y familiares, cambian y estructuran su pensamiento de acuerdo a adaptación y asimilación del entorno. De allí que se permitan pensar en un futuro, como también en las barreras que se presentan y además en las posibilidades de poder alcanzar o no los deseos de la infancia, lo que incide para ellos, en la motivación de continuar con la educación terciaria como un recurso para complementar su proyecto de vida, a la vez sus gustos y expectativas cambian o se reafirman de acuerdo a las habilidades o capacidades adquiridas dentro de las aulas escolares, entorno familiar y social.

Como ejemplo de lo anterior, se referencia la respuesta de uno de los encuestados: *«Siempre anhelaré estudiar veterinaria, pero poco a poco, que voy creciendo, me doy cuenta que no puedo, ya que sufro de rinitis y trabajar con animales se me hace difícil»* [Entrevistado 1.]. Otro estudiante manifiesta que *«mientras vamos avanzando de madurez y edad, vemos las cosas con diferentes perspectivas»* [Entrevistado 2.]. Son ellos una prueba de que el ser humano se hace consciente de sus posibilidades adaptativas, lo que le permite buscar diferentes alternativas de integrar sus ideales en pro de su bienestar. Al indagar a los estudiantes del grado 11 en el año 2021 sobre las problemáticas que impiden su transición a la educación terciaria, se evidenció que el 14% manifiesta que la dificultad es la apatía que sienten para continuar con la educación, el 18% la falta de oportunidades que ofrece el entorno y el 67% la falta de recursos económicos.

Ilustración 1. Respuestas encuesta virtual graduados 2021 INECICU. ¿Qué impide que tu proyecto de vida se fortalezca a través de la educación terciaria? Número de respuestas: 143.

¿Qué impide que tu proyecto de vida se fortalezca a través de la educación terciaria?



Según cifras del Sistema de Información del Ministerio de Educación Nacional citadas por Sergio Fernández, politólogo y vocero de la Mesa Amplia Nacional Estudiantil (MANE) en entrevista con Radio Nacional de Colombia, de 100 jóvenes en Colombia «52 acceden a la Educación Superior. De esos 52, 30 entran a la universidad, 15 a la pública y 15 a la universidad privada, 8 se gradúan en la pública y 8 en la privada, 5 conseguirán empleo y solo uno se va a pensionar». (<https://www.radionacional.co/cultura/en-colombia-solo-el-10-de-los-jovenes-de-estrato-uno-llegan-la-universidad-julian-de>) .

Teniendo en cuenta lo anterior, se puede visualizar a grandes rasgos el panorama educativo actual de los graduados de la IE Ciudadela Cuba y la amplia brecha entre el proyecto de vida que se construye en el interior de sus aulas frente a la realidad profesional y laboral a la que se enfrentan los jóvenes de la institución, por lo tanto, luego de analizar las razones que justifican la presente investigación basada en estas premisas, se puede afirmar que para que existan

más oportunidades, lo importante es incrementar las competencias humanas, es decir, la variedad de actividades que las personas pueden hacer o incluso que conducen al ser a lo largo de su existencia, y cómo a través de estas pueden aportar a la sociedad.

Durante más de 5 años se ha trabajado para medir el rendimiento escolar y la calidad de la educación en la IE Ciudadela Cuba a través de las pruebas Saber, sin embargo, no se han logrado resultados favorables para el colegio en dicho periodo; los resultados no arrojan los efectos esperados. Asimismo, las desesperanzadoras conclusiones de investigadores y autoridades educativas afirman que las circunstancias socioeconómicas y familiares influyen notoriamente en el logro del estudiante, repercuten de forma consistente en la inequidad de la educación en Colombia (Celis, et al., 2012).

Conforme a lo enunciado, cabe resaltar la diferencia entre un proyecto de vida fundamentado en los valores humanos que involucre la formación integral de las personas hacia el respeto de sí mismo, su entorno y sus semejantes a través de la educación, y un proyecto de vida formado por las adversidades de la calle, sin programación, refiriéndose esencialmente a las personas que deciden desertar de la educación a temprana edad, involucrándose en el mundo del rebusque diario.

El estudio La Justicia Anamnética, brinda un panorama de lo que se pretende exponer acerca de la alteridad como un asunto que supera los límites de la ley y le concierne a la justicia de las víctimas; con todo lo que implica proponer la alteridad como referente ético de la justicia ante la mirada del Derecho (Ruiz, 2013).

De acuerdo a lo anterior y teniendo en cuenta los conceptos de evaluación, los resultados se encuentran regidos por una prueba externa que mide las aptitudes de los estudiantes y estandariza a la IE Ciudadela Cuba hacia un mismo enfoque colectivo nacional.

Se trata del camino de las pruebas ICFES, sin tener en cuenta las cualidades internas que diferencian a la institución y a la comunidad. Si bien, las pruebas Saber son de gran importancia, debido a que son un requisito fundamental —en

el sistema de acceso a la vida universitaria en Colombia— al analizar la transición de la educación básica a la terciaria —específicamente en el nivel de profesionalización— parecen estar mal encaminadas debido a que muestran vacíos teóricos que, aunque brindan propuestas para mejorar el ambiente de aula, estas nunca asocian los resultados a las problemáticas sociales que tanto afectan el aprendizaje como el desempleo, la drogadicción, la prostitución, la violencia intrafamiliar, entre otras, que dificultan el desarrollo académico, profesional y, por supuesto, económico de los estudiantes. En este contexto, cada año, muchos estudiantes manifiestan no tener el dinero para ir hasta el sitio de presentación de las pruebas o no les conceden la importancia debido a la mitificación que existe en la comunidad sobre la opción de continuar con la educación terciaria, como elección de mejorar de sus proyectos de vida.

En los últimos 5 años, el informe estadístico de las pruebas Saber 11 presenta los siguientes resultados:

Tabla 1. Tabla 1. Informe estadístico Pruebas Saber 11 2017 a 2021. Fuente: Ministerio de Educación Nacional

AÑO APLICACIÓN PRUEBAS SABER 11	PROMEDIO GLOBAL A NIVEL NACIONAL
2017	52.9
2018	54.6
2019	50.4
2020	40.5
2021	46

Como se observa, los puntajes de las pruebas Saber no solamente muestran pocos avances durante los últimos años en la IE Ciudadela Cuba, sino que sus niveles son bajos. De hecho, los peores resultados en el nivel de conocimiento se

concentran en Matemáticas con un 53% —nivel mínimo— y un 26% en insuficiente (Delgado, 2014).

Si bien es evidente que en Colombia existe una brecha grande al comparar las instituciones educativas públicas con las privadas, las cuales muy posiblemente apuntan a realizar una proyección terciaria en los campos técnico, tecnológico y profesional para un mundo laboral con éxito a través de sus currículos, planes de estudio o perfiles, también es cierto que el Estado debe crear y otorgar políticas públicas de equidad e igualdad, sin que sea únicamente el responsable de la generación de equidad para todas las personas independiente de su condición social, de modo que los egresados de la IE Ciudadela Cuba sean permeados por la misión y visión institucional, de la cual pueden partir hacia la exigencia de sus derechos y los de los demás.

El Papel de la Institución Educativa Ciudadela Cuba en la Construcción del Proyecto de Vida y Continuación de la Educación Terciaria

Al indagar con los bachilleres del año 2021 de la IE Ciudadela Cuba sobre el papel de la institución y las influencias frente a la formación educativa y cuál era la que más tenía trascendencia en la construcción de su proyecto de vida entre escuela, familia y entorno, uno de los estudiantes afirma: *«El colegio me ayudó a ver mis capacidades en cuanto a lo que puedo hacer mejor, mientras que la familia y el entorno me corroboraron que en estos ámbitos me podría ir lo mejor posible por mi intuición»*[Entrevistado 3.]. La palabra intuición utilizada por el estudiante genera amplias comprensiones sobre el entorno, este es pensado de manera inmediata así como la sociedad misma es un campo de supervivencia. Por este motivo las bases inculcadas en la familia y escuela deben tener cimientos fuertes para saltar las barreras puestas por la sociedad, las dos primeras estancias no pueden ser reemplazadas por la tercera, debido que es allí donde se fundamenta la construcción de ideales, intereses o expectativas de desempeño en la sociedad.

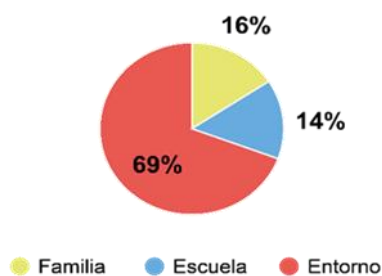
Otra apreciación que despliega la importancia de la familia y la escuela en los estudiantes es la siguiente: *«El colegio aportó mucho conocimiento que influyó la investigación acerca de las áreas en las que estaba interesada, la familia me hizo saber su apoyo y acompañamiento en cada proceso y el entorno me ayudó a reflexionar acerca de mi futuro»* [Entrevistado 4.].

Adicionalmente, un concepto que también tiene validez en la reflexión de las oportunidades que ofrece el entorno es la emoción, como criterio del ser humano que le permite reflexionar sobre sus expectativas futuras; las emociones son analizadas por Martha C. Nussbaum (2008) en su libro Paisajes del Pensamiento, allí afirma que «la mayor parte del tiempo las emociones nos vinculan a elementos que consideramos importantes para nuestro bienestar, pero que no controlamos plenamente» (p. 66). Así, los anteriores estudiantes —al hablar de intuición y reflexión— dan cuenta de que el futuro no puede ser controlado plenamente por ellos.

Los estudiantes encuestados, además de dar su apreciación frente a los aspectos positivos aportados por cada uno de los estamentos mencionados, también los clasificaron en orden de importancia: Para ellos el entorno ejerce mayor influencia en el cambio de expectativas, con un porcentaje del 69%, la segunda fue la familia, con un porcentaje del 16% y la tercera fue el colegio, con un porcentaje del 14%.

Ilustración 3. Respuestas de encuesta electrónica a los bachilleres 2021 INECICU. Título de la pregunta: ¿Qué crees que influenció el cambio de expectativas frente al proyecto de vida? Número de respuestas: 143.

¿Qué crees que influenció el cambio de expectativas ante el proyecto de vida?



Teniendo en cuenta la tradicional pirámide social, la familia está catalogada como la célula primaria de la estructura. En las últimas décadas, la escuela se ha convertido en la segunda familia, y ha cambiado totalmente la función de esta y llevándola a realizar una transformación en pro de formar, educar y reeducar conductas aprendidas y no solo transmitidas por sus padres o cuidadores, también por los medios de comunicación, tecnológicos y las redes sociales.

Vale la oportunidad detenerse en el papel que juegan las redes sociales en la actualidad, las cuales se han convertido en un medio popular y altamente utilizado por los educandos de la IE Ciudadela Cuba, teniendo en cuenta que en muchas ocasiones los padres no tienen oportunidad de reforzar o corregir estos aprendizajes, por falta de tiempo en sus extensas jornadas de trabajo o responsabilidades generales. Sin embargo, cabe resaltar que gracias a estos avances digitales se ha podido acercar la educación al hogar en épocas de emergencia, como lo vivido con la pandemia generada por la COVID-19.

A partir de lo enunciado, la Institución Educativa Ciudadela Cuba —durante su estrategia de intervención— realizó una encuesta a la comunidad educativa, en la cual se pudo determinar que el 40% de la población contaba con los medios

tecnológicos e internet para conectarse a una clase virtual, el otro 40% se podía contactar por vía WhatsApp y un 20% manifestó que no contaba con ningún medio de comunicación; lo cual desencadena en altos niveles de deserción escolar, sin embargo, quienes contaban con acceso a los medios tecnológicos mostraron excesiva exposición en las redes sociales sin supervisión y control, lo que generó apatía por parte de los educandos para regresar al entorno escolar, en un 40%⁴.

También es importante entender que la escuela, antes y después de la pandemia, no puede enfocarse únicamente en transmitir conocimiento y dejar de lado la responsabilidad que tiene al momento de entregar valores éticos y universales que permiten mejorar la convivencia y calidad de vida de los educandos y la sociedad. Por lo tanto, la constante vigilancia y las bases generadas por parte de los maestros y acudientes ante el alto uso de medios virtuales, es tan importante para las nuevas generaciones como lo es enseñar los conceptos básicos de los diferentes cursos, lo explican Ercilla & Tejada, quienes afirman que «integrar los valores al aprendizaje de manera intencionada y consciente significa no solo pensar en el contenido como conocimientos y habilidades, sino en la relación que ellos poseen con los valores» (2020).

Resulta oportuno que, si los principales actores de la célula social no están en capacidad de brindar un acompañamiento efectivo y la escuela debe suplir estas falencias, difícilmente se garantizará el desarrollo personal y social por ser la familia la encargada de brindar un sistema de valores de base al desarrollo del estudiante; sin embargo, esta función también la cumple en muchos casos la escuela (Bolívar, A. 2006). Así, los currículos, planes de estudio, actividades extracurriculares y las metodologías de enseñanza de la educación en la IE Ciudadela Cuba, deben estar encaminados a que los estudiantes afronten sus problemas, presenten proyectos y diseñen estrategias de solución a las dificultades que frenan el proceso para llegar a una vida universitaria y laboral con igualdad e inclusión y basadas en la Ley General de Educación Nacional, la cual consiste en ofrecer educación de calidad de acuerdo a las necesidades y

⁴ Los hallazgos fueron extraídos del plan de mejoramiento institucional (PMI) para el año 2022 pero proyectado desde el año 2021 en la última semana del mes de noviembre.

proyección de los estudiantes sin discriminación alguna (Ley 115 de 1994), lo que implica, necesariamente, establecer diferentes caminos que puedan recorrerse para alcanzar los fines de la educación planteados en esta norma.

En síntesis, es una función de los educadores y las instituciones ayudar a fortalecer el desarrollo de la familia, ya que además de impartir formación a los estudiantes, aportan crecimiento a la comunidad. Asimismo, se crea conciencia social colectiva y se fortalece la vida comunitaria, en tanto que la importancia de la participación democrática, como es crear espacios de participación real y generar oportunidades para el ejercicio de la libre expresión.

Es una forma en la que los docentes pueden evaluar los procesos de adquisición sin frustrar, limitar o coartar la creatividad innata que cada ser humano posee desde su perspectiva de vida y lo que desea obtener, puesto que los padres construyen una ideología en su entorno familiar, la escuela la construye en su interacción diaria y la educación terciaria termina de aportar lo necesario; es la pincelada final para entregar a la sociedad personas formadas profesional y moralmente con capacidades integrales.

Conclusiones

El ser humano requiere de la educación primaria, secundaria o terciaria para ampliar las posibilidades de trascendencia en los ámbitos de la vida, donde participa la familia, la escuela y el Estado, quienes deben proyectar una educación terciaria en los campos técnico, tecnológico y profesional de los educandos; encaminarlos al mundo laboral con éxito y seguridad de sí mismos. Por esta razón la investigación que inicia debe profundizar en mitificar o desmitificar el papel que puede tener la educación terciaria en la construcción de proyectos de vida de los educandos de la Institución Educativa Ciudadela Cuba.

Al analizar datos reales, se obtiene que un 60% los estudiantes encuestados tienen la convicción que a lo largo de la vida escolar se van permeando de las vivencias escolares y familiares, van cambiando y estructurando su pensamiento,

de acuerdo a la adaptación y asimilación del entorno, lo que permite pensar en un futuro, como también en las barreras que se presentan y además en las posibilidades de poder alcanzar o no los deseos de la infancia. Son factores que inciden en la motivación de continuar con la educación terciaria, como un recurso para complementar su proyecto de vida; a la vez sus gustos y expectativas cambian o se reafirman de acuerdo a las habilidades o capacidades adquiridas dentro de las aulas escolares, entorno familiar y social.

A través de la investigación, con ayuda de un grupo focal, se pueden resignificar los contextos educativos para aportar mayor eficacia en el cubrimiento de los intereses y necesidades de los estudiantes en esta transición de la educación básica a la terciaria.

Además, se evidencia que la IE ciudadela Cuba proyecta estrategias en las que los educandos que están al interior de las aulas experimenten diferentes alternativas de construir proyectos de vida, pero a la vez se encuentra que la familia y sociedad también ejercen lazos de tensión que pueden o no colaborar con los fines educativos, como puede ser lo siguiente: la realidad del contexto, las pruebas externas que miden la calidad educativa, la población ubicada en su mayor parte en los estratos más bajos, la falta de corresponsabilidad de la escuela, la familia y el Estado, y sumado a todo ello, el tiempo que deben ocupar los padres en los trabajos, dejando la crianza de sus hijos a otras personas; es por ello que, en la investigación se hace necesario hallar la relación que presentan los tres estamentos responsables de la educación, para lograr así una resignificación a esta corresponsabilidad y más planteamientos estratégicos que sean adoptados y aprobados en la vida escolar.

Se percibe también que la falta de educación, valores y cuidado dentro de la sociedad, han logrado incrementar la violencia, prostitución y drogadicción en la población infantil y adolescente de la institución, después de la pandemia COVID 19, la escuela no puede enfocarse únicamente en transmitir conocimiento, debe ser puente para entregar valores éticos y universales que permiten mejorar la convivencia y calidad de vida de los educandos, es allí entonces donde la

constante vigilancia y bases generadas por parte de los maestros y acudientes es tan importante para las nuevas generaciones así como lo es enseñar los conceptos básicos de los diferentes cursos; para la investigación debe ser factor primordial analizar el cómo mediar y crear conexiones entre las nuevas tecnologías y su utilidad en la transición a la vida terciaria en búsqueda de avances colectivos. Es por esto que es importante que la investigación pueda arrojar datos reales y comprobables de la situación escolar, profesional y laboral de las familias que pertenecen a la institución.

Basado en lo anterior, se puede además concluir que es necesario cambiar desde las aulas la mentalidad y construir desde la institución objetivos claros en los estudiantes, quienes han crecido con la idea de que el estudio tiene como objetivo el éxito económico, sin tener en cuenta que este, además, les traerá sentimientos de satisfacción y crecimiento profesional, pero sobre todo, personales; convirtiéndolos en seres más equilibrados, con capacidad de participación libre, pensamientos más futuristas, de menores apegos terrenales y con más pensamientos de alteridad, resiliencia, caridad, solidaridad y trabajo en equipo, influyendo así también en el mejoramiento de la comunidad y del país.

Bibliografía

Betancourth, S. & Cerón, J. (2017). Adolescentes creando su proyecto de vida profesional desde el modelo DPC. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 50, 21-41.
<http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/811/132>

Bolívar Botía, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de educación*. <https://www.educacionyfp.gob.es/revista->

de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-
anteriores/2006/re339/re339-07.html

Botero Flórez, C. D., Acevedo Gómez, W. de J., López Soto, J. H., Arboleda Hincapié, D. F., & Valencia Marín, E. (2019). Los currículos de formación socio humanística en la educación superior. *Universidad Católica Editorial*.
<https://doi.org/10.31908/9789588487502>

Brunner, J. J. (2008). Educación superior y mundo del trabajo: horizontes de indagación. *Calidad en la Educación*, (29), 230-240.
<https://www.calidadenlaeducacion.cl/index.php/rce/article/view/195>

Casassus, J. (2003). La escuela y la (des) igualdad. *Lom Ediciones*.

Castillejo, J. L., & Colom, A. J., & Pérez-Geta, P. M^a Alonso, & Neira, T. Rodríguez, Sarramona, J., & Touriñán, J. M., & Vázquez, G. (2011). *EDUCACIÓN PARA EL CONSUMO*. Educación XX1, 14(1),35-58. [fecha de Consulta 8 de marzo de 2022]. ISSN: 1139-613X.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70618224002>

Celis, M. T., Jiménez, O., & Jaramillo, J. F. (2012) ¿Cuál es la brecha de la calidad educativa en Colombia en la educación media y en la superior? ICFES, Estudios sobre la calidad de la educación en Colombia, Bogotá: *Ministerio de Educación Nacional*, 67-89.
https://www.researchgate.net/publication/324149872_Cual_es_la_brecha_de_la_calidad_educativa_en_Colombia_en_la_educacion_media_y_en_la_superior#:~:text=Se%20encontr%C3%B3%20que%20el%2011,debe%20a%20los%20factores%20individuales.

D`Angelo, O. (1998). Desarrollo Integral de los Proyectos de Vida. La Habana: Provida.
Clacso.<http://biblioteca.clacso.edu.ar/Cuba/cips/20150429033758/07D050.pdf>

- D'Angelo, O. (1986). La formación de los proyectos de vida del individuo. Una necesidad social. *Revista Cubana de Psicología*, III. (2), 31-39.<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rcp/v3n2/05.pdf>
- De Hincapié, M. T. U. (1999). Las soberanías en disputa: ¿conflicto de identidades o de derechos? *Estudios políticos*, (15), 23-45. Dialnet.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5263828>
- DefiniciónABC. [Sitio Web] Definición de proyecto de vida. Consultado el 27 de abril de 2022. <https://www.definicionabc.com/social/proyecto-de-vida.php>
- Delgado-Barrera, M. (2014). La educación básica y media en Colombia: retos en equidad y calidad. *Fedesarrollo*.
<https://www.repository.fedesarrollo.org.co/handle/11445/190>
- Ercilla, M. A., & Tejeda, N. B. (1999). La educación en valores: una propuesta pedagógica para la formación profesional. *Pedagogía universitaria*, 4(3).
https://www.academia.edu/8115602/LA_EDUCACION_EN_VALORES_UNA_PROPOSTA_PEDAGOGICA_PARA_LA_FORMACION_PROFESIONAL
- Fernández, Sergio. (2018). En Colombia solo el 10 % de los jóvenes de estrato uno llegan a la universidad: Julián de Zubiría. *Entrevista de Radio Nacional de Colombia del 5 de junio de 2018*.
<https://www.radionacional.co/cultura/en-colombia-solo-el-10-de-los-jovenes-de-estrato-uno-llegan-la-universidad-julian-de>
- Freire, P. (1997). A la sombra de este árbol. Barcelona: *El Roure Editorial*, S.A.
- Galindo Gálvez, A. (2018). Inteligencia emocional, familia y resiliencia: un estudio en adolescentes de la Región de Murcia. Proyecto de investigación. *Universidad de Murcia*. <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/55752>
- García-Yepes, K. (2017). Construcción de Proyectos de Vida Alternativos (PVA) en Urabá, Colombia: papel del sistema educativo en contextos

vulnerables. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 43(3), 153-173.
https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0718-07052017000300009&lng=es&nrm=i

Institución Educativa Ciudadela de Cuba. (2015). PEI. Proyecto Educativo Institucional

Jiménez-Barbosa, W. (2014). La calidad de vida en la ciudad de Bogotá: Una evaluación mediante el empleo del Índice de Pobreza Multidimensional. *CINDE*. <https://repository.cinde.org.co/handle/20.500.11907/481?locale-attribute=en>

Lomelí-Parga, A. M., Valenzuela-González, J. R., & López-Padilla, M. G. (2016). Autoestima, motivación e inteligencia emocional: Tres factores influyentes en el diseño exitoso de un proyecto de vida de jóvenes estudiantes de educación media. *Revista Electrónica Educare*, 20(2), 56-77.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194144435005>

López, G. B., & Mesa, M. C. (2016). El proceso de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva comunicativa. *Revista Iberoamericana de Educación*.
<https://rieoei.org/RIE/article/view/2607>

Ministerio de Educación Nacional. (2021). Resultados Históricos Pruebas Saber Nacional Icfes. <https://www.mineduacion.gov.co/portal/micrositios-preescolar-basica-y-media/Evaluacion/Consultas/400767:Informe-de-resultados-historicos-prueba-Saber>

Nussbaum, M. C. (2008). Paisajes del pensamiento: la inteligencia de las emociones (*No. Sirsi*) i9788449320996).

Orozco Silva, L. E. (2008). La formación integral. Mito y realidad. *Universitas, Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, pp. 161-186.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=476150829008>

Otálvaro, M. J. N., & Upegui, J. F. V. (2014). La Formación en Responsabilidad

Social Empresarial en la Educación Terciaria. *Revista CINTEX*, 19, 39-62.
https://redib.org/Record/oai_articulo2488627-la-formaci%C3%B3n-en-responsabilidad-social-empresarial-en-la-educaci%C3%B3n-terciaria

Palomares-León, J. (2016). La práctica docente y el trabajo colaborativo en educación superior. *Universidad de Jaén FACULTA DE Humanidades y Ciencias de la Educación, Departamento de Pedagogía* [tesis doctoral].
<https://ruja.ujaen.es/bitstream/10953/812/1/9788491590651.pdf>

Pastor Seller, E., & Cabello Garza, M. L. (2018). Retos y desafíos del trabajo social en el siglo XXI: una perspectiva internacional comparada México-España. *Retos y desafíos del trabajo social en el siglo XXI*, 1-207.
http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0122-12132019000200363

Pérez Ariza, K., & Hernández Sánchez, J. E. (2014). Aprendizaje y comprensión. Una mirada desde las humanidades. *Humanidades Médicas*, 14(3), 699-709.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-81202014000300010

Ruiz, C. M. B. (2013). La justicia anamnética violencia, mimesis Y memoria de las víctimas. *Advocatus*, (20), 319-335.
<https://revistas.unilibre.edu.co/index.php/advocatus/article/view/3536/2934>

Salas, A. L. C. (2001). Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vigotsky. *Revista Educación*, 25(2), 59-65.
<https://www.redalyc.org/pdf/440/44025206.pdf>

Tornés, A. N. D. (2011). Ética y política en la concepción de la educación popular de Paulo Freire. *Universidades*, 61(50), 19-32.
<https://biblat.unam.mx/es/revista/universidades-mexico-d-f/articulo/etica-y-politica-en-la-concepcion-de-la-educacion-popular-de-paulo-freire>

Wilson Giovanni, J. B., & Jorge Iván, G. B. (2014). Calidad de vida urbana: una

propuesta para su evaluación. *Revista de estudios sociales*, (49), 159-175.
http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0123-885X2014000200013&script=sci_abstract&tlng=es

Zambrano Leal, A. (2014). Ser docente y sociedad de control" lo oculto en lo visto". *Praxis & Saber*, 5(9), 149-164.
https://revistas.uptc.edu.co/index.php/praxis_saber/article/view/2999

5.

EL VALOR DE LA FILOSOFÍA PARA EL ESTUDIANTE ADOLESCENTE

Eduardo Resendiz Santos, UNAM

MADEMS-Filosofía

Universidad Nacional De México

Resumen

En la juventud se interroga, se destruye, se transforma: se transita la forma, se transitan las posibilidades. En la juventud deseamos saber... nos disponemos para el filosofar. Algunos han dicho que los niños son los mejores filósofos. Pero en la adolescencia, en la juventud, las preguntas nos atraviesan como nunca. Pues estamos ante una edad de crisis, ante una edad de dudas... ante una edad propicia para hacer filosofía. La juventud nos convoca a ese encuentro con nuestra finitud-infinita, desde la cual emerge el filosofar. La filosofía no es *cosa de niños*, pero tampoco es *cosa de adultos*. La filosofía es este juego serio en el que delante de nosotros un otro nos revela *el ser*. Aquí la *hora de clase* resulta fascinante. La hora de clase es el momento en que hacemos escuela. La escuela es un lugar, pero también es un momento, es una disposición. Hablamos del encuentro de dos o más espíritus, de dos o más subjetividades. Un encuentro que se entiende como compenetración, como intercambio y tránsito intersubjetivo. Una experiencia erótica de un amor comprometido. En esta experiencia nos va el ser-hombres. Somos llamados por nosotros mismos en el otro, para los otros y para nosotros.

Palabras clave: Deseo, filosofía, adolescencia, posibilidad, infinitud.

Parece que siempre que pretendemos filosofar nos vemos en la necesidad de volver a la pregunta que piensa lo que sea la filosofía. La filosofía se pregunta por sí misma. La filosofía aparece como un saber que se auto-cuestiona. Con ello, también se muestra como un saber que no se tiene a sí mismo, que se ve en la necesidad de ganarse constantemente. De tal suerte que, como dice Nicol, el filosofar aparece más como un oficio que como una profesión.

Asumimos también que donde hay hombre hay filosofía. Allí donde la voluntad del hombre se manifiesta, allí donde el hombre se descubre como deseo de la vida y de sí mismo, allí es donde puede darse el filosofar. El filosofar mismo puede aparecer como deseo, como fluir en el deseo y ser el deseo mismo. Filosofamos porque deseamos. Ningún camino, ninguna investigación, ninguna empresa, ninguna hazaña acontece sin deseo. De tal suerte que ya no preguntamos si se desea o no, sino qué es lo que se desea y desde dónde se desea. ¿Por qué deseamos? Quizá pueda responderse: *Porque somos deseo*.

Pero en el desear deseamos lo imposible, lo que no tenemos, y sin embargo aquello que deseamos es posible y lo tenemos. ¿Qué somos, en cada caso? Voluntad-deseo. *Yo soy lo que seré, yo soy lo que fui, yo soy lo que soy*. Acontezco como un fluir que se fija, como lo fijo que se desborda, que se rompe. Quietud y movimiento. Finito e infinito. ¿Dónde están los límites de cada cosa? No están en la cosa ni fuera de la cosa. Sólo se tiende al límite, pero nunca se toca el límite. Ser hombre es ser esa indeterminación-determinada. Y justo cuando nos descubrimos como un infinito-finito, es que nos vemos convocados ante la necesidad de filosofar. Una necesidad que nos convoca a la libertad de ser lo que somos: de sacar a la luz lo que podemos ser, desde lo que ya hemos sido, y desde lo que no sabemos que podemos ser. Todavía no sé quién soy, porque lo que soy está siempre en el futuro. Pero sé quién soy, porque conozco mi propia historia y sólo yo puedo abrazarla como nadie. Nadie puede ser yo, nadie puede ser lo que yo seré, nadie podrá ser lo que yo ya fui. Soy un absoluto que permanece en sí mismo, como una copa que se vacía y se llena infinitamente. Yo

soy el inventor de mí mismo, el deseo de manifestar mi propio ser. Esta voluntad es enunciada en el pensamiento nahua como *moyocoyatzin*.

Filosofamos convocados por el deseo de ser quien somos.⁵ Aunque no sepamos quién somos, ni lo que llegaremos a ser. No se trata de vivir en el *querer ser*, sino que vivimos en la indeterminación del ser. Cuando somos jóvenes podemos advertir esto con mayor intensidad (aunque no necesariamente con mayor claridad). Y en esa intensidad de la indeterminación nos surgen preguntas, o más bien, las preguntas nos atraviesan, nos nacen, nos abren y nos doblan. En la juventud se interroga, se destruye, se transforma: se transita la forma, se transitan las posibilidades. En la juventud deseamos saber... nos disponemos para el filosofar. Algunos han dicho que los niños son los mejores filósofos. Pero los niños a veces interrogan sólo para seguir cierto juego con los adultos. No quiero decir que los niños no tengan preguntas genuinas. Todo lo contrario, hay que escuchar a los niños, hay que *acercarnos a su reino*. Pero en la adolescencia, en la juventud, las preguntas nos atraviesan como nunca. Incluso las dudas de la infancia se hacen manifiestas con una fuerza mayor. Pues estamos ante una edad de crisis, ante una edad de dudas... ante una edad propicia para hacer filosofía.

La filosofía es jovial porque acontece como un deseo que busca derramarse. Esto no quiere decir que el filosofar sea necio. Claro que podemos madurar el filosofar, claro que necesitamos aprender a conducir el deseo. Pues todo deseo sin ley se pierde, se autodestruye. Pero se trata justo de eso: de conducir el deseo, no de destruirlo. El adolescente ofrece aún pensamientos que no conducen a algo específico; pero ese joven no necesita escuchar que sus pensamientos son estúpidos, vacíos o inútiles. El adolescente no necesita de alguien que apague su deseo. Al contrario, necesita avivar su deseo, porque la vida es deseo, y el joven quiere vivir. Incluso los reservados y aislados están deseando, fantaseando con un mundo en el que son poderosos, en el que hablan por fin con la persona que les gusta, fantaseando con sexo, con amigos, con viajes, con galaxias... con una multiplicidad de sensaciones. Y hablando de sensaciones, tampoco habría que

⁵ Algo así como lo que somos nos llama a ese modo de ser que quiere filosofar.

inhibir las sensaciones. No necesitamos condenar las sensaciones del adolescente, sino averiguar de dónde vienen y a dónde quieren ir... No apaguemos el deseo, contribuyamos a su sublimación. Porque en esta obra no sólo hacemos un bien al otro, sino que también nos sanamos y cuidamos a nosotros mismos.

Ahora, no podemos pasar por alto que estamos fijados en una realidad. Estamos inscritos en una tradición. La filosofía nos convoca a cuestionar esa tradición en la que nos encontramos insertos. A cuestionar nuestros prejuicios, los lugares comunes en los que nos apoyamos y en los que a veces cómodamente nos engañamos. La juventud nos convoca a ese encuentro con nuestra finitud-infinita, desde la cual emerge el filosofar. La filosofía no es *cosa de niños*, pero tampoco es *cosa de adultos*. La filosofía es este juego serio en el que delante de nosotros un otro nos revela *el ser*. Aquí la *hora de clase* resulta fascinante. La hora de clase es el momento en que hacemos escuela. La escuela es un lugar... pero también es un momento, es una disposición. Hablamos del encuentro de dos o más espíritus, de dos o más subjetividades. Un encuentro que se entiende como compenetración, como intercambio y tránsito intersubjetivo. Una experiencia erótica de un amor comprometido. En esta experiencia nos va el ser-hombres. Somos llamados por nosotros mismos en el otro, para los otros y para nosotros.

Filosofamos porque el ser-hombre se desnuda delante de nosotros. Porque nos llama, porque somos nosotros mismos, y porque esos otros con su belleza nos seducen. Filosofamos porque la vida nos convoca a filosofar. Y se enseña filosofía, porque la vida se llama a sí misma en los otros. Porque uno solo (así sin acento) no basta. Porque uno siempre se comprende en la red de intersubjetividades. Y es deseable enseñar filosofía en el bachillerato, porque en este momento el deseo de la vida pide ser guiado y no oprimido. Ya sabemos que no todos tienen que ser, ni tienen que querer ser filósofos. Pero la filosofía abre mundo, la filosofía atraviesa límites, la filosofía nos abre, la filosofía nos acerca a nosotros mismos. En la adolescencia el joven quiere herramientas para la vida, para el trabajo, para la vida profesional, para las relaciones amorosas y sexuales.

Pero sucede que en esos deseos particulares se desea a sí mismo, quiere descubrirse *más acá* de las particularidades que el mundo ofrece o exige. El adolescente es este que no sabe quién es, pero tiene ganas de saber quién es. Pues bien, las disciplinas académicas podrán decirle: puedes ser matemático, puedes ser literato o poeta, puedes ser físico. Pero el filosofar responderá: *puedes ser lo que serás*. ¿Qué quiere decir esto? *Eres la pura potencialidad de lo que eres*. Esto es lo que la tradición nahua comprende como *yollotl*. Yollotl es el corazón que se mueve, el corazón que palpita, el palpitante que se descubre unido a las estrellas, a los ríos, a los animales, a las raíces más profundas de los árboles, al Corazón del Cielo, al Corazón de la Tierra, al corazón del amigo y al corazón del enemigo. El hombre que escucha su propio corazón, escucha el mundo. El hombre que habla con su corazón se convierte en temachtiani, en maestro. Y el maestro es, necesariamente, maestro de la palabra o tlamatini, es decir, filósofo. El filosofar, comprendido tanto desde la tradición nahua como desde la tradición europea (no olvidemos que ambas nos pertenecen), nos muestra el infinito que somos cada vez, *más acá* de la angustia de vivir, de los logros escolares, del estatus social. Nos confronta con la incertidumbre. ¿Y qué mejor herramienta para la vida podríamos proporcionar con nuestra labor docente? Porque la vida es incierta, indeterminada, infinita... La vida es *Espejo de la Noche*. La vida es el océano del ser. La vida es el desierto de existir. La vida es este laberinto en el que encontramos amigos, en el que amamos... en el que frecuentemente lanzamos preguntas y en el que a veces, sin importar otra cosa sino que somos hombres, filosofamos.

¿Por qué enseñar filosofía? Porque todos, en la medida que somos hombres, nos vemos llamados a filosofar *a veces*. Porque la filosofía es una necesidad que atraviesa nuestra existencia. Porque nos recuerda nuestra potencialidad y nuestra juventud, en medio de la incertidumbre y la angustia. La filosofía no es precisamente edificante, pero sí reconfortante. Porque en la medida que nos abre al infinito, nos abre la posibilidad de ser otra cosa, de *ser lo que todavía no se ha sido*. Y eso es lo que pide a gritos la juventud. Ahora, si nos toca *enseñar* la infinitud, necesitamos no *conquistarla* sino *abrazarla*. ¡Intentémoslo!

6.

EL JUEGO Y LAS CAPACIDADES HUMANAS. EL CASO DE LA EDUCACIÓN PREESCOLAR

Ma. Dolores García Perea

Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México

dolgarper@att.net.mx

Resumen

El juego es poco estudiado por las comunidades científicas y de investigación, aún del potencial formativo que tiene para el desarrollo de las capacidades humanas. En la educación preescolar el juego es concebido como estrategia de aprendizaje, destacando así su componente lúdico y no serio. Por efectos de la tradición, ocupa un lugar relevante en la estructura curricular y pedagógica al convertirlo en una herramienta, instrumento y/o dispositivo didáctico.

En la educación preescolar, el juego es reducido a una actividad y restricción al aula y patio escolar, ignorándose su sentido originario, el cual tiene que ver con los procesos de formación que genera en el jugador cuando es capaz de auto descubrir-se y descubrir-se de lo que es capaz de hacer. El sentido dialéctico de sus componentes -serio-lúdico- es el factor determinante de su sentido originario y que permite que el jugador pueda abandonar el mundo de la fantasía, para trasladarse al mundo real.

En las escuelas de educación preescolar se desdeña su poder formativo para el desarrollo de las capacidades humanas debido a los prejuicios, ansiedad y terquedad de atraer el mayor número de estudiantes al privilegiar el aprendizaje de la escritura, la lectura y las operaciones matemáticas básica.

Palabras claves: juego, estrategia de aprendizaje, proceso de formación y capacidades humanas.

Game and human capabilities in preschool education

Abstrac

The game is little studied by the scientific and research communities, even the formative potential it has for the development of human capacities.

In preschool education the game is conceived as a learning strategy, highlighting his playful and not serious component. For traditional purposes, occupies an important place in the curriculum and pedagogical structure to convert it into a tool, instrument and/or device didactic. In the pre-school education, the game is reduced to an activity and restriction to the classroom and school playground, ignoring its original meaning which has to do with the processes of formation that generates in the player when it is capable of auto-detect and discover what is capable of. The dialectical sense of its components - serious-playful- is the determining factor of its original meaning and that allows the player to leave the world of fantasy, to move into the real world.

In preschool education is disdains his formative powerful for the development of human capacities because of prejudices, anxiety and stubbornness about of attracting the largest number of students to favor the learning of writing, reading and basic math operations.

Key words: game, learning strategy, formation process and human capacities.

Introducción

El presente trabajo tiene cinco propósitos: conocer la vigencia temática del juego, analizar algunas nociones existentes sobre el concepto de juego, identificar la noción privilegiada en la educación preescolar, describir la posición de Nussbaum sobre el juego y reflexionar en torno a su utilización en el aula escolar.

Por las fuentes de información revisadas, es un trabajo teórico, con un análisis documental-discursivo, enfoque interpretativo-descriptivo, carácter exploratorio y estudio de caso. Se sitúa en el contexto de la educación preescolar, utiliza la analogía como referente metodológico y la historia efectual como referente epistemológico.

Ha sido elaborado considerando principalmente los resultados obtenidos sobre el juego de las investigaciones: *“Formación, concepto vitalizado por Gadamer”* (García, 2005) y *“El investigador educativo en las sociedades del conocimiento y de la información. Tomo II Gestión del conocimiento y teleformación”* (García, 2015).

También se incorporan algunos de los resultados obtenidos del diagnóstico realizado sobre el juego para saber cómo ha sido interpretado, desde dónde ha sido estudiado y qué aportaciones teóricas son recuperadas en dos tipos de documentos: de investigación (libros, tesis, artículos de revista y ponencias) y oficiales de la educación superior (programas, lineamientos y plan de trabajo).

Se han elaborado otros trabajos sobre el tema del juego, pero a diferencia de aquellos, aquí se describen aspectos que no han sido presentados, se describe la posición de Nussbaum sobre el juego y se desarrolla la utilización del juego en la educación preescolar centrada en acciones racionales con arreglo a fines.

Los apartados del trabajo son: Diagnóstico documental, Nociones sobre juego, Noción de juego privilegiada en la educación preescolar, El juego en la teoría de las capacidades humanas y El juego en el aula escolar.

6. Diagnóstico documental

Aún de la importancia que tiene el juego para el desarrollo de las capacidades humanas, éste no es tema de interés para la mayor parte de los

integrantes de las comunidades de investigación educativa ni para los actores educativos, debido al poco número de documentos de investigación encontrados en el diagnóstico llevado a cabo: 117 documentos se localizaron y se distribuyen en: 48 tesis, 66 artículos de revista y 3 ponencias.

7. Tesis. 2 pertenecen al Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM) -máxima casa de estudios del subsistema Estatal del Estado de México y creada para actualizar al magisterio- y 46 a la Universidad Iberoamericana (IBERO) -institución es privada, con herencia jesuita, se estudian temas tradicionales, actuales y emergentes, la filosofía y teología son campos disciplinarios privilegiados y es ampliamente reconocida por su acervo documental.

Con relación a las tesis del ISCEEM han sido elaboradas por un hombre y una mujer; se obtuvo los grados: una en la maestría en *Investigación de la educación* en el 2014 y otra en la maestría en Ciencias de la Educación en 2012. En la primera tesis se estudia el juego desde un análisis filosófico-antropológico y en la segunda desde la pedagogía. En ambas tesis se concibe el juego como una estrategia funcional y didáctica para mejorar la actitud de los alumnos en los procesos de enseñanza y para fomentar el trabajo escolar y el contexto de la investigación es la escuela secundaria. Esta institución es pública

Con relación a las 46 tesis de la IBERO han sido elaboradas 32 mujeres y 14 hombres, se obtuvieron los grados: 3 doctorado, 3 maestrías, 38 licenciatura y 2 diploma y se elaboraron: 5 en el periodo 1970-1979, 14 en 1981-1989, 16 en 1990-1999, 7 en 2000-2009 y 4 en 2010-2012. El juego es estudiado preferentemente desde la pedagogía, psicología y sociología, con menor frecuencia a partir de la historia del arte, letras modernas, historia, diseño industrial, administración de empresas, filosofía, diseño gráfico, arquitectura, comunicación, derecho, nutrición y ciencia de los alimentos, ingeniería en electrónica y comunicaciones, administración de empresas y recientemente se incorpora la tanatología. Es concebido como: estrategia y herramienta didáctica, asesoría y actividad terapéutica, cultural, deporte, diálogo, prevención, epistémico, atávico, control, evolutivo, decorativo, interpretativo, mediático y recreativo.

b) Artículos de revista. Se encuentran en el Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa –IRESIE- de la Universidad Autónoma de México –UNAM- y la revisión se centró en el periodo 2010-2015.

Se localizaron un total de 66 artículos sobre el juego y los enfoques privilegiados son: 30 documentos hacen referencia a la condición didáctica, 13 teórico, 8 cultural, 4 formativo, 5 salud, 2 técnica y por única vez atávico, terapéutico, de investigación y deportivo y es disciplinariamente estudiado desde: 29 pedagogía, 11 sociología, 11 psicología, 6 deporte, 6 filosofía, 3 historia: 2 medicina y por única vez artístico, tecnológico, empresarial y matemático.

c) Ponencias. Se localizaron un total de 3 documentos distribuidas en los siguientes eventos académicos nacionales: 2 pertenecen al XII CNIE y 1 a la 8va. Bienal ISCEEM. Las pertenecientes al primer evento, una ha sido elaborada por dos hombres y una mujer que laboran en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 5B, está dirigida a la educación primaria, resalta la comprensión del juego vinculado a la violencia escolar y la implementación de estrategias de intervención en la escuela primaria y, la segunda, como se observará en el apartado siguiente, además de recomendar el videojuego como estrategia tecnológica para el aprendizaje, ha sido elaborada por tres hombres que laboran en la Universidad de Colima Algoma University, Canadá y va dirigido a la educación superior.

La única ponencia de la 8va. Bienal del ISCEEM ha sido elaborado por una persona del sexo masculino que labora en la Facultad de Estudios Superiores de ENEP-Aragón, UNAM, privilegia un grado de la escuela primaria y enfatiza el enfoque didáctico del juego.

2. Nociones sobre juego

Entendiendo por noción como interpretación elaborada sobre un fenómeno en un momento histórico específico y cuyo valor de significación se debe principalmente a las preguntas elaboradas y contestadas, a la problematización hecha a partir de la indagación documental llevada a cabo, a los argumentos conceptuales y teóricos elegidos para explicar, analizar y comprender su

presencia en el mundo de la vida y, entre otras, a partir de un soporte metodológico y epistemológico (García, 2010), a continuación se presentan diez nociones sobre el juego.

Las primeras nueve nociones encuentran en la obra *El juego y sus representaciones sociales* de Fingermann, algunas de ellas no son explicitadas en la obra, pero por su contenido se presentan como nociones independientes porque tienen una finalidad y marco de referencia específico.

‘Juego como recreo o descanso’, *‘juego como recuperación de energía’* y *‘juego como excedente de energía’* son tres nociones consideradas como las más antiguas, reposan en el ámbito fisiológico del cuerpo del niño, privilegian la presencia de los instintos, se circunscribe al ámbito escolar.

‘Juego como tendencia atávica’, *‘juego como preludio de la vida seria’* y *‘juego como catarsis’* incorporan elementos psicológicos y se argumentan desde la ley biogenética. Están delimitadas por las etapas cognitivas del pensamiento del niño. Se asemejan por enfatizar la imitación, recupera los hábitos hereditarios institucionalizados por la fuerza del uso, de la costumbre y de la tradición.

‘Juego como tendencias ocultas’ es la noción que reposa en los principios del psicoanálisis freudiano. Por tal motivo, se centra en los hilos ocultos del inconsciente los cuales son observables a través de los actos fallidos, las pulsiones de deseo y destrucción y la libido. También pueden identificarse a través de test proyectivos, los juegos de títeres, análisis de dibujos, los juegos simbólicos, etc.

‘Juego como susceptibilidad de cambio’ se centra en la subjetividad humana desprendida de los sentimientos, intencionalidad, placer (lúdico), fantasía, imaginación, transformación, gozo moral, fiereza, no restricción y las experiencias previas. A través de éste, se diferencia el juego del niño con el juego animal. A través de ella se arriba al desarrollo de la personalidad.

‘Juego como tendencia social’ tiene una argumentación pedagógica con inclinación a lo social. Las aportaciones de Montessori son relevantes en esta

noción y privilegia la ejercitación de tendencias sociales, la cohesión y solidaridad de los grupos, la transmisión de ideas, costumbres, mitos, leyendas, etc., por los principios del orden, disciplina, obediencia, apego a las reglas, voluntad e intención utilitaria.

‘*Juego como expansión de uno mismo*’ es la noción propuesta por Gadamer (1993 y 1991). Reposa en el ámbito de la filosofía, privilegia los principios que caracterizan a la hermenéutica filosófica, al círculo hermenéutico (comprensión, interpretación y aplicación), círculo dialéctico de la pregunta-respuesta y, entre otros, experiencia estética. En esta noción, el comportamiento del jugador supera la condición límite del juego, de ahí que el jugador, además de reconocer como se autopresenta, también se da cuenta de lo que es capaz de hacer al jugar tanto en el mundo irreal como en el real (García P, 2016).

Las 10 nociones de juego se diferencian principalmente por el sentido que privilegian, de ahí que la mayoría se caractericen por: ser reduccionistas o restringidas, enfatizan el componente lúdico en lugar del serio, destacan el mundo irreal en lugar del real, privilegian el sentido instrumental y pragmático y no el de proceso e insisten en intencionalidades pedagógicas, sociales y psicológicas y no como condición para el desarrollo de la vida.

3. Noción de juego en la educación preescolar

Los documentos oficiales de educación preescolar revisados son: *“Fundamentos y características de una propuesta curricular para educación preescolar. Documento para la discusión nacional”*, *“Programa de Renovación Curricular y Pedagógica de la Educación Preescolar”*, *“Curso de Formación y Actualización Profesional para el Personal Docente de Educación Preescolar 2004. Volúmenes I y II”*, *“Programa de Educación Preescolar 2004”* *“Plan de Estudios 2011. Educación Básica”* y *“Programa de Estudio 2011. Guía para la Educadora. Educación Básica Preescolar”*.

A diferencia de los documentos de investigación mencionados, la argumentación conceptual y teórica sobre el juego es escasa, probablemente porque la finalidad de los documentos oficiales radica en establecer líneas

generales sobre la estructuras de este nivel educativo y no en debatir, argumentar ni convencer a los docentes que lo lean.

En la educación preescolar, el juego es importante por su sentido didáctico, es decir, por los objetivos predeterminados a lograrse a través de éste, sin prestar atención a otros factores de igual o mayor valía para el desarrollo de las capacidades de los estudiantes. Por tal motivo, el empleo del juego está determinada por la racionalidad con arreglo a fines, es decir, por las expectativas de comportamiento a lograrse, los cuales son programados y perseguidos. Ellos son obtenidos bajo la racionalidad de causa y efecto (Weber, 1984).

Pedagógicamente este tipo de acción –racional con referencia a fines-, está centrada en una planeación normativa a que tiene expectativas de comportamiento a lograrse. El docente dosifica las actividades y elige los recursos y dispositivos que provee la escuela o que el mismo se provee para lograr los fines esperados.

El juego es concebido como estrategia de aprendizaje y a través de éste tiene que enseñar a los estudiantes a: reflexionar, explicar y buscar soluciones a problemas; propiciar competencias sociales; explorar y ejercitar competencias físicas; verbalizar, controlar y motivar el trabajo colectivo y relacionarse con otros estudiantes; enseñanza del principio de conteo; fomentar la socialización con el aula, la familia y la comunidad; mantener la atención del alumno; asegurar la inclusión de los niños con necesidades educativas especiales; obtener información y recuperar las historias de los niños; realizar ejercicios orales; desarrollar habilidad de pensamiento a través de la construcción o armado de rompecabezas y aprendizaje de la ciencia; favorecer habilidades motrices finas y gruesas, experiencia social, actividad lúdica y adquisición del lenguaje.

Se encontraron un total de 17 juegos, los cuales son presentados a continuación con base en el número de documentos: 4 recomiendan los juegos libre y simbólico; 3 sugieren los juegos de simulación, dramático y de roles; 2 enfatizan los juegos organizados y físicos; 1 propone los juegos intelectuales,

exploración, fantasía, imitación, huella dactilar, de mesa, acuáticos y corporal; uno incorpora al videojuego.

Las competencias a lograrse a través del juego son: habilidades espaciales, lingüísticas, cognitivos, interacción, integración y adaptación del niño. El juego se juega de manera individual, en parejas y colectivamente.

En este nivel educativo se privilegia dos enfoques sobre el juego: el pragmático y el instrumental. El primero tiene que ver con finalidades concretas, prácticas y objetivas, el segundo considera al juego como una herramienta para lograr un propósito a corto, mediano y largo plazo.

La poca argumentación que existe sobre el juego se desprende de la pedagogía conductista, aunque en los documentos creados en los años más recientes, se afirma que la pedagogía constructivista de Vygotsky, no solo es el eje vertebral del plan de estudios de este nivel educativo, sino también es el eje transversal que permite el anclaje donde cobran vida los contenidos temáticos y donde el estudiante logra desarrollar sus capacidades humanas, entendidas éstas con base en el enfoque de las competencias educativas.

4. El juego en la teoría de las capacidades humanas

Autores clásicos de la pedagogía como Platón, Comenio, Rousseau, Pestalozzi, Claparade, Kerschensteiner, Froebel, Dewey, Montessori, etc., estudiosos del tema de manera directa o indirectamente como Huizinga, Groos, Schiller, Spencer, Haall, Janet, Gadamer, Fingerhann, entre otros e investigadores que han utilizado el juego para el desarrollo de las capacidades humanas como Alcott, Tagore y Nussbaum, reconocen el potencial educativo y formativo que tiene el juego al ser utilizado no solo como estrategia didáctica, sino también como procesos que permiten al jugador tomar consciencia del mundo y de sí mismo.

De una u otra manera, coinciden en afirmar que la finalidad del juego es el juego mismo, sin embargo, los componentes que contiene -lúdico-serio-, la tácita reglamentación que lo estructura y la fascinación al riesgo, generan que el jugador pueda manifestarse tal y como es, sin miedo, ataduras y restricciones, con

libertad, decisión y convicción y pueda tomar consciencia que lo hecho en el juego jugado en el mundo de la fantasía e irrealidad, también lo hace en la vida cotidiana del mundo real.

En *Sin fin de lucro*, Nussbaum reconoce que el juego es más un proceso de vida que una estrategia didáctica al afirmar que, a través de éste, la experiencias de vulnerabilidad, sorpresa, curiosidad, asombro e imaginación se conectan generando que la ansiedad no se sobreponga en las emociones que experimenta el jugador al jugar y que las relaciones de los jugadores no se realicen bajo la base del control absoluto.

Al proponer la superación del mito del control y su sustitución por la interdependencia y la ayuda mutua a través de un programa curricular centrado en las disciplinas humanísticas, la autora propone que, a través del juego, los jugadores aprendan a identificar las dificultades comunes que tienen todos los seres humanos y que caracterizan la condición humana y a minimizar las conductas negativas (indefensión, impotencia, vergüenza, repugnancia y control narcisista) generadas por una sociedad enferma y genera patrones culturales de marginación y exclusión de las poblaciones humanas más vulnerables porque no tienen las condiciones mínimas para desarrollan sus capacidades.

La educación, expresa la autora, no debe ser considera como una herramienta para el crecimiento económico. A partir de los principios que heredan algunos pedagógicos y filósofos (entre ellos se encuentra Rousseau, Froebel, Dewey y Tagore), opina que a través de ella se tiene que construir ciudadanos democráticos, debe desarrollar capacidades para reconocer la otredad, inculcar actitudes frente a la debilidad y la impotencia, que las necesidades incompletas no son motivo de debilidad y de vergüenza, contrarrestar los estereotipos de repugnancia, fomentar el sentido de la responsabilidad individual y promover activamente el pensamiento crítico.

Las emociones juegan un papel estelar en la educación y el juego es el proceso que las impulsa.

Para Nussbaum, los primeros aprendizajes -tanto del hogar como de la escuela- tienen que estar atravesadas por el juego en virtud de que éste ayuda a

aprender a ver el otro en un mundo compartido debido a su estructura potencialmente formativa, es decir, es un espacio potencial donde los jugadores - primero en la infancia y después en la vida adulta- experimentan con la idea de la “otredad” de manera menos amenazante que los posibles encuentros de cara a cara que tenga con otras personas, adquiriendo así una experiencia valiosa de la empatía y la reciprocidad (Nussbaum, 1999:135-136).

A través del juego el niño aprende a ser capaz de vivir con otros sin ejercer el control, conecta nuestras experiencias de vulnerabilidad y sorpresa con la curiosidad, el asombro y la imaginación, en lugar de conectarlas con una ansiedad agobiante (Cfr. Winnicott, Nussbaum, 1999:138).

8. El juego en el aula escolar.

En las sociedades de hoy, el juego no sólo “se encuentra bajo presión en tanto se espera que los niños y las niñas realicen ejercicios de lectura y escritura a una edad cada vez más temprana, lo que con frecuencia supone una reducción de las oportunidades para aprender mediante un juego distendido” (Nussbaum, 1999:91-92), sino también su ocaso está próximo porque se ha dejado de jugar (Gadamer, 1993:155) en su sentido originario, es decir, ya no se utiliza para la formación, solamente como estrategia didáctica, entretenimiento, descanso y ocio.

Para las corporaciones económicas, el juego adquiere importancia no tanto por los procesos de formación que genera para la vida y capacidades humanas, ni por las intenciones de tipo pedagógica, sociológica y psicológica, sino por las ganancias económicas que generan los jugadores al comprar los softwares que se elaboran para el consumo personal y colectivo.

El juego y el comportamiento del jugador han sucumbido al adherirse a la lógica del mercado, están sujetos a la oferta y la demanda, sujetos a la compra de bienes y a los criterios de consumo, al fetiche de lo nuevo, etc. Es decir, el juego ya no representa un proceso de desarrollo de las capacidades humanas, sino, al reducirse al mundo de la fantasía e irrealdad, es jugado simplemente como

diversión, ocio y entretenimiento, perdiéndose así las oportunidades, el espacio de vida, las circunstancias que ofrece el juego.

La educación preescolar de hoy, se caracterizan por la arrogancia de la sociedad de la información, más no porque dicho saber genere espacios potencializadores de la formación. Ella tiene que ser aprendida memorísticamente, tiene que ser expresada y repetida en el momento indicado por las autoridades educativas y jamás tendrá que ser usada para la vida.

A las autoridades educativas no les interesa incorporar elementos humanísticos a la maya curricular, denuncia Nussbaum (1999), tampoco propiciar el juego como proceso de formación, debido a la presión social que ejercen los padres de familia al exigir que sus hijos aprendan a leer, escribir y realizar operaciones matemáticas básicas rápidamente.

También hay que incorporar la presión social que ejercen otras instituciones de ese nivel educativo y de las autoridades que quieren impresionar a los padres de familia de la calidad educativa que ofrecen sin considerar el desarrollo de las capacidades humanas y los efectos generados ante su ausencia.

Lo que hace que el juego sea importante tanto en la educación preescolar como en la vida misma no es la finalidad del juego debido a que el sujeto del juego no es la subjetividad ni el comportamiento del jugador (Gadamer, 1993), sino el espacio potencial que ofrece a los jugadores descubrir lo que son capaces de hacer, primero al interior de un mundo irreal y de fantasía, posteriormente en el mundo real, en su vida cotidiana, en la existencia particular de él y de otros que habitan el mundo.

La fascinación que ejerce el juego sobre el jugador está en el riesgo que asume y dicho riesgo se da cuando el jugador juega de una manera seria, aún del goce que le genera que después de jugar puede seguir su vida sin ningún cambio.

Cuando descubra el jugador que también juega en la vida cotidiana tal y como lo hace en el juego, la libertad de tomar decisiones, de asumir riesgos y responsabilizarse de las consecuencias, de ellos, sean creativos, imaginativos,

sagaces, con imaginación, empatía, con capacidad de interacción con otros, con emociones, etc., en el acto de disfrutar el juego, pero también de aceptar la seriedad de ellos.

El juego en la educación preescolar, generalmente es jugado en el mundo imaginario, de fantasía e irrealdad, por consiguiente, los jugadores cumplen las órdenes asignados por el docente para evitar el castigo, la sanción, el regaño, perdiéndose así la creatividad, la emoción, la toma de decisión de riesgo y sobre todo, la interacción del otro y el componentes lúdico-serio que hay en éste.

Conclusiones

El juego es un tema de estudio poco explorado por las comunidades de investigación y en los documentos que respaldan el currículum de la educación preescolar.

Debido a su importancia, urge su estudio para conocer como ha sido estudiado y cómo ha sido utilizado.

Para disminuir la reducción y restricción de su sentido originario es necesario construir la historia del concepto, identificar los modos de ser del juego, debatir las nociones, habilitar su sentido originario y, entre otros, comprender su devenir desde su condición de proceso de formación, de desarrollo de capacidades humanas, de emancipación del ser humano.

El juego como concepto polisémico ha sido interpretado de distintas maneras. Los elementos que caracterizan las nociones elaboradas dependen del ámbito de estudio, la temporalidad, prejuicios y arbitrariedades lingüísticas de las épocas históricas en que ha sido estudiado y de la postura de los autores. A través de las nociones podemos comprender la condición de historicidad del concepto y reconocer que sigue siendo un proceso que cura las emociones atrofiadas por las sociedades enfermas de poder económico.

Bibliografía

Fingermann, G. (1970). El juego y sus proyecciones sociales. Ateneo Editorial, Buenos Aires.

Gadamer, H. G. (1991). La actualidad de lo bello. El arte como juego, símbolo y fiesta. Paidós. ICE de la Universidad de Barcelona.

Gadamer, H. G. (1993). Verdad y Método I, Sígueme, Salamanca.

García Perea, Ma. Dolores (2005). Formación, concepto vitalizado por Gadamer. Castellanos Editores, México, D. F.

García Perea, Ma. Dolores (2010). Las nociones de formación en los investigadores. Castellanos Editores. México, D. F.

García Perea, Ma. Dolores (2015). El investigador educativo en las sociedades del conocimiento y de la información. Castellanos Editores, México, D. F.

García Perea, Ma. Dolores (2016). El videojuego. Devenir e impacto en la formación en el jugador. Décima Quinta Conferencia Iberoamericana en Sistemas, Cibernética e Informática (CISCI 2016), Décimo Tercero Simposio Iberoamericano en Educación, Cibernética e Informática. Internacional Institute of Informatics and Systemics. 5-8 de julio, Orlando, Florida, pp. 81-86

Nussbaum, Martha (2001). Sin fin de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades. Buenos Aires/Madrid, Katz

Weber, Max (1984). Economía y sociedad. FCE, México

7.

EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LA EDUCACIÓN BÁSICA, EL ASPECTO INTERDISCIPLINAR

Isabel Cristina Morales Carvajal⁶

Universidad de Caldas,

RESUMEN

Se expone en este escrito lo encontrado sobre la categoría de Interdisciplinariedad en Educación Artística que hace parte del estado del arte de la investigación que estoy realizando como tesis doctoral en Educación en la Universidad de Caldas (Colombia). Se han encontrado dos ramas: 1. La interdisciplinariedad entre el arte y otras disciplinas y 2. La interdisciplinariedad entre las artes, el cual es enfoque de la propuesta pedagógica encontrada en la Línea de Educación Artística de la Maestría en Desarrollo Educativo de la Universidad Pedagógica Nacional de México.

La posmodernidad ha vuelto al principio clásico de la integralidad del conocimiento, lo cual ha sido planteado por la educación desde la propuesta de transversalidad en los currículos y especialmente en metodologías como el Aprendizaje Basado en Proyectos. La propuesta de la UPN se fundamenta en la Investigación basada en la Creación encontrando ahí los aspectos pedagógicos y el conocimiento a través del proceso creativo interdisciplinar. Esta es una experiencia de formación de maestros guiada hacia la educación básica muy importante para tener en cuenta como referente en investigación y en la construcción de la Educación Artística como campo interdisciplinar.

⁶ Isabelcristina.morales@utp.edu.co. Universidad Tecnológica de Pereira. Colombia
Estudiante del Doctorado en Educación de la Universidad de Caldas, Colombia. Magister en Desarrollo educativo y Social de la Universidad Pedagógica Nacional. Investigadora sobre educación artística, docente universitaria y directivo docente a nivel escolar.

PALABRAS CLAVE

Educación artística, Interdisciplinariedad, Experiencia estética, Metodología.

Educación artística en la educación básica, el aspecto interdisciplinar

Introducción

Esta ponencia es un informe parcial de investigación, derivado de los hallazgos y contribuciones a mi investigación doctoral, luego del proceso de pasantía de investigación en la línea de educación artística de la Maestría en Desarrollo educativo de la Universidad Pedagógica Nacional de México y el CENART y de encontrar otras investigaciones en educación artística en el campo interdisciplinar, en diferentes enfoques especialmente desde lo artístico, pero muy pocas investigaciones y propuestas en la educación básica.

Y es en los primeros niveles educativos: el preescolar y la educación básica, donde surgen diferentes problemas que podrían ser abordados desde la interdisciplinariedad en las artes, ya que la educación artística con los niños debe brindar el acercamiento a diferentes formas de sensopercepción y expresión que lo brindan diferentes lenguajes del arte.

Por lo anterior, indagando en este nivel de la escolaridad, se presenta lo encontrado en documentos sobre el aspecto interdisciplinar en la Educación Artística y algunos avances que se dieron principalmente durante la pasantía de investigación realizada en la Maestría en Desarrollo Educativo- Línea de Educación Artística de la Universidad Pedagógica Nacional de México y el CENART, con la asistencia a uno de los seminarios de la maestría, la lectura de dos textos que sistematizan dicha experiencia, la lectura de algunas tesis de la maestría y de las entrevistas con docentes, estudiantes y exalumnos.

Cómo estudiante, investigadora y docente, la experiencia de acercarme a los procesos de trabajo e investigación de la Maestría de la UPN de México,

fueron muy enriquecedores, ya que se obtuvo una mirada de mi objeto de estudio desde una perspectiva que ha sido construida durante un recorrido largo (casi 20 años) y a través de la investigación propia realizada entre maestros y estudiantes.

Este documento, inicia planteando el concepto de interdisciplinariedad y su aplicación dentro de la educación artística a nivel escolar, se desarrolla el tema presentando la propuesta de la línea de educación artística de la UPN y se concluye definiendo los aportes de este aspecto en la presente etapa de la investigación doctoral.

La Interdisciplinariedad en la Educación Artística

Rompiendo los Límites de la Disciplina

Remitiéndose a la historia, Frega (2002) dice que el concepto de interdisciplina aparece desde Platón, luego se observa en el Trivium y el Cuatrivium cuando se proponen la idea de agrupar el conocimiento según parámetros similares, posteriormente aparece en el Renacimiento, pero luego se deja un lado por las ideas de la revolución industrial y sus propuestas de especialización y con ello la consolidación de las disciplinas (P. 75)

En el siglo XX renacen las ideas de interdisciplina, lo cual se evidencia en las artes por los cambios propuestos desde las vanguardias artísticas y posteriormente en el arte contemporáneo (Dalmau y Górriz, 2013). Estos cambios han ido de la mano con los conceptos posmodernos en cuanto a la unión y/o transversalización de las disciplinas tales como:

Multidisciplinariedad: Que indica que la comunicación entre las distintas disciplinas estaría reducida al mínimo. Significa solamente yuxtaposición de materias/disciplinas diferentes que son ofrecidas de manera simultánea con la intención de sacar a luz algunos de sus elementos comunes.

Pluridisciplinariedad: Yuxtaposición de disciplinas más o menos cercanas dentro de un mismo sector de conocimientos. Es una forma de cooperación e intercambio que se produce de igual a igual, pero no hay modificación de la base teórica, metodológica o problemática.

Disciplinariedad cruzada: Que conlleva la noción de un acercamiento basado en una relación de fuerza, en la que una de las disciplinas va o puede dominar sobre las otras.

Interdisciplinariedad: implica una voluntad y compromiso de elaborar un marco más general y exterior de cada especificidad, en el que cada una de las disciplinas en contacto son, a la vez, modificadas y pasan a depender claramente unas de otras. Entre las distintas materias se dan intercambios mutuos y recíprocas integraciones.

Transdisciplinariedad: Es un nivel superior de organización donde desaparecen los límites entre las diversas disciplinas y se constituye un sistema total/totalizador que sobrepasa el límite de las relaciones e interacciones que previamente las separaban (Frega, 2002. P. 76,77)

Teniendo en cuenta lo anterior, estas diferentes maneras de comunicarse entre las disciplinas surgen “desde la teoría del conocimiento para transitar y expandirse en espacios de diálogo, esfuerzos indagadores e integradores, entre compartimentos del saber contemporáneo, para enfrentarse a las problemáticas de nuestra sociedad”. (Dalmau y Górriz, 2013. P. 49)

La interdisciplina es un paso para dar apertura a nuevos conocimientos, en el caso de la educación artística, se podría abordar desde dos miradas: 1. La

interdisciplina entre los diferentes lenguajes de las artes. 2. La interdisciplina entre las artes y las ciencias naturales, ciencias sociales y las humanidades.

Ambos enfoques son válidos y han sido justificados por algunas investigaciones y proyectos, pero después de esta indagación preliminar y la realización del estado del arte en esta investigación, se propone la primera mirada como el enfoque en el que se encuentran muchos vacíos y el que podría aportar en la construcción de teoría de la educación artística como ámbito de educación e interdisciplina, integrando la teoría y llevando a la creación de una metodología específica (Paoli, 2019; Touriñán, 2014)

Algunas Investigaciones Interdisciplinarias en Educación Artística

El aspecto interdisciplinar entre las artes en la educación artística se ha planteado como una necesidad en diferentes escenarios, pero no son muchas las investigaciones que abordan una construcción teórica y metodológica desde ahí, especialmente debido a que la formación de los docentes de artes sigue siendo disciplinar. Es decir, se ha separado la educación musical, la educación dancística, la educación teatral, la educación literaria y la educación visual.

En el caso europeo el concepto de educación artística aún se percibe solo como la educación en artes visuales, pero desde la mirada latinoamericana, la educación artística abarca en general a la educación en cualquiera de los lenguajes del arte. A continuación, se presentan algunos trabajos encontrados en la realización del estado del arte sobre educación artística, hallando a la interdisciplinariedad como una categoría que se aborda desde diferentes ámbitos y que es muy importante en las propuestas actuales de educación hacia una formación integral y de la ruptura de los límites disciplinares hacia nuevos conocimientos.

Artes y otras Disciplinas

Contreras (2021) presenta a la educación artística en unión a lo social, visibiliza el problema de la poca importancia de las artes dentro del currículo

escolar y propone realizar proyectos interdisciplinarios de apoyo de las artes a otras asignaturas del currículo. Álvarez (2019) y Marín, Lara y Valseca (2020) proponen el trabajo de las artes con la tecnología, trabajando desde lo audiovisual en la educación primaria, incluyendo los computadores y la elaboración de videos entre como elementos de trabajo artístico.

MacDonald et al. (2020) realizan proyectos desde la metodología STEAM (Science, Technology, Engineering, Art, Mathematics). Esta propuesta se realizó inicialmente en Inglaterra y Australia y se ha expandido por los diferentes países del mundo desde las políticas educativas que plantean mejoramiento de las ciencias y la tecnología con el apoyo de las artes y la creatividad.

Sierra (2016) realiza una tesis de maestría con un proyecto de geometría a través de la plástica, a través del cual se buscó ayudar a través del arte a mejorar problemas matemáticos.

Interdisciplina entre las Artes

García y Nieto (2021) Proponen la interdisciplinariedad entre los diferentes lenguajes artísticos artes a través de proyectos y experiencias colaborativas, apoyadas en estudios a nivel artístico y educativo sobre la riqueza que genera el abordar el conocimiento artístico desde un marco no disciplinar sino enfocado en la integralidad.

También se encuentra una propuesta de Vicente-Yagüe (2015) donde se realiza el análisis de cuentos musicales, a través de los cuales presenta una propuesta didáctica interdisciplinar. En el cuento musical se unen la música, la plástica y la literatura. El análisis de la investigadora valida la pertinencia del cuento musical como herramienta pedagógica y didáctica en la educación artística de los niños, además del componente educativo para la formación de competencias sociales, ciudadanas, matemáticas, etc.

En Colombia destacan en este aspecto algunas tesis de maestría realizadas en diferentes universidades como el trabajo de Londoño y Carmona (2018) quienes unen la literatura con otros lenguajes del arte a través de un

proyecto que busca un trabajo reflexivo y social en las comunas de Medellín. El trabajo de Segura, Garcés y Chiquillo (2016) donde a través de la mediación artística une la literatura y la plástica por medio de narraciones con los niños.

En la línea de Educación artística de la Maestría en Desarrollo educativo de la Universidad Pedagógica Nacional de México, se encuentran algunos trabajos donde se evidencia la interdisciplinariedad, ya que es uno de los pilares metodológicos propuestos desde la maestría. El recorrido por estas tesis se hace desde unos años más atrás, seleccionando trabajos que se hicieron en la básica y en el preescolar:

Ramírez (2008) realiza un proyecto de investigación, entre la danza y el dibujo con niños de preescolar con necesidades educativas especiales, trabajando a través de ello la imagen corporal.

Ceres (2010) realiza un proyecto entre música y artes escénicas, con niños de primero de primaria. El investigador parte de la realidad escolar en que el grado primero de primaria se aleja totalmente de las actividades lúdicas del preescolar, por lo que interviene el grado con actividades en donde usa la dramática creativa (voz, gesto, sentimiento, cuerpo) para que los niños se expresen. Los niños construyen representaciones simbólicas al hacer música de manera individual o colectiva. Otro elemento que se propone es el cuento narrado y musical.

Soto (2016) trabaja en dupla con otro docente, uniendo la danza y las artes visuales en una propuesta con niños de primero de primaria, se observa las experiencias ocurridas en la intervención y el cambio que producen en los niños. Al igual que el trabajo mencionado en el párrafo anterior, se busca a través de las artes hacer un paso armónico entre el preescolar y la primaria.

Se puede observar en este y los demás trabajos de la UPN (México) investigaciones relacionadas con la práctica, resultados que pueden aportar significativamente tanto en los aspectos pedagógicos y didácticos como en las propuestas curriculares. Se expone a continuación la propuesta pedagógica y

metodológica de la UPN que ha sido construida a través de la experiencia de maestros y estudiantes y sistematizada en dos textos referidos en esta ponencia.

Experiencia Interdisciplinaria: Línea en Educación Artística de la UPN-CENART (México)

La línea en Educación Artística hace parte de la formación especializada en la Maestría en Desarrollo Educativo y se constituye con un grupo de trabajo interinstitucional: la construcción de la propuesta y la participación de los docentes se ha hecho entre las dos instituciones; el convenio UPN-CENART se firmó el 8 de julio de 2002.

El propósito principal ha sido formar en el campo de la Educación Artística a docentes para la básica primaria que no contaban con formación en artes. Inicialmente la formación se hizo a manera de “alfabetización” dando las pautas generales y los elementos mínimos con que se podría abordar la enseñanza de las artes. Durante el proceso se fueron consolidando los fundamentos teóricos y metodológicos de la línea y su propuesta en la educación artística escolar.

Desde los inicios de la línea, la universidad determinó que debía enfocarse en la investigación y las diferencias formativas entre maestros: unos artistas y otros académicos, hizo que se crearan tensiones que ayudaron a consolidar lo propio de la línea desde su metodología de trabajo y objetivos de formación y, determinar que el perfil de maestro en la línea tenía que juntar lo artístico con lo teórico y académico, especialmente la formación en investigación. (Torres et al., 2012. P. 21).

Fundamentos Teóricos de la Línea

La línea en educación artística tomó los fundamentos de la educación artística contemporánea basados en John Dewey (2003) en cuanto a su planteamiento de la experiencia estética, que Jauss (2002) analiza en tres momentos: *poiesis*, *aiethesis* y *catharsis*. La experiencia es tomada “como base de

la formación”, la cual es enriquecida a través de la narrativa, que produce significado para el narrador y para el escucha, lo cual hace se resignifique la experiencia y se construya a la vez comunidad de aprendizaje (Green, 2005, Bruner, 2003 como se citó en Michel et al., 2016. P. 56)

Se destacan los principios de Green (2005) al proponer a la imaginación como un aspecto importante en el cambio social, ya que esta genera empatía con el otro. Las artes son un medio que permite ver las cosas de otra manera e introducidas en la educación se pueden mirar por medio de la educación artística o de la educación estética. La autora en mención, separa dichos conceptos, el primero hacia la producción y el segundo hacia la apreciación y la reflexión. (Michel et al., 2016. P. 57)

La producción de conocimiento a partir de las artes es un postulado que se ha ido formando, tomando a las artes como una construcción, que tiene un proceso que puede ser comprendido, explicado y aprehendido. Caerols (2013) plantea que los artistas tienen sus modelos y métodos y que un proceso creativo, es un proceso de pensamiento que genera conocimiento. La construcción de la obra de arte ha ido cambiando y se han propuesto nuevas formas de expresión, que ponen a lo experimental como eje de la creación y el proceso que lleva desde la idea hasta la obra de arte es el centro de conocimiento. (Michel et al., 2016. P. 61)

Caerols (2013) también propone mirar al conocimiento desde la transversalidad y transdisciplinariedad, lo cual es evidenciado en los procesos y producción del arte contemporáneo. Otro de los fundamentos claves en la propuesta de la línea de investigación, derivados de la propuesta de Caerols es la identificación de las visiones: objetiva, subjetiva y transubjetiva, que se vivencian “en los seminarios especializados y permite a los estudiantes comprender cómo en lo artístico se generan procesos de conocimiento, con el fin de que reconozcan en éstos posibilidades formativas e interdisciplinarias en las aulas de educación básica” (Michel et al. 2016, P.63)

También aportan en los campos metodológicos y epistemológicos autores como López (2007) en asuntos del trabajo cooperativo, Finkel (2008) en la dupla docente, Freire en la pedagogía de la pregunta, las teorías de Bruner en cuanto al significado de la experiencia artística y pedagógica. y otros que han consolidado el marco teórico desde el cual se sustenta la práctica de enseñanza y la propuesta de investigación. (Michel et al. 2016)

Metodología de Trabajo e Investigación

La línea en educación artística a lo largo del proceso ha propuesto una metodología basada en los fundamentos teóricos y en la experiencia que los docentes de la maestría han ido consolidando para el trabajo en la línea y a la vez es una metodología replicable en el proceso de enseñanza entre los docentes (estudiantes de la maestría) y los estudiantes de las escuelas donde enseñan.

Allí la investigación tiene componentes inventivos y demostrativos (Torres et al.,2012. P. 47). Los inventivos se refieren al proceso que parte de una idea y un interés del investigador hasta llegar a concretar un problema de investigación; es una etapa creativa, llena de supuestos e hipótesis que le dan sustento a la investigación.

La elección de los temas tiene un carácter abductivo y en la maestría se toca uniendo la creatividad artística y del propio proceso de investigación, por medio de inferencias que luego se contrastan con las propuestas de las prácticas de aula o posibles soluciones al problema planteado, lo cual conforma la segunda etapa: demostrativa, compuesta por la realización de un marco teórico, la interpretación de los hechos de parte del investigador y el trabajo de campo. (Torres et al.,2012. P. 64)

El proceso investigativo en la línea de educación artística, ha ido madurando con el tiempo y ha creado puentes entre los artistas, la educación, los educadores y las artes, ya que ambos grupos han sido parte de los estudiantes de la maestría. Se consolidan así algunos parámetros metodológicos como:

La Alfabetización en las Artes

Se propone el término alfabetización, haciendo un paralelo al aprendizaje de la lectura y la escritura de la lengua, siendo ese momento cuando se amplía la capacidad expresiva en el lenguaje. En este caso, la alfabetización en las artes se da precisamente para aquellos docentes que no han tenido una formación en las artes a nivel formal o informal. Este término llama la atención ya que desde el inicio de la línea se ha pensado en la importancia de la formación básica de los maestros en las artes y para ello el término alfabetización es muy pertinente, ya que las artes son lenguajes y el maestro que enseña artes así sea a nivel de educación preescolar o básica, debe tener unos fundamentos básicos en las disciplinas artísticas, para luego abordar la interdisciplinariedad.

La alfabetización en las artes ha permitido “articular nociones teóricas fundamentales de la línea: experiencia estética, experiencia artística y experiencia educativa” (Torres et al.,2012. P. 96) al igual que proponer que el conocimiento también se produce desde las intervenciones en la práctica y no solo desde la investigación dada a nivel únicamente académico y por medio de metodologías diferentes.

Como se mencionó en el aparte de fundamentos teóricos, el aprender desde la experiencia es uno de los principios de trabajo en la línea. Los estudiantes se acercan a las temáticas desde un taller-laboratorio, partiendo de lo vivencial para llegar a lo teórico. La alfabetización en las artes es un primer paso hacia el desarrollo creativo de los estudiantes y se da en las disciplinas de la música, la danza, el teatro y la plástica, las cuales hacen parte del proceso formativo y de educación artística de la línea. La articulación de las disciplinas artísticas a través de un trabajo interdisciplinario, es un segundo paso de abordaje de las artes y por medio de la investigación dio como resultado una propuesta en duplas dentro de los seminarios de la maestría.

La Dupla Docente

En la línea se propuso la interdisciplinariedad por medio del trabajo entre pares, donde se dio el diálogo entre disciplinas, hallando los elementos comunes entre sí para plantear las experiencias con los estudiantes. El diálogo de saberes y

la construcción de experiencias conjuntas ha enriquecido el proceso dentro de la maestría y se ha llevado a la aplicación de los estudiantes en sus prácticas y posteriores trabajos de investigación presentados como tesis finales.

La propuesta interdisciplinaria consiste no solo en trabajar dos disciplinas juntas, sino en poner los elementos que las unen y poder realizar procesos de exploración y creación en conjunto. Es muy importante que desde la planeación se haga el trabajo en dupla, lo cual permite que las actividades planteadas tengan mayor éxito. Hay una continua reflexión durante el proceso, el cual se ha priorizado por encima del producto, teniendo en cuenta que la formación es para docentes y enfocado en el campo educativo y no hacia artistas y, estos procesos se han dado tanto de manera individual como grupal, aplicando también la dupla entre los estudiantes.

Tanto los docentes de la línea, como los estudiantes y egresados han manifestado el enriquecimiento en su práctica que se ha dado a través del trabajo interdisciplinar, ya que expande los límites de una sola disciplina, hallando mayor riqueza en las experiencias artísticas y en los procesos de enseñanza de las artes. (Michel et al, 2016. P 88-89)

El Trabajo Creativo

En la parte de creación artística se propone una secuencia didáctica que está conformada por tres etapas de trabajo: exploración, experimentación y producción o composición. La línea toma principios de la metodología del Lincoln Center⁷, haciendo del trabajo artístico fuente de conocimiento y solución de problemas. Esta parte del trabajo artístico, es propuesta desde la investigación creación, hallando en el proceso de creación las preguntas, soluciones y reflexiones sobre el trabajo propio y el de los pares, en el caso del proceso de estudio en la Maestría.

⁷ Lincoln Center Institute for the Arts in Education. Fundado en 1975, es la división educativa del Lincoln Center for the Performing Arts. La práctica del Lincoln Center Education se basa en la colaboración entre artistas y maestros que brinda a los estudiantes oportunidades prácticas para explorar y comprender las artes. www.nyc-arts.org

La línea de educación artística afirma que “los procesos artísticos son la base para el aprendizaje de las artes” (Michel et al. 2016. P. 65). Los medios del artista son la sensibilidad, la experimentación con los materiales, la percepción y demás procesos creativos que involucran lo cognitivo, lo emocional y lo sensorial. Aunque la maestría no va hacia la formación de artistas sino de educadores en artes, se parte del proceso de creación para encontrar allí lo educativo: el “aprender haciendo” que propone Dewey, junto con los principios del aprendizaje cooperativo y los procesos de investigación basada en la creación, constituyen la metodología de trabajo e investigación dentro de la maestría.

Retomando toda la experiencia de la UPN puedo decir que esta realizó un aporte significativo para mi investigación, sin embargo, considero que la dupla docente es una estrategia aplicable en la universidad y quizá a nivel de educación secundaria y media en algunos contextos, pero no a nivel de la básica primaria, porque en las escuelas no se encuentran docentes de arte especializados y la interdisciplinariedad no se puede abordar de la forma que es propuesta en la Maestría.

Conclusiones

- La educación artística es un campo en construcción de su cuerpo teórico y conceptual. El actual estado del arte de la educación artística plantea muchas vertientes de investigación y propuestas didácticas y metodológicas, pero la interdisciplinariedad es un aspecto por indagar desde la escuela. Siendo en los primeros años de formación una herramienta de investigación, enseñanza y aprendizaje, que ya se ha planteado en metodologías educativas como el Aprendizaje Basado en Proyectos y el Aprendizaje Basado en la Creación, que son muy acordes a los fundamentos de la Investigación Creación desde las artes.
- La interdisciplinariedad, la investigación a través de las artes y la integración de la construcción de sentido de las experiencias produce conocimiento. Se hace necesario ahí que la Educación Artística se aborde desde otras miradas y

consolide un cuerpo teórico y pedagógico abierto hacia la interdisciplinariedad y una perspectiva integradora del conocimiento.

- El reflexionar y construir conocimiento desde la experiencia, enriquece no solo la labor del artista, sino del maestro. La enseñanza debe ser un acto de significado y con sentido educativo en cualquier área del conocimiento, entre ellas las artes. La investigación desde la práctica es otro aspecto del cual se ha construido teoría y es muy importante que los docentes en todos los niveles aprendan a construir en sus aulas proyectos de investigación y reflexión, lo cual permite que la educación sea transformada.
- El papel del maestro de educación artística en la básica es fundamental para el desarrollo estético, creativo y expresivo de los niños. Se hace urgente revisar desde las universidades los enfoques de formación de los docentes de educación básica, teniendo en cuenta que el aprendizaje experiencial ha demostrado producir cambio y proponer a la investigación desde la escuela como generadora de propuestas pedagógicas y metodológicas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agra, M. (1998). Orientaciones interdisciplinares en educación artística ADAXE, Revista de estudios y experiencias educativas. ISSN 0213-4705, n.14-15 (1998-99), 167-184. Universidad de Santiago de Compostela. España.

Bruner, J. (2003). La fábrica de historias. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.

Bruner, J. (2006). Actos de significado. Madrid: Alianza editorial.

Caerols, R. (2013) Investigación en las artes: El arte como vía de conocimiento. La praxis del artista como hacer investigador: creación y/o investigación en las artes, Tenerife: Universidad de la Laguna; Universidad de Málaga:

Universidad de Sevilla; Universidad de Friburgensis y Sociedad Latina de Comunicación Social.

Callejón, D. (2015). De la interdisciplinariedad al enfoque integrador de los diferentes saberes artísticos. Arte y movimiento. Recuperado a partir de <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/artymov/article/view/459>

Chávez, H. (2006). Una aproximación metodológica interdisciplinaria en la educación artística. Revista digital Cenidiap. Septiembre- diciembre de 2006

Dalmau, J. (2013). La problemática interdisciplinar en las artes. ¿Son disciplinas los distintos modos de hacer? Revistas Universidad de Barcelona. On the waterfront. N 27. octubre de 2013. Barcelona.

Dewey, J. (2008). El arte como experiencia. Ediciones Paidós. Barcelona.

Díaz, M. Gutiérrez, R. (2001). Música y Plástica: Una investigación sobre las relaciones interdisciplinarias en la educación artística. En Las Didácticas de las áreas curriculares en el siglo XXI: I Congreso Nacional de didácticas específicas. Granada 1,2,3 de febrero de 2001. Coord. Por Francisco Javier Perales Palacios.

Finkel, D (2008). Dar clase con la boca cerrada. Valencia: Universidad de Valencia

Freire, P. (2003). El grito manso. México: Siglo XXI.

Frega, A. (2002). Arte, Música, educación e interdisciplinariedad. Cuadernos interamericanos de investigación en educación musical. Vol 2. N. 004 UNAM. <http://www.revistas.unam.mx/index.php/cem/article/view/7321/6816>

Green, M. (2005). Liberar la imaginación: ensayos sobre educación, arte y cambio social. Barcelona: Graó

López. F. (2007). Metodología participativa en la enseñanza universitaria. Madrid: Narcea.

- Llano, L. et al. (2016). La interdisciplinariedad: una necesidad contemporánea para favorecer el proceso de enseñanza aprendizaje. Universidad de Ciencias médicas, Cienfuegos, Cuba.
- Mascarell, D. y Cardona, L. (2021). La educación artística como propuesta interdisciplinar para la acción educativa. El aula de infantil de 4 años. Revista EDUCARE, vol. 23, No. 3. <http://portal.amelica.org/ameli/journal/375/3752842017/html/>
- Michel, A, Ferrero, A. González, F. y Ortega, D. (2016). Experiencias alrededor de una propuesta interdisciplinaria de formación de profesores de educación artística para la escuela básica. La línea de Educación Artística de la Maestría en Desarrollo Educativo. Universidad Pedagógica Nacional. Centro Nacional de las Artes. México D.F.
- Touriñán, J (2016). Educación artística: sustantivamente “educación” y adjetivamente “artística”. Educación XX1, vol. 9. Núm. 2. P. 45-76. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid, España.
- Torres, et al. (2012). Reflexiones sobre la línea de Educación Artística – Maestría en desarrollo Educativo. Una experiencia interinstitucional. Secretaría de Cultura- CENART, México, D.F.
- Vicente-Yagüe, M. y Guerrero, P (2015). El cuento musical. análisis de sus componentes textuales, musicales e ilustrados para el desarrollo de las competencias básicas en educación primaria. Revista Profesorado, Vol. 19, No 3. P. 398-418. www.ugr.es/local/recfpro/rev193COL11.pdf

8.

LA DOCENCIA COMO PRÁCTICA SINGULAR EN EL ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES EN COLOMBIA ENTRE 1991 Y 2016*

Ana María Molina Ardila**

Laura Morales Gómez***

Arley Fabio Ossa Montoya****

Universidad de Antioquia

Resumen

La docencia singular en el área de Ciencias Sociales en Colombia se sitúa en dos acontecimientos: el primero, la expedición de la Constitución Política de Colombia (Constitución Política de Colombia, 1991), desde la que se impulsa la libertad de cátedra, de investigación y de aprendizaje; el segundo, la promulgación de los Derechos Básicos de Aprendizaje -DBA- (MEN, 2016) los cuales desde una configuración estandarizada, se establecen como apuesta para potenciar habilidades y conocimientos, en detrimento del saber ser, el saber sentir y el convivir, con las consecuencias de ello en la ejercitación de maneras múltiples de

*Este escrito es resultado de la investigación: La docencia como práctica singular en el área de Ciencias Sociales en Colombia entre 1991 y 2016; proyecto aprobado por el Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas -CIEP- de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia según acta TG-002-2022 del 04 de 04 de 2022. El mismo se articula al proyecto: Historia presente de la docencia como práctica del decir verdad social y singularidades del decir en escuelas públicas del municipio de Medellín, pesquisa aprobada en el acta 790 del 13 de agosto de 2019 por el Comité de Investigaciones (CODI) de la Universidad de Antioquia.

**Estudiante 9 semestre Licenciatura en Ciencias Sociales, Universidad de Antioquia. Correo electrónico: ana.molina1@udea.edu.co

*** Estudiante 9 semestre Licenciatura en Ciencias Sociales, Universidad de Antioquia. Correo electrónico: laura.moralesg@udea.edu.co

****Profesor de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Integrante del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0171-0317>. Correo electrónico: arley.ossa@udea.edu.co

ver, pensar, sentir, decir y hacer en los discentes. En este entramado, uno de los objetivos del trabajo se enfocó en visibilizar formas de subjetivación presentes en las prácticas de los docentes, en tanto acciones éticas, políticas y estéticas, potenciadoras del sí mismo y de los otros. El otro objetivo se enfocó en problematizar las tensiones en las cuales se movió la docencia singular, en relaciones de saber y de poder.

Para alcanzar ambos propósitos, a nivel metodológico la indagación se apoyó en un enfoque posestructuralista, en el cual se realizó una analítica de los discursos desde las relaciones presentes en ellos entre el saber, el poder y la subjetivación, en correlación al objeto macro de indagación. Concatenado con el enfoque, se usó la caja de herramientas genealógico-arqueológica propuesta por Foucault (Foucault, 1997; 2000), la cual permitió, que las prácticas rastreadas en el discurso en su dispersión temporal y espacial y que circularon en instituciones, sujetos y en diversos saberes, fueran descritas en sus regularidades discursivas y tejidas en sus condiciones de existencia y emergencia. En este entramado, la docencia se dispuso como instrumento de disciplinamiento, normalización y control, en tanto modalidades biopolíticas, formas que encontraron oposición en prácticas docentes alternativas, transgresoras de sí y de los otros, como mecanismos de resistencia desplegados en medio de relaciones de poder. Es en este contexto en el que emergen prácticas singulares de la docencia como experiencia social en disputa, las cuales pueden ser identificadas como propuestas y/o experiencias de educación transgresoras, de resistencias, prácticas otras que van en contrasentido a lo establecido por las directrices que pretenden un control totalizador, una educación para lo uniforme.

Palabras clave: docencia singular, subjetivación, saber, poder.

Abstract

Singular teaching in the area of Social Sciences in Colombia is placed in two events: firstly, the expedition of the Political Constitution of Colombia (Political Constitution of Colombia, 1991), from which academic freedom, research and learning is promoted; secondly, the enactment of the Learning Basic Rights -BLRs- (MEN, 2016) which, from a standardized configuration, are established as a bet to enhance skills and knowledge, to the detriment of knowing how to be, how to feel and how to live together, with the consequences of this in the exercise of multiple ways of seeing, thinking, feeling, saying and doing in the learners. In this framework, one of the objectives of this study was focused on highlighting present ways of subjectivation in the teacher's practices in regards to ethical, political and esthetic actions that enhance the self and

others. The other objective was focused on problematizing the tensions in which singular teaching moved in relations of knowledge and power.

In order to achieve both purposes, at the methodological level the research was based on a post-structuralist approach in which an analysis of the discourses was carried out from the relations present in them between knowledge, power and subjectivation in correlation to the macro-object of inquiry. Concatenated with the approach, the genealogical-archeological toolbox proposed by Foucault (Foucault, 1997; 2000) was used, which allowed the practices traced in the discourse in their temporal and spatial dispersion and that circulated in institutions, subjects and in diverse knowledge to be described in their discursive regularities and woven in their conditions of existence and emergence. In this framework, teaching was

disposed as an instrument of disciplining, normalization and control, as biopolitical modalities, forms that found opposition in alternative teaching practices, transgressors of themselves and others, as mechanisms of resistance deployed in the midst of power relations. It is in this context where singular teaching practices emerge as a social experience in dispute, which can be identified as proposals and/or experiences of transgressive education, of resistance, other practices that go against what is established by the guidelines that seek a totalizing control, an education for uniformity.

Key words: singular teaching, subjectivation, knowledge, power.

Aspectos preliminares

La docencia se ha movido históricamente en líneas de fuerza que la han configurado bajo unos regímenes de verdad, relacionados con cada época. En este contexto, la historia del presente de la docencia en el área de Ciencias sociales, permite la problematización de su devenir desde una lógica de gobierno social, a partir del cual el docente despliega un posicionamiento estratégico desde el saber y el poder para controlar a la población. En el presente, estas prácticas se enmarcan a partir de dispositivos de gestión administrativa y curricular, en los que se prioriza la capacitación de capital humano, en función del control, la productividad y el mercado, en coherencia con las exigencias de la sociedad globalizada y la lógica neoliberal en la educación. Implica de igual manera, buscar en los azares de la historia, prácticas discursivas y no discursivas* desde las cuales es posible visibilizar otras docencias que vivifican el saber pedagógico a partir de la potenciación de líneas de fuga éticas, estéticas y políticas, que, para el caso específico del área de Ciencias Sociales, han estado tan excluidas del campo investigativo.

Desde lo anterior, la búsqueda se centra en analizar la docencia singular en prácticas discursivas y no discursivas. Ello implica el análisis de las tensiones, rupturas, discontinuidades, continuidades de las luchas de saber/poder que se

* Las prácticas discursivas hacen alusión, al “conjunto de reglas anónimas, históricas, siempre determinadas en el tiempo y en el espacio, que han definido, para una época y para un área social, económica geográfica o lingüística dada, las condiciones de ejercicio de la función enunciativa” (Foucault, 2004, p. 154) y las prácticas no discursivas, son aquellas que “poseen una realidad efectiva, se refieren a un hacer, se definen por el saber que forman y son susceptibles de ser historiadas” (Runge, 2002, p. 8)

despliegan en el período de estudio para brindar una mirada sobre cómo es encubierta, excluida o evidente la docencia singular.

En este contexto, la docencia en términos generales y, específicamente, la docencia en el área de Ciencias Sociales, se mueve en términos del saber y del poder. En primera instancia, desde el saber disciplinar del docente a partir de lo cual se entrelaza con el poder respecto a los estudiantes. El docente es sinónimo de autoridad, de control, de disciplina (Hilario, 2015). Sin embargo, en este campo, el poder se extiende hasta esferas institucionales donde el docente pierde la autoridad adjudicada en la escuela con respecto a sus alumnos, es aquí donde el maestro es “sometido al poder soberano, al Estado hegemónico, a unas condiciones sociales que lo deslegitiman y a una relación con el saber que lo instrumentaliza y, por esa vía, lo condena a una exterioridad imposible de intrigar” (Barragán Castrillón, 2020, p. 175)

La docencia se visibiliza en medio de prácticas de gobierno, las cuales son definidas como una serie de técnicas y procedimientos que dirigen la conducta humana. Desde esta perspectiva se busca un equilibrio funcional, utilitarista y pragmatista, difícil de alcanzar, debido a los obstáculos y a las diferentes variables y dinámicas presentes en la vida misma, allí convergen, se vinculan e interactúan disposiciones coercitivas y subjetivas, construidas y modificadas por los propios sujetos (Sáenz, 2013).

Sin embargo, acontecen prácticas como oposiciones, que problematizan la racionalidad instrumental en que se dispone la docencia. En ellas se modifican modos de subjetivación, esto es, se posibilita la creación indefinida de un sujeto que se transforma incesantemente y de esa forma redefine los juegos de poder, saber y verdad (Uicich, 2016; Ramírez, 2015).

Con base en lo anterior, la docencia como práctica singular es un acontecimiento que debe analizarse a partir de distintas líneas de fuerza sociales, económicas, políticas y culturales, para visibilizar sus azares en la historia. De ahí que, se haga relevante develar formas de subjetivación que se encuentran presentes en las prácticas singulares de docentes de Ciencias Sociales que

tensan con ordenamientos pedagógicos y curriculares en los que se deshumaniza al sujeto en correspondencia con la lógica neoliberal y neoconservadora presente.

Apuntalamientos conceptuales

Los referentes conceptuales y teóricos que guían este trabajo, están enmarcados en cuatro componentes: la docencia; el poder/saber; las prácticas singulares en la docencia -las pedagogías de sí y la subjetivación- y el gobierno de sí. Estos se abordan en sus relaciones y correlaciones, con la finalidad de indicar las prácticas otras que nutren de manera exponencial el proceso de enseñanza de las Ciencias Sociales, las cuales se indagan en la proliferación discursiva, en sus procedencias y emergencias.

A partir del desarrollo conceptual del término macro de este trabajo, el cual es la docencia, salen a relucir otros tales como: enseñanza, educación, formación, maestro, profesión etc. que, al ser problematizados, permiten comprender cómo la docencia se ha venido configurando desde las prácticas.

En lo que aquí atañe, la docencia puede ser comprendida desde dos dimensiones. La primera, tiene que ver con las consideraciones que la definen como un trabajo, una actividad, una labor virtuosa donde se plantean asuntos de índole ético y vocacional. Se establece como una práctica que remite al que enseña, al que sabe y puede decir, esto es, enunciar los discursos que están bajo su dominio, de los cuales, a su vez, el maestro está sujeto.

La segunda dimensión, está en dirección a las definiciones y tratamientos que ubica a la docencia como una práctica de decir verdad, una técnica especializada para la formación y modificación de sujetos, una construcción social estatal, una experiencia política, una sofisticada invención de prácticas históricas, además, de ser comprendida como una elaboración económica (Barragán, 2020; Tenti, 2021; Vásquez, 2015; Vásquez et al., 2018). Según estas disposiciones, la docencia va más allá de ser considerada como una profesión u ocupación donde

un sujeto social es formado para enseñar y desplegar ciertos conocimientos, por lo tanto, la docencia es una actividad social que navega por la esfera política desde la experiencia, donde se abordan referentes de continuidad, discontinuidad, normalizadores y de control.

Al considerar la docencia como experiencia política, su marco de acción son las políticas docentes, donde se documenta y retrata la forma en como los docentes deben dirigir sus prácticas desde una perspectiva formal, instrumentalizada, simuladora y disciplinaria (Barragán, 2020). No obstante, estas directrices normativas permiten una relación con el sujeto en cuanto este determina que tan subordinado, excluido e invisibilizado se encuentra, ello da como resultado propuestas de resistencia, de reinención, de formas otras de práctica docente.

Así mismo, la docencia como una práctica de decir verdad, se vislumbra a partir de tres campos: el campo de saber, el campo de poder y el campo de saber-poder. Se acentúa en el privilegio de una verdad que escala a dimensiones históricas, desde las cuales se consolidan órdenes y formas de la docencia, en diferentes periodos y espacios (Barragán, 2020).

La verdad, entonces, es considerada como aquella “productora de relaciones de poder, de un poder que, a su vez, construye una verdad” (Espinell y Castell, 2017, p. 1337). La verdad es creada, legitimada y configuradora de poder. Como indica Giraldo (2006), el “poder produce realidad, ámbitos de objetos y rituales de verdad” (p.110). Por ello es pertinente abordar la docencia como práctica de poder/saber.

En términos de saber y verdad, es el primero el que hace posible determinar lo falso o lo verdadero. Las relaciones de saber, son producto del poder, están inscritas en sistemas de poder y el saber a su misma vez crea prácticas de poder; el saber requiere de un entramado de poder para ser legitimado (Palazio Galos, 2014; Rodríguez, 1995; Saénz, 2013). El saber es

regulado por el poder como una fuerza externa que es fundamental. Ello obedece a una elaborada red de relaciones y estrategias que se entrelazan en las diferentes instituciones que crean formas de disciplinamiento funcionales en instituciones como las escuelas. La docilidad y utilidad producida en los sujetos, no es algo dado de manera arbitraria, esto se aloja en los estamentos de poder con diversas intenciones y necesidades exteriores, enmarcadas en la esfera social. A esta idea se suma Sáenz (2013), al mencionar como en la escuela, las prácticas de saber obedecen a prácticas de regulación y formalización para atender a su objetivo base que es “la circulación, difusión, producción, moldeamiento y distribución del saber” (p. 277)

Sin embargo, es prudente resaltar como a toda relación de saber le supone o le implica la emergencia de resistencias. En los escenarios educativos hay unas tensiones existentes con respecto a cómo los docentes se acercan y actúan en términos de las políticas educativas como lineamientos que regulan y controlan, lo cual pone en relevancia todo aquello que es invisibilizado y que se presenta como prácticas transgresoras, resistentes ante verdades que instrumentalizan y pretenden ver el rol del maestro desde funciones operativas.

Dicho lo anterior, emerge otro concepto articulador, las pedagogías de sí, es importante indicar que es un campo en exploración, por ello su conceptualización aún está en elaboración. Por esta razón, las pedagogías de sí pueden ser tratadas como prácticas que impulsan el cuidado de sí. En este caso se enuncian bajo esta modalidad y se pretenden abordar en relación con el gobierno de sí.

Sáenz (2013) plantea que las prácticas de sí hace parten de las prácticas de gobierno, las cuales son definidas como:

Técnicas y procedimientos para dirigir la conducta humana, las cuales persiguen un equilibrio siempre difícil y versátil, con conflictos y complementariedades, entre las técnicas que aseguran la coerción y los procesos mediante los cuales el yo es construido y modificado por sí mismo”. (p. 276)

El gobierno de sí, se encuentra en un vínculo permanente con el otro, quien comprende el juego de intercambios y las obligaciones reciprocas (Lanz, 2012). Es por ello que el gobierno de sí se refiere a la relación que teje un sujeto consigo mismo desde lo ético y lo estético (Giraldo, 2005).

Por ello, la gubernamentalidad, entendida como “un campo estratégico de relaciones de poder, en el sentido más amplio del término y no simplemente político” (Podestá, 2015, p.113), en relación al gobierno de sí, posibilita pensar en modalidades de resistencia (Podestá, 2015), que en términos de los dispositivos de poder/saber, implica la ejercitación de prácticas de libertad. Por ello, el gobierno de sí, definido como el “arte de gobernar” (Seoane Rodríguez, 2017, p. 204), de gobernarse así mismo, permite la construcción de subjetividades autónomas, como respuesta a las modalidades de poder que indican las formas en cómo se debe gestionar y administrar la vida de cada sujeto desde la homogenización e invisibilización de formas otras de vida.

En el contexto educativo, a estas formas otras se les denominará como pedagogías de sí, entendidas como singularidad, actuaciones diferenciadas y raras, experiencias transgresoras, prácticas de subjetivación (Lanz, 2012), técnicas de vida de la docencia, lucha de la docencia por el trabajo de cuidar de sí mismo y los otros, prácticas deliberadas (Barragán, 2020; Sáenz, 2013), cuidado de sí, formación de sí, conocimiento de sí, práctica de sí, práctica personal pero también social (Lanz, 2012). Estas desde puntales éticos, son “expresadas estéticamente a través de acontecimientos otros, distintos, que ponen en entredicho las formas duras y hegemónicas de la docencia como decir verdad social” (Barragán, 2020, p. 174).

Las pedagogías de sí, se acentúan en el rol del docente como aquel capaz de proponer a partir de la resistencia y la transgresión, formas distintas de llevar a cabo su práctica, en sincronía con las necesidades y problemáticas que desde su propio reconocimiento identifica y pretende atender. Con base a la preocupación por sí mismo, el cuidado de sí, se pugna por el cuidado de los otros, de ahí la importancia de deliberar lo que se es y se quiere llegar a ser.

Uno de los referentes fundamentales en la práctica de sí, es lo ético, debido a que, por medio de esta dimensión, el sujeto puede resistirse a las imposiciones y dominios que desde el exterior son impartidos, con el objetivo de gobernar su vida. Lo que se pretende desde el eje ético, que demanda del estético, es dar mayor fuerza a esas múltiples formas de constitución y formas de vida, por ello se pugna por lo creativo, lo alternativo, lo transgresor. El sujeto por lo tanto debe desplegar un trabajo ético y estético concienzudo, con la intención de resistir a esos poderes exteriores, pues la ética y la estética de la existencia “hace referencia a un proceso de subjetivación que se opone a los mecanismos de sujeción en Occidente” (Giraldo, 2015, p. 137).

Bajo el desarrollo conceptual y teórico de las pedagogías de sí, emergen las prácticas singulares, las cuales pueden ser identificadas como propuestas y/o experiencias de educación transgresoras, de resistencias, prácticas otras que van en contrasentido a lo establecido por las directrices que pretenden un control totalizador, en correspondencia a los conocimientos y saberes que circulan en los contextos educativos, así como también, de la disposición de los cuerpos de los individuos y sus propias vidas.

Es a partir de las disposiciones consignadas en las políticas docentes, que velan por intereses de control, de disciplina y de normalización, que las prácticas singulares cobran sentido y se plantean como la posibilidad de transformar y adoptar otras modalidades de saber y poder, bajo los presupuestos de verdad.

Al considerar el presupuesto que indica la docencia como práctica social en disputa, se vislumbra al docente como el actor social y educativo con el poder de generar prácticas docentes transgresoras (Vásquez et al, 2018) que apunten procesos de subjetivación y no de sujeción. En este sentido, diferentes imposiciones gubernamentales, generan en el docente procesos de objetivación y alienación, en función de impulsar un tratamiento homogéneo a la práctica docente, lo que invisibiliza su singularidad, libertad y autonomía. Sin embargo, como se ha planteado, ante dictámenes sin representación, los docentes tienen la posibilidad de resistir y crear nuevas disposiciones que comienzan como lo indica

Villalobos y Cabrera (2009) en la reflexión continua de lo que es y lo que hace. Este primer paso, permite el control de su vida profesional, lo que incide en la toma de decisiones, “de esta forma, los ‘profesionales reflexivos’ llegan a percibirse a sí mismos como agentes de cambio, capaces de comprender no sólo lo que existe, sino además esforzándose por potenciar lo que existe de manera exponencial” (Villalobos y de Cabrera, 2009, p.141).

Las prácticas singulares en la docencia implican la formulación de saberes nuevos, como lo propone Uicich, (2016):

que atenten contra los saberes instituidos, e incluso, que recuperen los saberes sometidos o silenciados, los deslegitimados o reprimidos; implica también la emergencia de nuevos micropoderes contra los establecidos, contra el statu quo, contra los modos habidos de ejercicio del poder; implica, finalmente, la invención de otros modos de subjetivación que pongan en juego nuevos modos de ser sujeto y abran el abanico de múltiples posibilidades de la subjetividad. (p. 2)

Al esclarecer la relación existente entre las practicas singulares en la docencia y los procesos de subjetivación, hay que aclarar que estos procesos al tener “un matiz emancipatorio” (Uicich, 2016, p.1-2), erigen las prácticas educativas alternativas como modos de subjetivación, que se encuentran en contraposición a los intereses capitalistas, pues estas prácticas traspasan y ponen en reflexión los modos en que la educación formal tradicional se concibe y se despliega, permiten que el docente adquiera una actitud ética, política y estética desde la cual sitúa su quehacer. Es relevante reconocer que estas prácticas señalan un “proceso de individuación que tiene que ver con los grupos o personas y que se sustrae a las relaciones de fuerzas establecidas como saberes constituidos” (Castaño y Diagama, 2019, p. 9).

Pues la subjetivación es entendida como “un proceso mediante el cual se obtiene la constitución de un sujeto o, para ser más exactos, de una subjetividad” (Vignale, 2014, p. 7), es acción sobre sí mismo. Los procesos de subjetivación están en relación con asuntos tales como los márgenes de libertad necesarios

para que el sujeto se transforme a sí mismo (Ramírez Zuluaga, 2015); los juegos de verdad en los cuales el sujeto hace la experiencia de sí mismo (Uicich, 2016); la conciencia de sí, que se dispone a partir de la constitución de la subjetivación (Terol Rojo, 2013); la ética, como acción sobre sí; la política, como transformación de la realidad y la estética como el cuidado de lo otro (Foucault, 1999).

Castañó y Diagama (2019) indican cómo a partir de las prácticas alternativas emergen otros regímenes institucionales, los cuales modifican los procesos educativos de manera individual y colectiva, dado que desde estas prácticas se propician transformaciones de sí mismo que escalan a la esfera social. Así mismo, es importante plantear cómo estas prácticas singulares, le permiten al sujeto un proceso de aprendizaje, no solo en los contextos escolares, sino también, en los no escolares, lo que sugiere un alto nivel de autonomía y voluntad con respecto a lo que quiere aprender y cómo llevarlo a cabo, precisamente por ese conocimiento que tiene de sí mismo.

La docencia desde lo dicho, se despliega en relaciones de saber y poder que le implican al sujeto docente afirmar prácticas singulares, pedagogías de sí, en las que este consolide procesos de subjetivación a partir del pliegue de sus fuerzas y sus potencias, desde un gobierno de sí, sobre sí mismo. Tal esculpimiento del sujeto, desde una vía ética y estética, le posibilita la afirmación de lo político y, con ello, el reconocimiento de la dimensión comunitaria que le es inherente.

Perspectiva Metodológica

El enfoque desde el cual se desarrolla la indagación es el posestructuralismo, que, de acuerdo con Deleuze y Guattari (1997), busca llevar hasta las últimas consecuencias la analítica estructuralista, al buscar la discontinuidad, la diferencia, las multiplicidades. En él se afirma lo inédito, lo aleatorio, desde una perspectiva histórica para crear una nueva forma de entender

el objeto de estudio. En el caso de esta investigación, se busca analizar relaciones de saber/poder que han configurado unas formas de funcionamiento de la docencia para visibilizar las transgresiones en procesos de subjetivación éticos, estéticos y políticos.

Así pues, como método de investigación, se hace uso de la caja de herramientas de Foucault, específicamente de la arqueología y la genealogía. Desde la primera de acuerdo con Gabilondo (1990), se indagan condiciones de existencia del objeto, que para este caso es la docencia singular, para describir y problematizar cómo se ordena, funciona, transforma, invisibiliza, relaciona y correlaciona en su historicidad, en medio de tensiones en las cuales se despliega. Se analiza y problematiza así, su coexistencia con otros objetos con los cuales tensa o la potencian. Para el análisis de dichas prácticas, se revisa el archivo circulado desde instituciones, sujetos y diversidad de discursos en Colombia en el período de estudio, puesto que, en la descripción, tematización y relación de los enunciados visibles en la dispersión discursiva, se forma el saber del objeto docencia singular (Foucault, 1997). La genealogía permitió mirar cómo dicho saber se desplegó en medio de relaciones de poder en las que la docencia se impregnó de historia, en la cual por momentos se arruinó y en la cual también mostró su singularidad (Foucault, 2000).

Resultados preliminares

La docencia singular

En este apartado se exponen análisis que obedecen a los resultados preliminares, en relación a las formas de subjetivación presentes en las prácticas singulares de los docentes de Ciencias Sociales. En ellos se visibilizan formas de enseñanza distintas que propugnan por potenciar sujetos críticos capaces de intervenir en sus vidas de manera ética, estética y política.

En tal perspectiva desde Naranjo Quintero (2019), se visibiliza cómo en la clase de geografía, es posible contar con los relatos, experiencias subjetivas y las emociones de los estudiantes, para poner en evidencia sus formas particulares de existencia, así como sus sensibilidades en el relacionamiento con el espacio. En esta práctica, se puede evidenciar una modalidad estratégica de poder, en la cual el saber disciplinar no se posiciona en la relación pedagógica como el único posible, sino que se da cabida a la subjetividad, como elemento que tensa con formas tradicionales de enseñanza de la geografía. Al introducir las percepciones y valoraciones de los estudiantes, la apuesta de Naranjo Quintero le da más relevancia a los afectos y a los vínculos singulares que cada estudiante tiene con su lugar vivido y apropiado, desde el cual se enuncia y despliega su existencia.

Lo anterior, se encuentra en relación con lo descrito por Gutiérrez Niño (2019), en su apuesta por posibilitar formas alternativas de enseñanza de la ciudadanía, en la cual los estudiantes se vean a sí mismos como sujetos que pueden modificar su existencia y la de los otros, a partir de una ética de cuidado de sí, de un arte de vivir sin la afirmación del individualismo y mediante la configuración de una individualidad que como posicionamiento, les permite construir una estética de la existencia desde un relacionamiento ético consigo mismo y por extensión con los demás. Dicha apuesta no se da desde una mera aspiración filosófica, sino como una práctica de vida que pone a los estudiantes en una relación directa con las realidades que los han constituido, para problematizar y afirmar su posición crítica y su valoración por el otro, por la comunidad, elementos que les posibilitan la configuración de una ciudadanía activa. Dichas prácticas se asientan a partir del hecho de observar las condiciones de vida de personas vulnerables, en función de promover afecto, sensibilidad y empatía hacia los demás, en tanto emociones que desde filtros discursivos han estado excluidas en la escuela. En este discurso es posible ver cómo funciona el poder que transgrede la lógica individualista y descontextualizada desde la cual muchas veces se ha impartido la enseñanza en la escuela en áreas como la de Ciencias Sociales. En él, se evidencia una enunciación política y estética del ser maestro en Colombia, una apuesta por formar sujetos que sienten, piensan y actúan desde

una afirmación de sí y el reconocimiento de la dimensión comunitaria. Prácticas como las anteriores, crean singularidades y afirman una relación propicia entre la reflexión filosófica y la práctica del mundo social, para afirmar: los afectos, la relación consigo mismo y con los otros, el análisis y la intervención social en el aula de clase.

En esta perspectiva, se ha logrado establecer una correlación con el discurso de Castaño Antolinez (2017), en el que se visibiliza una práctica que es entendida como alternativa en la docencia de Ciencias Sociales. La autora, describe un profesor que desarrolla experiencias con comunidades campesinas e indígenas, en contextos escolares y no escolares, en zonas de difícil acceso. Dicho oficio se desarrolla a partir de la promoción de memoria histórica desde la pedagogía crítica, el fomento de la lectura y la creación de radio revistas poéticas. Esta práctica se desmarca de la enseñanza tradicional, al acentuar la problematización del contexto, aspecto desde el cual se afirma una expresión de resistencia que busca promover sensibilidades en las personas que se han visto desesperanzadas por el dolor de la guerra. Desde allí aparece un apuntalamiento estético que robustece el poder de la comunidad a partir del fortalecimiento del pensamiento crítico y el enseñar a pensar.

Las tensiones entre saber/poder en las que se mueve la docencia singular en el área de Ciencias Sociales.

El objeto docencia singular, se visibiliza en su dispersión discursiva, a partir de tensiones, posiciones/oposiciones o acontecimientos, aspectos en los que se presentan estrategias de saber y de poder.

En dichas discursividades, se identifican problematizaciones que giran en torno a las prácticas docentes en el área de las Ciencias Sociales, desde preguntas tales como: ¿Qué se enseña? ¿Cómo se enseña? ¿Quién debe enseñar? Interrogantes como estos, erigen el discurso articulador de esta práctica

en correspondencia con el modelo de sociedad que se quiere instaurar a partir de políticas docentes que homogenizan, invisibilizan y normalizan la práctica en Colombia.

El archivo explorado, posibilita identificar como el maestro ha configurado, amasado y direccionado su práctica en correspondencia con disposiciones externas que le indican como debe desplegar su quehacer, las cuales desplazan la potencialidad de lo pedagógico, como elemento que acentúa la formación y educación en su práctica.

Dentro de las disposiciones externas, se visibiliza con fuerza, la evaluación del maestro, que lógicamente trastoca al docente de ciencias sociales, pues esta disposición está direccionada al quehacer, aspecto desde el que se miden sus competencias, alineadas con los objetivos y propósitos que giran en torno a los conceptos que tiene el Ministerio de Educación Nacional de Colombia -MEN- de calidad y mejoramiento en la educación. En tal perspectiva, el MEN en la Ley 115 de 1994 plantea como el Estado debe “velar por la cualificación y formación de los educadores, la promoción docente, los recursos y métodos educativos, la innovación e investigación educativa, la orientación educativa y profesional, la inspección y evaluación del proceso educativo” (Ministerio de Educación Nacional, 1994, p. 2).

A partir de estas directrices, se erigen dictámenes que requieren comprobar cómo se materializa la capacitación y el perfeccionamiento profesional que se encuentra en estrecho vínculo con el ascenso en el Escalafón Nacional Docente; es entonces, donde aparece la evaluación. Esta como tecnología de control sobre el cuerpo docente, emerge con el Decreto 1278 de 2002 (Ministerio de Educación, 2002) en el cual se desarrolla el Estatuto de Profesionalización Docente que regula las relaciones del Estado con los educadores a su servicio.

En dicha norma se hace hincapié en la importancia de formar educadores idóneos y competentes, con atributos específicos para potencializar la educación de calidad que interesa al Estado (Ministerio de Educación, 2002) y se explicita cómo debe llevarse a cabo el proceso evaluativo dirigido a los docentes. Allí se

determina que dicho proceso debe ir en sincronía con el mejoramiento de la calidad de la educación, que comienza con el compromiso que el maestro adquiere con respecto a su especialización y capacitación profesional continua, además, se indica que la evaluación posibilita medir el rendimiento de su desempeño con la intención de proponer acciones de mejora orientadas a la consecución de los objetivos de calidad.

Las disposiciones anteriores han causado disputas entre el poder Ejecutivo y los maestros, en tanto los segundos consideran que la evaluación por competencias, “no aporta en lo pedagógico ni al éxito escolar, y restringe las posibilidades de ascenso y de mejora en las condiciones de la calidad (Tema de evaluación docente”, 2014, prr, 8). Para los docentes, dicha evaluación que tiene entre sus propósitos la definición de ascensos y salarios, se lleva a cabo a juicio de estos, de manera arbitraria y desigual. Es criticada de igual forma, por negar la importancia de lo pedagógico, como aspecto sustancial en el que se sustenta la labor del docente. Esta disputa orientada a la forma en cómo debe concebirse y materializarse la docencia, deja entrever relaciones de poder/saber y resistencias.

No solo la evaluación de los docentes es causante de malestares y movilizaciones sociales, hay asuntos educativos que generan un sin sabor y son considerados como obstáculos que truncan los procesos de enseñanza. Al respecto se visibilizan disputas relacionadas con la enseñanza de la geografía y la historia como disciplinas de mayor “valor académico”, aunque reguladas y la evaluación desde pruebas estandarizadas a los estudiantes, las cuales se plantean como el fin mismo de la educación y, por lo tanto, hacia donde debe ser direccionada la enseñanza de las Ciencias Sociales.

Para el primer caso, Arias (2014) al afirmar que la enseñanza de las Ciencias Sociales en Colombia es una disputa continua por la hegemonía del saber, argumenta que uno de los puntos que hace más dificultoso el proceso de enseñanza del área de Ciencias Sociales en el país, son las pruebas estandarizadas, pues, “dada la fuerza que tienen los sistemas de clasificación en el país, la lógica de estos exámenes se levanta como otro interlocutor, al lado de

académicos de universidades y docentes, que determina lo que se debe enseñar en las aulas" (Arias, 2014, p.140). Es así, como los contenidos y la forma en como estos se disponen en el aula, deben obedecer a la lógica de las pruebas, que en muchas ocasiones se establecen como un asunto prioritario a tratar en las instituciones educativas, dado que son estas las que miden la calidad educativa, el éxito escolar, el estatus del centro educativo y el posicionamiento del maestro.

Con respecto a la enseñanza de la geografía y la historia, debe decirse que navega en una historicidad que permite identificar como se ha venido configurando la enseñanza de las Ciencias Sociales en Colombia, una de ellas más controversial que la otra. Las disposiciones que han emergido en relación a la historia como disciplina escolar, ha sido un lugar de tensiones que posibilitan identificar el poder intrínseco que hay en ella y la necesidad de regular su estudio desde dictámenes gubernamentales influenciados por intereses de una esfera social particular.

Como procedencia Moreno (2018) menciona como en 1970 se crean varios movimientos de estudiantes y maestros que en descontento con la forma en cómo se presentaba la enseñanza de la historia en los contextos educativos, generan escenarios propositivos direccionados a responder a las preguntas: ¿Qué de la historia se debe enseñar y cómo hacerlo? Dichos interrogantes les permitieron concluir, tal como lo menciona Moreno (2018) que

el conocimiento histórico no sea un cúmulo de datos eruditos, que atiborran la mente de datos, fechas y nombres sino un medio para dar al individuo una capacidad de razonamiento para comprender los fenómenos políticos, sociales y culturales que forman la materia de la historia. (p.447)

Dicha mirada mucho más sistémica del abordaje de lo histórico, va en contravía con la fragmentación de las disciplinas que componen la Ciencias Sociales, aspecto que ha sido objeto de críticas, en tanto por momentos se ha adjudicado mayor valor educativo a la geografía y a la historia. Para superar la anterior situación, en la Ley 115 de 1994 se planteó el desarrollo del área a través de las Ciencias Sociales, Historia, Geografía, Constitución Política y Democracia.

Para Arias (2014), esta nucleación, lo que hizo fue crear una mayor confusión en relación a la forma en cómo se presentaban y enseñaban los contenidos de lo social e histórico. A juicio de este, la “ley organizó un compilado desarticulado de materias sin norte ni jerarquía alguna, haciendo que no sólo desaparecieran los postulados disciplinares, en aras de una supuesta interdisciplinariedad” (Arias, 2014, p.139). Se han propuesto a partir de críticas como las anteriores, otras políticas educativas, entre las que se citan los Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales (MEN, 2022) y los Estándares de Ciencias Sociales (MEN 2004), que atienden los reclamos de los actores educativos pero que, al mismo tiempo por medio de regulaciones, limitan las actuaciones de los docentes con respecto a sus prácticas.

Es así como la enseñanza de las Ciencias Sociales se ha venido configurando, entre políticas docentes, tensiones, resistencias, movilizaciones y regulaciones.

Conclusiones

Se visibiliza en el escrito, como las prácticas despliegan un saber y un hacer y producen tensiones en las relaciones de saber y de poder. En ellas aparecen de igual manera formas de subjetivación que repercuten en la práctica pedagógica del área de ciencias sociales, formas que se distinguen por la afirmación de las singularidades y como posibilitadoras de transformaciones tanto del docente como del estudiante. Dichas prácticas trasgreden el quehacer que la educación tradicional, en tanto se ocupan de lo contextual desde una perspectiva ética, política y estética y tienen en cuenta formas estratégicas del saber disciplinar para disponer otras formas de pensar, sentir y hacer.

Como se ha podido vislumbrar, las practicas singulares en el área de las Ciencias Sociales en Colombia posibilitan problematizar el presente de la docencia en el país y permiten indagar en la historicidad, la configuración de la enseñanza

de las Ciencias Sociales de manera particular, para lo cual es relevante una articulación con las políticas educativas que regulan el quehacer docente y que se presentan como una manera ideal de hacer docencia.

Referencias

- Arias, D. (2014). La enseñanza de las ciencias sociales en Colombia: lugar de las disciplinas y disputa por la hegemonía de un saber. *Revista de Estudios Sociales*, (52), 134-146. <http://www.scielo.org.co/pdf/res/n52/n52a10.pdf>
- Asamblea Nacional Constituyente. (1991). Constitución Política de Colombia de 1991. Universidad Simón Bolívar.
- Álvarez, A. (2013). *Las ciencias sociales en Colombia. Genealogías pedagógicas*. IDEP.
- Barragán Castrillón, B. (2020). *Pedagogías de sí. La invención del maestro*. En Noguera-Ramírez, C. y Rubio Gavira, D. (Eds.). *Genealogías de la pedagogía* (pp.173-196). Universidad Pedagógica Nacional. <http://upnblib.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/12573/Catedra%206%20web.pdf?sequence=5#page=173>
- Castaño, P. (2017). *Prácticas de resistencia de los docentes en el terreno educativo*. [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Institucional Universidad Pedagógica Nacional. <http://upnblib.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/730/TO-21392.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Castaño, P., y Diagama, C. (2019). Prácticas de resistencia de los docentes en el terreno educativo. *Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 7(2),
- Deleuze, G. y Guatari, F. (1997). *Mil Mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Pre-Textos

- Espinel, O. y Castell, A. (2017). Educación, Gobierno de Sí y de los Otros: elementos para un estado del arte en Colombia. *Educação & Realidade*, 42(4), 1335-1354.
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362017000401335
- Foucault, M. (1997). La Arqueología del Saber. Siglo XXI Editores
- Foucault, M. (1999). *Estética, ética y hermenéutica*. Ediciones Paidós Ibérica.
- Foucault, Michel. (2000). Nietzsche, la Genealogía, la Historia. Pre-textos.
- Foucault, M. (2014). *La hermenéutica del sujeto: curso en el college de France:1981-1982*. Fondo de Cultura Económica.
- Gabilondo, A. (1990): *El discurso en acción. Foucault y una ontología del presente*. Anthropos y la Universidad Autónoma de Madrid.
- Giraldo, R. (2006). Poder y resistencia en Michel Foucault. *Tabula Rasa*, (4), 103-122.
<http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n4/n4a06.pdf>
- Giraldo, R. (2015). Gobierno de los otros y gobierno de sí en Michel Foucault. *Criterio Libre Jurídico*, 12(2), 137-149.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7829999>
- Gutiérrez, D. (2019). *Otra ciudadanía es posible: una propuesta de formación ciudadana que resiste al discurso dominante de la ciudadanía capitalista* [Congreso]. V Congreso de Investigación y Pedagogía, Tunja, Colombia.
https://repositorio.uptc.edu.co/bitstream/001/5224/1/Otra_ciudadania_es_posible_una_propuesta_de_formacion_ciudadana_resiste_al_discurso_dominated_de_la_ciudadania_capitalista.pdf
- Hilario, K. (2015). La teoría del poder de Foucault en el ámbito educativo. *Horizonte de la Ciencia*, 5(9), 127-133.
<https://revistas.uncp.edu.pe/index.php/horizontedelaciencia/article/view/263/275>
- Lanz, C. (2012). El cuidado de sí y del otro en lo educativo. Utopía y Praxis Latinoamericana, 17(56), 39-46.
<https://www.redalyc.org/pdf/279/27921998005.pdf>

- Lugo, M. (2002). Saber y poder una relación compleja. *La lámpara de Diógenes*, 3(6), 21-30. <https://www.redalyc.org/pdf/844/84430602.pdf>
- MEN (2016). *Derechos Básicos de Aprendizaje para el área de ciencias sociales*. Panamericana Formas e Impresos S. A
- MEN. (1994). *Ley 115, ley general de educación*. Panamericana Formas e Impresos S. A
- MEN. (2002). *Decreto 1278, Estatuto de Profesionalización Docente*. Panamericana Formas e Impresos S. A
- MEN (2002). *Lineamientos curriculares de ciencias sociales*. Cooperativa Editorial Magisterio
- Ministerio de Educación Nacional. (2004). *Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas*. Ministerio de Educación Nacional.
- Moreno Cardona, R. (2018). La enseñanza de las ciencias sociales en la escuela, un espacio para la construcción del debate político ilustrado. <https://repository.upb.edu.co/handle/20.500.11912/4946>
- Naranjo, G. (2019). *Geografías del afecto usos y evocaciones de la ciudad entre niños y niñas de Pinares de Oriente*. [Tesis de pregrado, Universidad de Antioquia]. Repositorio Institucional Universidad de Antioquia. http://200.24.17.10/bitstream/10495/22841/3/NaranjoGloria_2009_GeografiasAfectoCiudad.pdf
- Palazio, E. (2014). Michel Foucault y el saber poder. *Revista Humanismo y Cambio Social*, 3(2), 95-100. <https://www.camjol.info/index.php/HCS/article/view/4906/4600>
- Podestá, B. (2015). La estética de la existencia, posibilidad para una ética como política de resistencia. *Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, UBA*, 2(3), 98-121. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/iigg-uba/20160603063829/545-2062-1-PB.pdf>
- Ramírez, L. (2015). El sujeto en los juegos del poder: subjetivación y desubjetivación desde Foucault. *Revista de Psicología Universidad de Antioquia*, 7(2), 133-146.

http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/16334/1/RamirezLuis_2015_SujetoJuegosPoder.pdf

Rodríguez, T. (1995). Poder y saber (La Micropolítica Foucaultiana y la Práctica Escolar). *Teor. Educ.*, (7), 163-181.
[https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/71763/Poder_y_saber_\(La_micropolitica_foucault.pdf;jsessionid=E9B502ABEB7CB41623E6CF9C053C0A33?sequence=1](https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/71763/Poder_y_saber_(La_micropolitica_foucault.pdf;jsessionid=E9B502ABEB7CB41623E6CF9C053C0A33?sequence=1)

Runge, A. (2002). Una epistemología histórica de la pedagogía: El trabajo de Olga Lucía Zuluaga. *Revista de Pedagogía*, 23(68), 361-385.
http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97922002000300002&lng=es&tlng=es.

Sáenz, J. (2013). Las prácticas de sí en la pedagogía de Vives, Comenio, Pestalozzi y Dewey y su reemergencia contemporánea en las escuelas. *Revista Colombiana de Educación*, (65), 75-292.
<https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/2192/2058>

Seone, B. (2017). Foucault político: la filosofía de la transformación. *Dorsal. Revista de Estudios Foucaultianos*, (3), 75-96.
<https://revistas.cenaltes.cl/index.php/dorsal/article/view/208/327>

Tema de evaluación docente estanca maestros; el paro continúa. (2014, mayo 14). El Tiempo. <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-13990705>

Tenti, E. (2021). Reflexiones sobre la construcción social del ocio docente. En Vélaz, C. y Vaillant, D. (Eds.). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (pp. 1-192). Fundación Santillana.

Tero Rojo, G. (2013). Lecturas de la crítica foucaultiana a la subjetivación. *Thémata. Revista de Filosofía*, (47), 373-300.
https://institucional.us.es/revistas/themata/47/art_16.pdf

- Uicich, S. (2016). *Modos de subjetivación y políticas de la verdad en Foucault: para una ontología histórica de nosotros mismos*. Actas de las Jornadas el Cuidado de Sí y el Cuidado del Mundo-USal.
- Vásquez, F. (2015). La docencia como práctica política en Colombia: más que formación, carrera y remuneración, más que enseñar, educar y aprender. *Olhar de Professor*, 18(2), 162-183. <https://www.redalyc.org/pdf/684/68459084002.pdf>
- Vásquez, L; Barragán, B; Ossa, A. (2018). *Historia presente de la docencia: práctica del decir verdad social y singularidades del decir en escuelas públicas del municipio de Medellín escolar* [Seminario]. IV Seminario Internacional Pensar de otro modo. Temática: Experiencia: educación, sujeto y verdad. https://rdigitales.uptc.edu.co/memorias/index.php/pensar_modo2018/pensar_modo2018/paper/view/3130
- Villalobos, J y de Cabrera, C. (2009). Los docentes y su necesidad de ejercer una práctica reflexiva. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (14), 139-166. [redalyc.org/pdf/652/65213214008.pdf](https://www.redalyc.org/pdf/652/65213214008.pdf)

9.

EL USO DE RECURSOS VIRTUALES EN EDUCACIÓN SUPERIOR Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN TIEMPOS DE PANDEMIA.

Lexinton Gualberto Cepeda Astudillo⁸

Nombre: Amalín Ladaysé Mayorga Albán⁹

Nombre: Margarita del Rocío Pomboza Floril¹⁰

Ciro Diego Radicelli García¹¹

Universidad Nacional de Chimborazo

Palabras clave: Recursos virtuales, rendimiento académico, pandemia.

⁸ Institución: Universidad Nacional de Chimborazo

Correo electrónico: lcepeda@unach.edu.ec

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5175-4062>

⁹ Institución: UNIVERSIDAD DE GUAYAQUIL

Correo electrónico: amalin.mayorgaa@ug.edu.ec

Orcid: 0000-0002-3667-0888

¹⁰ Institución: Universidad Nacional de Chimborazo

Correo electrónico: margaritapomboza@unach.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4820-493X>

¹¹ Institución: Universidad Nacional de Chimborazo

Correo electrónico: cradicelli@unach.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9188-0514>

Resumen:

En el presente estudio se analiza la incidencia de la utilización de recursos virtuales en el proceso de enseñanza aprendizaje de estudiantes universitarios en el contexto de la pandemia y su rendimiento académico. Se trabajó con dos grupos de estudiantes de una misma carrera en cinco asignaturas diferentes. El estudio se realizó en la Universidad Nacional de Chimborazo. Se trata de una investigación no experimental de tipo correlacional. Se compararon las calificaciones de cinco asignaturas diferentes de un grupo de estudiantes que trabajó de manera presencial antes de la pandemia que principalmente utilizaban para el proceso académico el salón de clases y se comparó con las calificaciones de las mismas asignaturas de otro grupo de estudiantes en tiempos de pandemia, que únicamente utilizaron los recursos virtuales para el desarrollo de todo el proceso académico. Concluyendo que el grupo de estudiantes que trabajó en tiempos de pandemia con el apoyo total de recursos virtuales obtuvo un mejor rendimiento académico y una dispersión menor de promedios que el grupo de estudiantes que culminaron sus estudios antes de la pandemia y que utilizaron únicamente el salón de clases para sus actividades académicas en la Universidad. En esta investigación no se realizó un análisis del nivel de conocimientos de los distintos grupos de estudiantes, únicamente se analizó el rendimiento académico.

Abstract:

This study analyzes the incidence of the use of virtual resources in the teaching and learning process of university students in the context of the pandemic and their academic performance, we worked with two groups of students from the same career in five different subjects. The study was carried out at the National University of Chimborazo, it is a no experimental research of a correlational type. The grades of five different subjects of a group of students who worked in person before the pandemic who mainly used the classroom for the academic process were compared and compared with the grades of the same subjects of another group of students in times of pandemic, who only used virtual resources for the development of the entire academic process. Concluding that the group of students who worked in times of pandemic with the full support of virtual resources obtained better academic performance and a lower dispersion of averages than the group of students who completed their studies before the pandemic and who used only the classroom for their academic activities at the University. In this research, an analysis of the level of knowledge of the different groups of students was not carried out, only the academic performance was analyzed.

Resumo:

Este estudo analisa a incidência do uso de recursos virtuais no processo ensino-aprendizagem de estudantes universitários no contexto da pandemia e seu desempenho acadêmico, trabalhamos com dois grupos de alunos da mesma carreira em cinco disciplinas diferentes. O estudo foi realizado na Universidade Nacional de Chimborazo, é uma pesquisa não experimental de um tipo correlacional. As notas de cinco disciplinas diferentes de um grupo de alunos que trabalharam pessoalmente antes da pandemia que utilizavam principalmente a sala de aula para o processo acadêmico foram comparadas e comparadas com as notas das mesmas disciplinas de outro grupo de alunos em tempos de pandemia, que só utilizaram recursos virtuais para o desenvolvimento de todo o processo acadêmico. Concluindo que o grupo de estudantes que trabalharam em tempos de pandemia com total apoio de recursos virtuais obteve melhor desempenho acadêmico e menor dispersão de médias do que o grupo de alunos que concluiu seus estudos antes da pandemia e que utilizaram apenas a sala de aula para suas atividades acadêmicas na Universidade. Nesta pesquisa, não foi realizada uma análise do nível de conhecimento dos diferentes grupos de alunos, apenas o desempenho acadêmico foi analisado.

Introducción:

Han transcurrido más de dos años desde el inicio de la pandemia a nivel mundial en diciembre de 2019, un fenómeno que ha obligado al ser humano a reinventarse en todos los aspectos, desde la manera de como estar en casa, el trabajo, normas de higiene, reglas de convivencia, manejo de la economía personal y familiar entre otras, pero de manera particular en la educación en todos los niveles y vista desde el punto de vista de todos los actores; los padres de familia debieron implementar su propia escuela en casa, compartiendo con su oficina laboral y su hogar en un mismo ambiente físico, únicamente separado por los horarios muchas veces cruzados y actividades domésticas necesarias para la supervivencia; en el caso de los docentes tuvieron que sumergirse en un espacio virtual apoyado por la tecnología, misma que obligó a muchos a reaprender la forma de hacer docencia, la forma de articular la tecnología con la educación y sobretodo buscar ayuda en los más jóvenes, niños, en los más tecnológicos, para poder utilizar desde las formas más básicas y elementales hasta las más adecuadas, actuales y obligadas de la tecnología en un contexto de pandemia; por su parte los estudiantes, en su mayoría nativos digitales, fueron los que quizás tuvieron menos dificultades al integrarse a esta nueva forma de aprender, a esta forma especial de interactuar con sus docentes y compañeros, muchos de los casos realmente lo han disfrutado, a tal punto que hasta han decidido el continuar sus estudios en unidades educativas que brinden servicio de educación en estas modalidades, no obstante también tenemos el otro extremo en el cual y de sobremanera estudiantes cuyas familias no tienen acceso al internet, a la tecnología o un número de hijos que no les permite brindar estas facilidades a todos sus miembros, por lo que se han visto relegados por la modalidad de estudios e inclusive obligados a desertar de los mismos, también existiendo otras razones de carácter económico, propias de una crisis sanitaria.

En este estudio pretendemos analizar el rendimiento académico valorado en función de las calificaciones de los estudiantes antes de la pandemia y otro grupo de estudiantes en plena pandemia, considerando que el grupo antes de la pandemia utilizó el salón de clases como espacio principal para el aprendizaje, así como los recursos que se pueden utilizar de manera ordinaria en el aula física, mientras que el grupo de estudiantes que estudio en plena pandemia, utilizó recursos virtuales para el desarrollo de sus clases, y no tuvieron encuentros presenciales en un mismo ambiente físico con sus docentes.

No es objeto de este estudio el analizar la calidad de conectividad, tiempo de acceso o los medios con los cuales los estudiantes accedían a los recursos virtuales, en tiempo de pandemia.

“El término “pandemia” podría aplicarse a cualquier epidemia que logre extenderse ampliamente, como lo afirma el Diccionario de la lengua española, cuando dice “enfermedad epidémica que se extiende a muchos países o que ataca a casi todos los individuos de una localidad o región.”” (Rosselli, 2020). En el caso de Ecuador el confinamiento por la pandemia inició en marzo del 2020, se dispuso el cambio de las actividades presenciales a virtuales, en el caso de los trabajadores entre ellos el grupo de servidores universitarios a teletrabajo y los estudiantes pasaron a una modalidad de educación virtual, cada persona tuvo que adaptarse a esta modalidad con los recursos que se disponían en ese momento y pudieron existir casos de adquisiciones tecnológicas y servicios de conectividad obligados.

“Educación virtual es una estrategia de alto impacto en la mejora de la cobertura, pertinencia y calidad educativa en todos los niveles y tipos de formación, debido a sus características multimediales, hipertextuales e interactivas (Morales, Fernández, & Pulido, 2016). En la Universidad Nacional de Chimborazo debido a

su adecuada infraestructura tecnológica, el cambio a esta modalidad se realizó de manera inmediata, no obstante, fue necesario realizar varios procesos de capacitación a estudiantes, docentes y personal administrativo, e incluso ampliar varios servicios y contratar nuevos servicios informáticos, además se ofertó becas de apoyo económico estudiantil para los grupos de estudiantes que requerían adquirir equipo o contratar planes de conectividad.

Los docentes para sus clases diseñaron aulas virtuales, “un aula virtual se crea con medios tecnológicos e informáticos y se abastece de diferentes tecnologías de la información para proporcionar los contenidos al alumnado, y también diferentes tecnologías de la comunicación para ofrecer medios de comunicación a los miembros del aula”. (Gregori, 2005), las mismas que se nutrieron de recursos virtuales y cada vez se fueron actualizando y se instalaron en la plataforma de aprendizaje Moodle.

“Moodle es un paquete de software libre para la creación de cursos y sitios Web basados en Internet. Consiste en un proyecto diseñado con la filosofía de la educación social constructivista.” (Meléndez, 2012).

Para el trabajo sincrónico se dispuso principalmente de la plataforma de videoconferencias zoom, también habilitando otras opciones de comunicación, “Zoom es una plataforma digital de videoconferencias por Internet, compatible con la mayoría de los sistemas operativos de los dispositivos computacionales. Es un software intuitivo y sencillo de usar, cuyo empleo ha aumentado considerablemente durante la pandemia, como consecuencia de la transición forzosa a las actividades a distancia, incluyendo las educativas.” (Wikipedia, 2022).

Cada docente recibió capacitación para la construcción, configuración y manejo de los recursos virtuales más utilizados en la modalidad virtual en tiempos de pandemia, así como directrices para estandarizar los elementos dentro de su aula virtual, tiempos de contacto y lineamientos para el desarrollo de las actividades sincrónicas y asincrónicas, así como para el desarrollo de las actividades de aprendizaje en grupo virtual, autónomo y tareas.

En cuanto al rendimiento académico, citado por Ortiz “Para Tonconi, el rendimiento académico constituye un indicador del nivel de aprendizaje alcanzado por el estudiante, representa el nivel de eficacia en la consecución de los objetivos curriculares para las diversas asignaturas. En esta definición se hace alusión a cómo el rendimiento académico expresa el grado de logro que han tenido los estudiantes en la asimilación y comprensión de los contenidos docentes; es decir, lo que el estudiante ha aprendido como consecuencia de un proceso de instrucción o formación, y define de un modo u otro el éxito o fracaso en el estudio.” (2014). Para el caso de estudiantes en modalidad virtual en tiempos de pandemia con el uso de recursos virtuales, se ha diversificado las posibilidades de aprendizaje mediante varias actividades ubicadas en las aulas virtuales, así como también una gran variedad de opciones para la evaluación, situaciones que no se disponían en la modalidad presencial en el salón de clase antes de la pandemia.

Metodología:

En este estudio se utilizó un diseño no experimental, una investigación de tipo correlacional, “La investigación correlacional es un tipo de investigación no experimental en la que los investigadores miden dos variables y establecen una relación estadística entre las mismas (correlación), sin necesidad de incluir variables externas para llegar a conclusiones relevantes” (Mejía, 2017, p. 1).

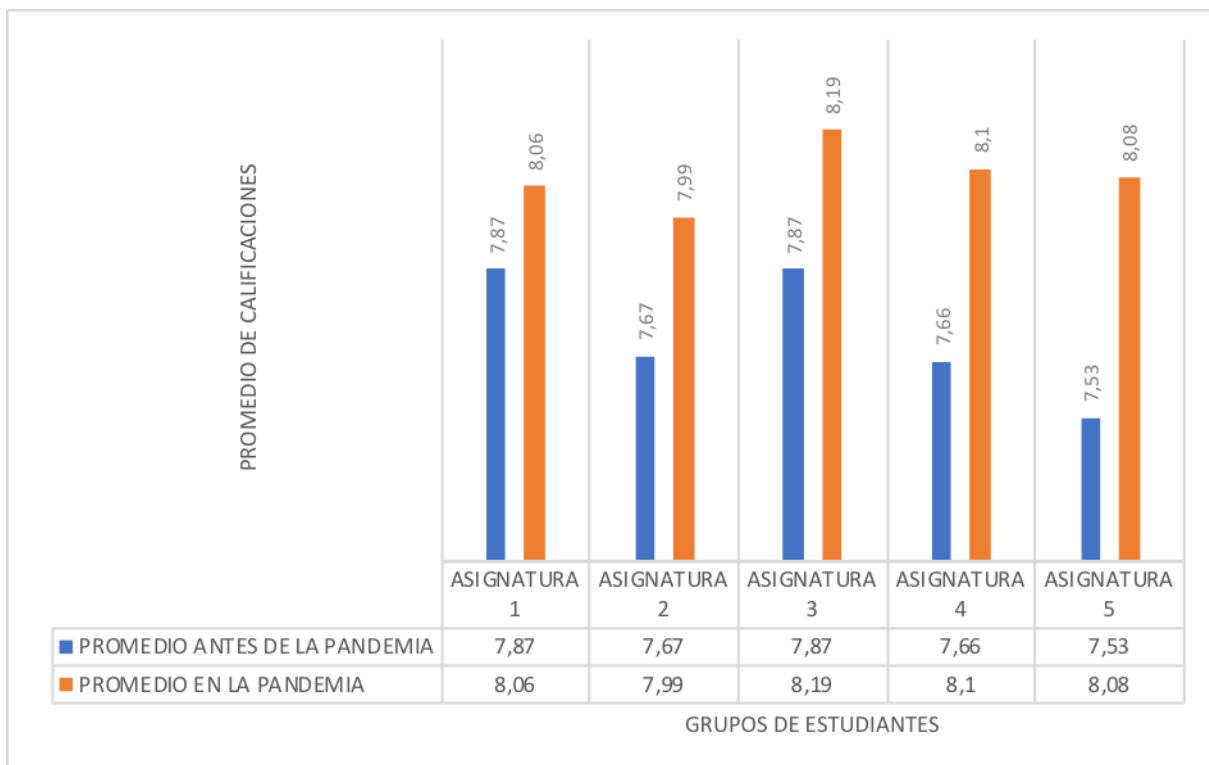
Se trabajó con la información académica de dos grupos de estudiantes de una carrera de la Universidad Nacional de Chimborazo con cinco asignaturas diferentes, el primer grupo corresponde a estudiantes que desarrollaron sus clases de manera presencial en el salón de clases antes de la pandemia, con el apoyo de los recursos didácticos propios de estos espacios sin mayor intervención tecnológica, en cambio el segundo grupo está conformado por estudiantes de la misma carrera pero en tiempo de pandemia, los cuales recibieron la totalidad de sus clases de manera virtual, con el uso de diferentes recursos virtuales como son las plataformas de videoconferencia, aulas virtuales, recursos en línea, etc. la data se obtuvo desde el Sistema Informático de Control Académico (SICOA) de la Universidad.

Para el análisis se compararon las calificaciones obtenidas por el grupo de estudiantes que cursaron sus estudios antes de la pandemia en cada una de las cinco asignaturas, con las calificaciones del segundo grupo de estudiantes que cursaron sus estudios en tiempo de la pandemia, así como los promedios generales finales de cada grupo.

Resultados y Discusión:

Para nuestro análisis comparamos las calificaciones de las cinco asignaturas de los dos grupos de estudiantes, así como los promedios generales obtenidos por los dos grupos.

Gráfico 1.- Comparación de calificaciones de distintos grupos de estudiantes antes de la pandemia y en tiempos de pandemia



Fuente: Calificaciones del SICOA primer semestre.

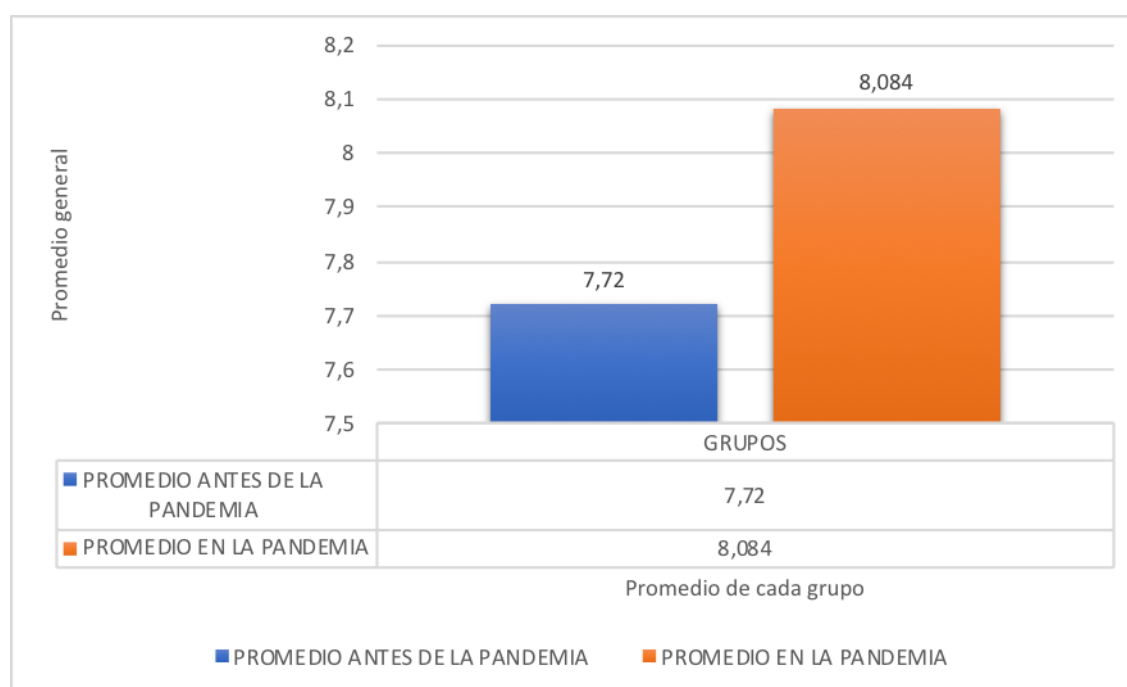
Elaborado por: Elaboración propia

El grupo de estudiantes que recibió las cinco asignaturas antes de la pandemia, obtuvieron en todas las asignaturas un menor promedio en cada asignatura, comparado con el grupo de estudiantes que recibió la misma asignatura en tiempo de pandemia, además se puede observar que el mayor promedio de las asignaturas del grupo antes de la pandemia 7.87, es menor que el menor promedio de las asignaturas del grupo en tiempo de pandemia 7.99, existiendo una diferencia de 0.12.

Otro dato interesante corresponde a la diferencia entre los promedios de los dos grupos en cada asignatura, siendo la menor diferencia 0.19 y la mayor diferencia 0.55.

Un hallazgo final encontrado es al rango de calificaciones de los dos grupos, el grupo antes de la pandemia tiene promedios que van desde 7.53 a 7.87 y el grupo en pandemia tiene promedios que van desde 7.99 a 8.19, siendo éste último menos disperso.

Gráfico 2.- Comparación de los promedios generales de los distintos grupos de estudiantes antes de la pandemia y en tiempos de pandemia



Fuente: Calificaciones del SICOA primer semestre.

Elaborado por: Elaboración propia

El promedio general del grupo de estudiantes que recibió las clases de manera presencial antes de la pandemia, es menor en comparación con el grupo de estudiantes que recibió las clases de manera virtual en tiempo de pandemia.

También se puede observar que la diferencia entre los promedios del grupo en pandemia es mayor en 0.364 puntos en relación al grupo antes de la pandemia.

Conclusiones:

El grupo de estudiantes que recibió las cinco asignaturas en tiempo de pandemia con el apoyo de recursos virtuales, como plataformas de videoconferencia, aulas virtuales, recursos en línea, etc. obtuvo un mejor promedio en cada asignatura en comparación con el grupo de estudiantes que recibió las mismas asignaturas en el salón de clases antes de la pandemia y que no dispusieron del apoyo de recursos virtuales.

El grupo de estudiantes que recibió las cinco asignaturas en tiempo de pandemia con el apoyo de recursos virtuales, como plataformas de videoconferencia, aulas virtuales, recursos en línea, etc. Obtuvieron en todas las asignaturas promedios mayores en comparación con el mayor promedio de las asignaturas del grupo de estudiantes que recibió las mismas asignaturas en el salón de clases antes de la pandemia y que no dispusieron del apoyo de recursos virtuales.

El grupo de estudiantes que recibió las cinco asignaturas en tiempo de pandemia con el apoyo de recursos virtuales, como plataformas de videoconferencia, aulas virtuales, recursos en línea, etc. Obtuvieron promedios menos dispersos en comparación con el grupo de estudiantes que recibió las mismas asignaturas en el salón de clases antes de la pandemia y que no dispusieron del apoyo de recursos virtuales.

El promedio general del grupo de estudiantes que recibió la totalidad de sus clases de manera virtual con apoyo de recursos virtuales como plataformas de videoconferencia, aulas virtuales, recursos en línea, etc. en tiempo de pandemia, es superior al promedio general del grupo de estudiantes que recibió sus clases de manera presencial en los salones de clases antes de la pandemia y que no dispusieron del apoyo de recursos virtuales.

De los dos grupos distintos en escenarios diferentes podemos concluir que el rendimiento académico expresado como el promedio de cada asignatura y el general, es superior del grupo que trabajo de manera virtual en tiempos de pandemia con apoyo de recursos virtuales en comparación con el grupo que trabajo de manera presencial antes de la pandemia, pero no podemos concluir nada sobre el nivel de conocimientos de los dos grupos, ya que se deberían tomar en cuenta otras variables y otro tipo de valoraciones, tema que sería motivo de otro estudio y no se encuentra dentro del objetivo de este trabajo.

Referencias bibliográficas:

Gregori, E. B., & Garganté, A. B. (2005). El uso educativo de las aulas virtuales emergentes en la educación superior. RUSC. Universities and Knowledge Society Journal, 2(2), 2.

Mejía, T. (2017). Investigación correlacional: definición, tipos y ejemplos. Recuperado de: <https://www.lifeder.com/investigacion-correlacional/>. <http://www.scielo.org.bo/scielo.php>.

Meléndez Tamayo, C. F. (2012). Plataformas virtuales como recurso para la enseñanza en la universidad: análisis, evaluación y propuesta de integración de Moodle con herramientas de la web 2.0.

Morales, J., Fernández, K., & Pulido, J. (2016). Evaluación de técnicas de producción accesible en cursos masivos, abiertos y en línea-MOOC. Revista CINTEX, 21(1), 89-112.

Ortiz, Y. G., de Castro Machado, D. L., & Frutos, O. R. (2014). Estudiantes universitarios con bajo rendimiento académico, ¿qué hacer? Edumecentro, 6(2), 272-278.

Rosselli, D. (2020). Epidemiología de las pandemias. Medicina (Bogotá), 42(2), 168-174.

Zoom video communications. Wikipedia, Wikimedia Foundation, 5 feb. 2022. https://en.wikipedia.org/wiki/Zoom_Video_Communications [Links]

10.

LA NECESIDAD DE UN ENFOQUE BIDIMENSIONAL POSESTRUCTURALISTA EN EL ANÁLISIS DE LAS RELACIONES DE PODER PARA LA TRANSFORMACIÓN DE LA OPRESIÓN EN EL AULA

Josué Robles Plaza

Universidad Metropolitana de las Ciencias de la Educación

josueroblesplazagmail.com

Resumen

El presente artículo tiene como propósito advertir el uso de un enfoque bidimensional y posestructuralista para el análisis de las relaciones de poder en el aula, ya que, teniendo en cuenta los avances de la pedagogía y el currículum postcrítico durante las últimas décadas, se hace necesaria una revisión del marco de la pedagogía crítica de la mano de autores como Henry Giroux y Paulo Freire. Un análisis unidimensional y estructuralista lleva a una visión pesimista de la realidad y la radicalización de los oprimidos, quienes a la larga terminan llevando a cabo prácticas contrahegemónicas que resultan un reflejo de la violencia que tienen interiorizada, en otras palabras, la necesidad de un marco de referencia adecuado para la transformación de las situaciones de opresión en el aula permite identificar con mayor precisión aquellas prácticas contrahegemónicas con viabilidad política y permite descartar también aquellas prácticas que no poseen esta característica. La transformación de la opresión en el aula se inicia por reconocer al opresor que llevamos por dentro.

Palabras clave: pedagogía crítica, enfoque bidimensional, posestructuralismo, relaciones de poder.

Abstract

The purpose of this article is to warn the use of a two-dimensional and post-structuralist approach for the analysis of power relations in the classroom, since, taking into account the advances in pedagogy and the post-critical curriculum during the last decades, it is necessary a review of the framework of critical pedagogy by authors such as Henry Giroux and Paulo Freire. A one-dimensional and structuralist analysis leads to a pessimistic view of reality and the radicalization of the oppressed, who in the long run end up carrying out counter-hegemonic practices that are a reflection of the violence they have internalized, in other words, the need for a framework of reference suitable for the transformation of situations of oppression in the classroom allows to identify with greater precision those counter-hegemonic practices with political viability and also allows discarding those practices that do not have this characteristic. The transformation of oppression in the classroom begins with recognizing the oppressor that we carry within.

Keywords: critical pedagogy, two-dimensional approach, poststructuralism, power relations.

Introducción

En esta última mitad del siglo, un gran remezón crítico ha transformado el paradigma social de la ciudadanía de la civilización occidental, manifestándose como un cambio radical en la manera en la que nos cuestionamos las relaciones de poder tanto dentro como fuera de la sala de clases. Según el análisis de Amnistía Internacional, ha habido un ingente aumento en protestas en países como Bolivia, Líbano, Chile, España, Irak, Guinea, Hong Kong, Reino Unido, Ecuador, Camerún y Egipto, cuyas causas apuntan a la manera en la que las personas experimentan la opresión: corrupción, coste de la vida, justicia climática y libertad política (www.amnesty.org, 2019). Estas temáticas han significado la aparición de numerosos movimientos sociales que han expresado su descontento,

cambiando en diversos grados la geografía social con sus manifestaciones con la participación de toda la ciudadanía, incluyendo a la comunidad escolar.

Henry Giroux fue uno de los fundadores de la teoría crítica y se caracterizó por su profundo análisis y sistematización de las bases del pensamiento en educación, haciéndose imprescindible para cualquier conversación sobre pedagogía contemporánea y teoría crítica. En el contexto de las numerosas protestas que intentan inclinar la balanza de la justicia social a nivel mundial, debemos tener en cuenta su importante reflexión: “En la redefinición de la naturaleza de la teoría educativa, la lucha no estará en el uso de datos o tipos de estudios conducidos. La batalla real estará sobre los marcos de referencia usados” (Giroux, 2004, pág. 134).

Como nos aconsejó Giroux, no podemos improvisar nuestro camino a la justicia social, sin embargo, la radicalización y la violencia de los movimientos contrahegemónicos de hoy han mostrado la deshumanización que provoca la mala elección de los marcos de referencia utilizados, ya que se cometen los mismos errores del marxismo ortodoxo, el cual enfatizaba el rol del opresor y explicaba las relaciones de poder entre los opresores y los oprimidos en una sola dirección, resultando en una lucha por la transformación pesimista que le cuesta trabajo romper con las nociones deterministas de los primeros pensadores críticos.

Nuestra labor como docentes es educar en el ejercicio del poder y la formación para la autodeterminación de los seres humanos, es por eso que no podemos caer en estos errores, nuestra misión es enseñar para la transformación, sobre todo en esta época del auge de la educación postcrítica que representa los intereses de las minorías oprimidas, sin embargo, si no tenemos cuidado, podemos cometer el error de que el opresor que llevamos dentro debilite los esfuerzos de alcanzar la justicia social. Es por eso que es necesario el enfoque posestructuralista bidimensional de la teoría de la resistencia propuesta por Henry Giroux y Paulo Freire para dirigir sabiamente nuestros esfuerzos educativos.

La crítica posestructuralista bidimensional como marco de referencia para la transformación de la opresión en el aula

Para Henry Giroux y los pensadores de la Escuela de Frankfurt, la teoría crítica debía ser crítica incluso consigo misma, es por ello que esta corriente de pensamiento se preocupó tanto de las problemáticas que trajo consigo el surgimiento del fascismo y el nazismo, así como del fracaso del marxismo en Occidente contra la hegemonía capitalista.

La Escuela de Frankfurt responsabilizaba el fracaso del marxismo ortodoxo al pesimismo que resultaba producto de su enfoque estructuralista para comprender las relaciones de poder. Para Giroux a pesar de que los primeros críticos estructuralistas “sí hacen a las relaciones entre escuelas, poder, y sociedad objeto de análisis crítico, lo hacen a expensas de caer en un idealismo unilateral o en un estructuralismo igualmente unilateral” (Giroux, 2004, pág. 24), es decir, reconocen los factores que interactúan en la estructura de las relaciones de poder, pero fracasan en una propuesta que logre transformar dicha situación producto de su análisis unidimensional.

Por esta razón, es necesario para el análisis de las relaciones de poder en el aula entender el enfoque de Giroux para Pedagogía Crítica desde la explicación bidimensional posestructuralista. El enfoque bidimensional de las relaciones de poder permite comprender de forma más exacta la interacción, debido a que pone acento en la relación activa de los sujetos, tanto opresores como oprimidos, eliminando la perspectiva unidimensional. Por otra parte, el componente posestructuralista pone énfasis en el rol del ser humano, el cual posee agencia más allá de la estructura para intervenir activamente y no pasivamente en las relaciones de poder, ya no como una víctima, sino como un individuo con una conciencia propia capaz de llevar a cabo prácticas tanto hegemónicas como contrahegemónicas.

Este marco de referencia nos permite ir mucho más allá de los análisis exclusivos de la reproducción de las ideologías en el aula, situando a las escuelas como

lugares donde interactúa una comunidad capaz de contestación y lucha, pero también de reproducción y opresión.

El Concepto de ideología desde el enfoque bidimensional-crítico

Una vez que hemos definido críticamente nuestro marco de referencia se hace necesario definir nuestro marco conceptual, donde el primer elemento será la noción de ideología. Para comprender cómo funciona este concepto debemos situarnos, en primer lugar, frente a las definiciones que la caracterizaron históricamente como un sistema de ideas vinculadas a la hegemonía y las relaciones de poder: primero, como una forma de falsa conciencia (Engels, 1893) que, en términos del marxismo ortodoxo, es acomodación de las clases sociales oprimidas en el pensamiento de las clases dominantes; luego, fue definida como un sistema de símbolos en términos antropológicos (Geertz, 1926) que permite dar significado a la arbitrariedad de las relaciones humanas; también la ideología fue concebida como un fenómeno alojado exclusivamente en el pensamiento de los individuos (Gramsci, 1891) explicado por el nexo de las necesidades y el sentido común o conciencia contradictoria.

Estas definiciones históricas se alojan en el análisis y efectos en la subjetividad del individuo, dejando fuera su vínculo con lo externo y lo social, donde las ideologías pueden ser observadas de manera emergente, residual o dominante. Además operan bajo una definición de conciencia a partir de las categorías del sentido común, lo dado y la apariencia de la objetividad, por lo que estas definiciones se encuentran desprovistas del componente crítico que rompe con el enfoque positivista, además de aportar el interés radical de la emancipación.

La ideología como materialidad recién se observa en el aporte de Althusser al definirla como las prácticas producidas por el aparato ideológico del estado (escuelas, iglesias, lenguaje, etc.) el cual ubica y constituye al ser humano. Dado que la conciencia tiene límites para explicar la naturaleza de la dominación, la

ideología opera en el subconsciente y se favorece la experiencia material externa, junto a la reproducción de los significados (Althusser, 2008).

La Escuela de Frankfurt, a través de exponentes críticos como Adorno y Marcuse también sitúan el concepto de ideología más allá de un sistema de ideas, ubicándolo en la tensión entre la conciencia y la estructura de las necesidades, dotando el concepto de una realidad material que se encuentra en la manera en la que las personas viven la experiencia de las condiciones socioeconómicas de la sociedad, a la vez que se generan sus significados (Marcuse, 1984). El ser humano como agente de cambios aparece al introducir la conciencia expresada en el hábito y la inconciencia en las necesidades que se explican mediante la represión de sí mismo y la necesidad de autodeterminación. Marcuse define ideología como un comportamiento humano, pero también como las condiciones socioeconómicas y las necesidades que históricamente condicionan a los sujetos. Al estar históricamente determinadas, las necesidades pueden ser cambiadas, lo cual genera un espacio para las prácticas tanto reproductoras como contrahegemónicas.

Apple dirige la atención los aparatos ideológicos del Estado, especialmente al rol de las escuelas, explicando su realidad material en la cultura que se enseña mediante el currículum explícito y el sistema de ideas que representa el currículum oculto. Su concepto transforma a las personas de dicha interacción en las escuelas en agentes que funcionan como participantes y no como un reflejo de la ideología, señalando a la escuela como un sitio de lucha y que la reproducción social y cultural de las ideologías dominantes nunca está completa. En otras palabras, existe una tensión dada por las prácticas sociales y los determinantes ideológicos de la sociedad más amplia (Apple, 1986, pág. 36).

De este modo, para Giroux, quien toma estas definiciones desde el aporte de un enfoque bidimensional del poder, el concepto de ideología consiste en un proceso complejo de producción y crítica de los significados que cumplen el rol de estructurar y mediar las representaciones de un ambiente social. Las personas que en esta definición experimentan las tensiones materiales tanto internas como externas de la realidad material y discursiva de las ideologías puede producir sus

significados en los campos de representación y práctica de dichas ideologías, la cual puede exhibir contradicciones y coherencias internas de estos campos ideológicos (Giroux, 2004, pág. 197).

Para que el concepto de ideología cumpla con las exigencias del interés crítico es necesario llevarlo al análisis de los sujetos y las relaciones de poder, debe enfatizar el rol de los agentes humanos que son quienes dotan de una existencia material a esta tensión entre las formas en que se manifiesta la ideología entre la conciencia y la realidad socioeconómica al mediar, transformar, desafiar, aceptar o reproducir estos significados. El interés crítico en este enfoque busca la exposición en las prácticas ideológicas de las reificaciones y mistificaciones de la dominación y también expone la realidad material de las prácticas contrahegemónicas para encaminarlas políticamente hacia la transformación emancipatoria.

La pedagogía crítica y las prácticas sociales de reproducción y contrahegemonía

Para Henry Giroux en su obra “Teoría y resistencia en educación” (2004), la pedagogía crítica es un constructo teórico necesario para explicar las interacciones en el salón de clases desde los planteamientos posestructuralistas más completos necesarios para no solamente describir, sino transformar la interacción entre la pedagogía tradicional y la sociedad dominante, ya que tiene el espíritu de ir en contra de todas las formas de dominación, formulando a través de su planteamiento tanto la posibilidad de la transformación social como la emancipación.

Para definir sus planteamientos de la pedagogía crítica se hace preciso conocer los tres momentos históricos importantes de la crítica en educación:

- a) La educación tradicional con una racionalidad tecnocrática e instrumental acerca de la tarea de la enseñanza.
- b) La crítica estructuralista, la cual observa en la escuela su papel en la reproducción de la fuerza de trabajo al funcionar como parte del aparato ideológico del Estado para la construcción del consenso, la sumisión y la obediencia.

c) La crítica posestructuralista de La Escuela de Frankfurt, la cual se distanció de los planteamientos estructuralistas de Marx, incluyendo una crítica autoconsciente que intentó no aferrarse a los supuestos doctrinales estructuralistas. De ahí que la principal preocupación de los teóricos de la Escuela de Frankfurt fue involucrar la subjetividad y al pensamiento crítico en la construcción del conocimiento.

Los aportes de autores como Adorno, Horkheimer y Marcuse fueron las bases principales para la pedagogía crítica con sus conceptos de racionalidad, teoría, cultura y psicología.

- La racionalidad crítica aparece como una respuesta a la racionalidad instrumental, logrando una autoconciencia de la razón, incluyendo los elementos humanos de crítica, voluntad y de acción transformadora del contexto y la historia. La historicidad es un enfoque crítico que consiste en abandonar la idea de que la historia se rige por leyes naturales, sino más bien por la acción transformadora de los seres humanos.
- La teoría crítica es el esfuerzo por desenmascarar los orígenes y limitaciones del conocimiento desde su origen en la vida social, esto es, regidos por intereses que jamás son neutrales. Esto se logra a través de la crítica immanente, una descripción de la realidad y también de cómo debiera ser, y del pensamiento dialéctico, cuya función es tensionar la realidad con la intervención humana, partiendo de la base de que vivimos insertos en una realidad injusta. Finalmente, la teoría crítica se caracteriza por su unión entre reflexión y acción para no solamente generar conocimiento sino realizar transformación de la realidad.
- El concepto de cultura desde el enfoque crítico se desprende de la noción de que "...la cultura no es autónoma de la política ni de la economía de una sociedad, no es neutra, sino que está sujeta a la historia y la sociedad que le da significado" (Giroux, 2004). Sin embargo, esto no la transforma en un subproducto del orden económico, es más bien un elemento al servicio de la dominación para la transformación y producción de la experiencia histórica, la legitimación de los sistemas de creencias y de las subjetividades de la sociedad dominante, permitiendo a las élites

reemplazar la fuerza por formas de hegemonía ideológica que logran el dominio del consentimiento de las personas.

- La psicología profunda desde el enfoque crítico explica cómo una sociedad deshumanizada puede mantener el control sobre los individuos, quienes participan voluntariamente de su deshumanización y explotación, esto a través de la teorización con base a lo planteado por Freud sobre la estructura psicológica formal con su lucha subyacente entre el Eros y el Thanatos, la psicopatología de la autodestrucción y la pérdida de la estabilidad del Ego. Otra de las premisas que aceptaron para sus incursiones teóricas fueron el obstáculo para el cambio social en la negación y la premisa del debilitamiento de la familia en su rol para la reproducción social, cediendo a la dominación de la personalidad autoritaria favorecida por la concentración del poder en la sociedad. La lucha por la libertad ocurre en la psique, en el inconsciente del individuo, donde la autorrepresión sostiene a su vez a las instituciones y sus opresores. Marcuse utiliza las premisas de Freud para afirmar que “la sociedad no se adapta a la necesidad de placer de los individuos, quienes deben desviar esta carga en el trabajo” (Giroux, 2004, pág. 54), con resultado en su propia alienación, ética que se aprende y refuerza a través de instituciones como la escuela.

De estos cuatro aportes de la Escuela de Frankfurt, Giroux elabora una teoría crítica en pedagogía para la enseñanza, la cual debe encaminar sus prácticas hacia la instrucción de los estudiantes de su “situación de dominación”, el fomento de la “creación de formas propias de cultura” y una comprensión del conocimiento “desde la perspectiva de la historicidad” como algo que está siendo y “puede ser transformado por ellos para adaptarse a sus necesidades y anhelos” de una sociedad más justa y humana (Giroux, 2004, pág. 60).

Este enfoque pedagógico analiza las prácticas sociales con una mirada posestructuralista y como uno de los medios materiales más concretos para la política, ya que en el cuerpo es donde se median las relaciones de poder (Foucault, 1988 a) y en la interacción de las prácticas sociales se reflejan las luchas y las

estructuras de dominación cultural e ideológicas (Giroux, 2004). El comportamiento de las partes involucradas en las relaciones de poder en el aula o “prácticas sociales”, pueden ser de **reproducción** o **contrahegemónicas**, esto con el fin de explicar de forma bidimensional el fenómeno de las relaciones de poder en el aula, identificando las prácticas de poder asimétricas que son un obstáculo para el desarrollo de una existencia autodeterminada de los estudiantes y señalando las prácticas de resistencia políticamente viables para el aprendizaje. En la teoría de la resistencia, los aportes del autor latinoamericano Paulo Freire sirven como complemento para analizar las prácticas sociales de reproducción y contrahegemonía propuestos por Henry Giroux, las cuales serán desglosadas a continuación.

Prácticas sociales de reproducción en la escuela, según Giroux

Para describir las relaciones de poder que se dan al interior de la escuela, Giroux utiliza un enfoque bidimensional separando las prácticas sociales que constituyen el currículum oculto y las prácticas contrahegemónicas, cubriendo toda la interacción y no solamente el fenómeno de la dominación en la escuela, al hacer esto se hace patente la relación dialéctica entre el interés social, el poder político y económico por un lado y el conocimiento y las prácticas escolares por el otro.

El concepto de Giroux de currículum oculto de Giroux obedece a los planteamientos críticos de conciencia, dialéctica y acción humana para la transformación, planteados anteriormente, definiéndolo como el conjunto de ...normas, creencias y valores no declarados, implantados y transmitidos a los alumnos por medio de reglas subyacentes que estructuran las rutinas y las relaciones sociales en la escuela y en la vida en las aulas... esas consecuencias educacionalmente significativas pero no académicas de la educación que ocurren sistemáticamente pero que no son hechas explícitas en ningún nivel de las racionalidades públicas de la educación... referidas más ampliamente al control social de la función de la educación (Giroux, 2004, pág. 72).

De este enfoque Giroux llega a tres conclusiones: que las escuelas no pueden ser separadas del contexto económico en el que se sitúan; que las escuelas son sitios

políticos involucrados en la construcción de las subjetividades, el control del significado y el discurso y que la neutralidad; y que el sentido común de estas instituciones no es universal, sino que se basan en supuestos sociales y políticos específicos.

Desde una perspectiva crítica, el currículum oculto explica la función política de la escolarización en términos de clase y dominación, señalando los factores externos al salón de clases que reflejan áreas del trabajo y reproducen la división social. Esta estructura externa divide la escolarización de manera cualitativa según grupo socioeconómico, género o raza, oculta bajo el discurso de igualdad de oportunidades e igualdad que ofrece el capitalismo.

Junto con la interpretación crítica del currículum oculto, Giroux suma a su planteamiento la influencia de otros movimientos educativos para explicar las relaciones de poder asimétricas en cuanto a sus prácticas sociales y los efectos que tienen en su contraparte oprimida, estos son “la nueva sociología de la educación” y “las teorías de la reproducción”, más específicamente la teoría de la reproducción social y la de la reproducción cultural.

El aporte de la nueva sociología de la educación a la explicación de los efectos de una relación de poder en la enseñanza viene de parte de los autores Gary Young y Mónica Whitty quienes, según Giroux, vincularon “la responsabilidad de la construcción del significado y las subjetividades a la sociedad dominante y no a la conciencia del maestro” (Giroux, 2004, pág. 104). Sus estudios localizaron las relaciones de poder más amplias y el modo en que éstas penetraban la enseñanza en las escuelas a través de las interacciones dadas en el proceso y la construcción del conocimiento.

El aporte de las teorías de la reproducción para explicar el fenómeno de las prácticas sociales de opresión vino en dos corrientes, la reproducción social con los aportes de autores como Althusser, Bowles y Gintis; y la teoría de reproducción cultural, con los aportes de Bordieu y Bernstein.

La teoría de la reproducción social, según Althusser, ponía a las escuelas en el papel central de “la reproducción social necesaria para sostener las relaciones capitalistas para la producción”, entrenando a trabajadores en programas para la

adquisición de habilidades y la conciencia compatible (Giroux, 2004, pág. 105). Esta reproducción se daba en tres momentos de la enseñanza: la producción de valores, el uso de la ideología y la fuerza para mantener a las élites en las posiciones de poder y el conocimiento específico para desenvolverse en el trabajo. Es importante en este enfoque comprender que la escuela no está en una relación de causa-efecto con el contexto económico, sino que los principios que legitiman a las sociedades capitalistas se basan en la influencia represiva del Estado y los aparatos ideológicos que fabrican el consenso. Si bien el modo más importante de determinación es el económico, es mucho más poderoso el influjo ideológico del Estado.

Para este enfoque las escuelas son “La institución dominante para lograr la subyugación ideológica de la fuerza de trabajo”, pero también se reconoce su relativa autonomía al ofrecer modos de enseñanza y pensamiento crítico de oposición, aunque sin retar las bases estructurales del capitalismo (Giroux, 2004, pág. 110).

Para explicar las prácticas sociales que se median en las relaciones de poder en el aula es importante el concepto de ideología, la cual se manifiesta de forma material en los rituales y prácticas, arquitectura de un colegio, la categorización de las materias, la relación entre los participantes, etc.; pero también se manifiesta la ideología en un sistema de representaciones compuesta por las ideas y significados que estructuran el inconsciente de los estudiantes, así como su interpretación de la existencia.

El segundo enfoque que constituye la teoría de la reproducción es la teoría de la reproducción cultural. Para este enfoque los elementos de cultura y conciencia al interior de la escuela son los principales responsables de las formas de dominación en las escuelas mediante la forma en que es producida, seleccionada y legitimizada.

Este enfoque también enfatiza la relativa autonomía de las escuelas que solo están influidas por la economía y la política de manera indirecta. Sin embargo, el papel de las escuelas es otro, consiste en formar parte de las instituciones simbólicas que reproducen la opresión de manera sutil, en la forma de producción

y distribución de una cultura dominante, fenómeno que se denomina “violencia simbólica” (Bourdieu citado en Giroux, 2004), el cual pone a la cultura como el medio entre la clase dominada y la gobernante, presentando los intereses de la élite como naturales y necesarios para el orden social.

La escuela se encarga de ser un transmisor que promueve la desigualdad en nombre de la objetividad que se le asigna a esa cultura, funcionando en dos niveles: el capital cultural y el habitus.

El capital cultural se refiere a todas las formas de competencia lingüística y cultural que heredan los individuos de sus familias dependiendo de su clase social. El capital cultural cumple una función importante en la dominación al permitir a las clases dominantes ejercer su poder al definir, a través de la escuela, lo que debe ser la base común exigida desde el velo de la neutralidad, obteniendo a su vez el consentimiento fabricado de la clase oprimida a través del currículum.

El habitus, mientras tanto, se refiere a las disposiciones que ocupan las personas de manera subjetiva como reflejo del orden de las clases sociales basado en el gusto, conocimiento y cultura. De este modo, la violencia simbólica no se impone en el individuo, sino que es interiorizado por ellos como resultado de las estructuras sociales, las cuales se perpetúan en la misma limitación de las propias individualidades creativas. Es una disposición de las personas a vivir como otras personas de su misma clase.

Otro de los aportes de los teóricos de la reproducción de la cultura viene de la mano de Basil Bernstein, quien explica la forma en que la sociedad “evalúa, selecciona, distribuye y califica el conocimiento educativo, forma que es un reflejo de la distribución del poder en la sociedad” (Giroux, 2004, pág. 129). La escuela cumple el rol de apoyar este procedimiento, apoyado por el currículum, la forma de hacer pedagogía y de evaluar, constituyendo lo que se denomina código educacional.

La experiencia escolar se ve organizada por este código educacional, situando en formas asimétricas las relaciones con la autoridad y el poder. Esto se logra mediante lo que puede ser descrito como la clasificación y la estructuración. Mediante la clasificación se delimitan los contenidos en formas separadas,

unidades y asignaturas para promover la división del trabajo. Mediante la estructuración se define el grado de control que los estudiantes y maestros tienen de la selección, organización, ritmo y regulación del tipo de conocimiento mediado en la relación pedagógica. “Una fuerte estructuración y clasificación representan un currículum rígido y tradicional, mientras que una clasificación y estructuración débil, representan un currículum integrado y una participación horizontal” (Giroux, 2004, pág. 132), clasificación que nos ayuda a entender cómo la construcción de la experiencia escolar determina el tipo de relación social de poder que predomina en un contexto dado.

Prácticas sociales de contrahegemonía en la escuela, según Giroux

Por otro lado, forma parte de esta relación de poder al interior de las escuelas las prácticas sociales contrahegemónicas, ya que esta dinámica no tiene un carácter unilateral: tanto maestros como estudiantes no acceden pasivamente a las características opresivas de la educación, ofreciendo resistencia o modificando estas prácticas opresoras, fenómeno que Giroux denomina teoría de la mediación (2004). A través de la psicología profunda se explica cómo el poder actúa a través del individuo en formas que no son absolutas, quedando abierta la opción al sujeto para ofrecer resistencia, aceptar o mediar los significados según sus propias necesidades o deseos, esta relación con el poder nunca está acabada, ya que “el poder no es un fenómeno estático; es un proceso que siempre está en juego” (Foucault, citado en Giroux, 2004).

Debe considerarse además que, mientras las escuelas sirven a los intereses del capitalismo, también sirven a otros intereses que pueden oponerse al orden económico o la ideología dominante, o, incluso, estando a favor pueden perderse en el papel pasivo de la burocracia.

También constituyen aportes a la teoría de la resistencia y la descripción de las prácticas sociales contrahegemónicas los trabajos de la teoría neomarxista con autores como Paul Willis, Dick Hebdige y Paul Corrigan, quienes mediante el trabajo etnográfico pudieron explicar empíricamente cómo las dinámicas de acomodación y resistencia trabajan a través de los estudiantes, cómo se muestra

la interacción dialéctica entre las estructuras sociales con la intervención humana y además de situar la naturaleza política del investigador quien representa un interés emancipatorio y la teoría crítica.

Willis señala a partir de sus observaciones de campo que la reproducción social y cultural nunca es completa debido a las tensiones al interior de las escuelas de carácter contrahegemónico, es decir, mientras hay un profesor delante que trata de hacer su clase y construir las subjetividades culturales y sociales, hay al mismo tiempo cuarenta estudiantes, todos diferentes y lo que quieren es jugar, descansar, dormir o conversar.

En cuanto al concepto de cultura, no se reduce a un elemento estático de capital cultural, es más bien dado por la interacción dialéctica de mutua influencia que se da entre las clases, la conducta de clase y las circunstancias de un grupo social en relación con las ideologías estructurantes de la sociedad más amplia. La cultura no es solo un reflejo de la hegemonía, sino que incluye y reproduce las relaciones antagónicas de todos los participantes en su proceso. Además se resalta la importancia de rescatar las formas culturales de los oprimidos, las cuales pueden servir como base para una fuerza política viable.

En esta teoría se reafirma la noción de la relativa autonomía de las escuelas, alejándose de las nociones unidimensionales de poder e intervención humana, sumado a estos se encuentra el factor que las escuelas, las familias y otras instituciones están formadas por formas de ideologías complejas, muchas veces contradictorias, por lo tanto, hablar de una ideología unitaria resulta erróneo.

De las observaciones etnográficas para la teoría de la mediación de los significados se registra el hecho de que no todas las formas de resistencia tienen un significado radical, ni toda conducta de oposición es una reacción a la dominación. En muchos casos esta respuesta es un síntoma de la dominación y no un acto de resistencia.

Además hay que considerar que las acciones de oposición son producidas entre discursos y valores que pueden ser contradictorios o representar diferentes intereses como los de género, clase y raza, pero expresar intereses de la cultura dominante al mismo tiempo. Sobra mencionar que los intereses de las clases

económicas no son las únicas diferencias en pugna, por lo que deben examinarse las ideas de género y raza que provocan múltiples formas de desigualdad en un mismo individuo que limitan sus capacidades de autodeterminación.

Finalmente, los aportes del neomarxismo examinan cómo la dominación afecta a la personalidad misma, la cual posee necesidades radicales, las cuales son constreñidas por las estructuras de dominación más amplias hacia el conformismo y la alienación.

Prácticas sociales de reproducción en la escuela, según Freire

La primera premisa sobre las relaciones de poder en el aula de Freire en su libro “La pedagogía del oprimido” (Freire, 2005) es que la deshumanización es una práctica común en las relaciones asimétricas. Esta característica es propia del oprimido, pero también lo es del opresor y, en este sentido, ninguno de los dos es libre.

Esta afirmación es importante porque demanda la necesidad de un enfoque de pedagogía crítica que fomente prácticas sociales contrahegemónicas para la liberación de los participantes del aula en términos de deshumanización. Este enfoque, sin embargo, debe tener como forma de mediación una relación simétrica que permita la praxis de los estudiantes, facultad innata de ellos en la medida que son seres humanos, ya que la libertad del oprimido solo puede ser conquistada por él mismo, no puede ser otorgada por el opresor. Este acto tiene rasgos de un acto de amor, ya que restaura la humanidad del opresor, quien había perdido este rasgo a causa de la violencia infligida a los estudiantes. Freire emite un juicio sobre esta relación asimétrica, afirmando que cualquier situación que no permita que los hombres sean sujetos de su propio proyecto es una forma de violencia: “una vez establecida la relación opresora, está instaurada la violencia” (Freire, 2005, pág. 37), esto a causa de que se establece una relación que inculca al oprimido la vocación de ser menos como ser humano.

Sobre esta forma de educación basada en los modos deshumanizados, Freire hace una serie de alcances para describir los efectos que tiene en el estudiante. Por sus rasgos narrativos y disertivos en los que se refiere a la realidad como algo

estático, este autor denomina a esta relación “Educación bancaria”, en ella la relación de poder se expresa en el profesor como sujeto y los estudiantes como objetos del llenado pedagógico, donde la palabra vacía de su dimensión real utilizada para la enseñanza, resulta alienada y alienante, mediante el fomento de la memorización mecánica. Sobre este tipo de educación basada en formas de relación de poder asimétrica, Freire afirma que resulta un instrumento alienador con una gran fuerza deshumanizadora (Freire, 2005).

La forma en la que opera la opresión en estas relaciones de poder es a través de una conducta llamada prescripción, es decir, la imposición de una conciencia sobre otra, donde el estudiante es visto como un objeto, una conciencia para otro y no para sí. El resultado de esto es la interiorización de las conductas ajenas, llevando incluso, en los casos más extremos, a proteger estas pautas prescritas por el miedo a la libertad de crear pautas propias con el contenido de su autonomía. En este sentido, el oprimido sufre de una dualidad entre ser ellos mismos y ser el otro. La impronta que resulta de esta prescripción son las características de dualidad existencial, fatalismo, atracción por el opresor o aspiración a la subopresión, la autodesvalorización y la dependencia.

En cuanto a los efectos que tiene en el estudiante este tipo de relación, podemos enumerar, en primer lugar, que el favorecimiento de una memorización mecánica transforma el conocimiento en una donación y no un proceso de búsqueda, lo cual fomenta la pasividad para adaptarse a los esquemas opresores de la sociedad dominante.

En segundo lugar, este tipo de relación refuerza la falsa idea de que los hombres y el mundo están separados, lo cual genera individualismo y alienación. Freire afirma que “nadie educa a nadie, nadie se educa a sí mismo, ya que los hombres se educan en comunión” (Freire, 2005, pág. 61), utilizando formas de praxis para liberar a otros al cambiar el contexto deshumanizado y formas de pensamiento crítico, ya que una persona que no entiende su libertad de esta forma, termina pareciéndose a su opresor y aspira a ser un subopresor.

Los rasgos principales de una teoría y prácticas de la pedagogía bancaria y antidialógica según este autor (Freire, 2005) son:

a) utiliza la conquista mediante variadas formas de opresión, desde las más represivas, hasta las más tiernas como el paternalismo. Presenta al mundo como algo estático y reificado a través de mitos como que el orden opresor es un orden de libertad, del respeto de los derechos, de que todos tienen el derecho a la misma educación, de la igualdad de clases, del heroísmo de las clases opresoras, de la falsa caridad, de la propiedad privada como fundamento de la persona, de la pereza de los oprimidos y que la rebelión es un pecado.

b) usa la estrategia de dividir para oprimir, ya que conceptos como el de unión, organización y lucha son considerados peligrosos. Existe una visión focalista que busca separar la unidad, intensificando la alienación.

c) busca la manipulación para conformar a las personas con sus objetivos, fabricando el consenso al ofrecer la posibilidad de ascender en la medida que las personas acepten los preceptos de las clases dominantes.

d) utiliza la invasión cultural, penetrando la mentalidad de los invasores en el contexto cultural de los oprimidos, imponiendo su visión de mundo. Esto provoca que los oprimidos aspiren a ser como los opresores, viendo su propia cultura como un reflejo de la ignorancia y la de las clases dominantes como superior.

Prácticas sociales de contrahegemonía en la escuela, según Freire

Entre las prácticas contrahegemónicas que Freire sugiere para combatir este tipo de relaciones en el aula, se encuentran formas de hacer pedagogía con un enfoque en la teoría del “liderazgo revolucionario y de la dialogicidad”, esto es, de un modo más horizontal y humano, centrado en el dialogo de la coinvestigación y en un currículum definido por las temáticas a partir de su contexto que presentan situaciones límite que los desafíen a cambiarlas para llevar una existencia autodeterminada. Esta forma de práctica social involucra al profesor en las formas de oposición y resistencia como un líder horizontal, ya que todos se relacionan como coinvestigadores críticos que aprenden en conjunto al problematizar la realidad para generar un conocimiento verdadero y una acción trasformadora o praxis sobre la realidad. En este enfoque, el rasgo de transformar la realidad es un derecho de todos los seres humanos y no un privilegio de algunos o solo del

profesor, experimentando en el proceso una conquista de su libertad a través del compromiso con el aprendizaje y no de una pseudoparticipación,

Es importante mencionar que, según Freire, el diálogo es una praxis de poder (Freire, 2005) y que el liderazgo revolucionario como propuesta contrahegemónica debe operar en la matriz de la dialogicidad, ya que sin el diálogo con los oprimidos no es posible la praxis revolucionaria, pero esta relación debe estar sustentada en prácticas no asimétricas para que los estudiantes experimenten el poder. Es importante que no se establezca una relación de donde existe el profesor por un lado y los estudiantes por el otro, ya que esto equivale a una relación opresora, una relación más horizontal donde todos son coinvestigadores y generadores de conocimiento permite la liberación de las dos partes involucradas.

Los rasgos principales de una teoría y prácticas del liderazgo revolucionario y de la dialogicidad según Freire (2005) son:

a) utiliza la colaboración, la cual se da entre sujetos transformadores. Esto no significa que en el quehacer dialógico no hay lugar para el liderazgo, hay un líder, pero éste no es dueño de los que dirige. Todos son coautores y promueven entre ellos la adhesión de sus conciencias libres y la claridad de sus objetivos.

b) busca la unión, la cual es una tarea que debe realizarse de manera incansable, ya que naturalmente será combatida por los opresores. Para ello debe fomentarse el descubrimiento del porqué y el cómo de su adherencia, descubriéndose como sujetos y no como objetos del grupo. Debe primar en la unión la reflexión, para evitar la simple yuxtaposición de los individuos, tomando principalmente la forma de acción cultural para otorgar a los oprimidos una conciencia grupal histórica y existencial.

c) se caracteriza por la organización como proceso a través del que se instaura el aprendizaje de la pronunciación del mundo mediante un diálogo humanizante. La organización se da en la coherencia entre los actos y la palabra en la forma de un testimonio auténtico. Cuando se da esta coherencia y no tiene efecto inmediato, no significa que no fructificó, ya que pasó a formar parte del contexto histórico de los estudiantes y debido a la naturaleza dinámica de la historicidad, este acto dará frutos. La organización para la libertad implica disciplina, liderazgo, orden, tareas

por cumplir, etc. no hacerlo implica liberalismo. La auténtica autoridad radica en la libertad que se transforma en autoridad, en la libertad de la libre adherencia a un líder.

d) finalmente, se caracteriza por lograr la síntesis cultural para combatir la mitificación del mundo. Esta acción cultural pretende superar las contradicciones antagónicas para la liberación de los hombres, impactando de manera estructural a la sociedad, al entender que más que eliminar las diferentes visiones de mundo, debe eliminarse su jerarquía. Para ello propone la síntesis de todas las formas y que cada persona pueda llevar a cabo un ser para sí, sin sujetarse a los mitos de los opresores.

Conclusión

Los movimientos contrahegemónicos dentro y fuera de la escuela de los últimos años se han caracterizado por el reflejo de la opresión dentro de los oprimidos, lo que pone en evidencia la necesidad de educar en una teoría de la resistencia.

En la teoría de la resistencia, tanto Freire como Giroux hacen una exhaustiva revisión de las prácticas sociales dentro del aula con un enfoque bidimensional y posestructuralista que se potencia de manera complementaria, poniendo al sujeto como centro del quehacer en las relaciones de poder independiente si cumple el rol de directivo, profesor o estudiante, el nuevo campo de revisión no es el aula como una estructura reproductiva, sino el comportamiento de los sujetos y sus prácticas hegemónicas y contrahegemónicas.

Este marco de referencia permite identificar con mayor precisión aquellas prácticas contrahegemónicas con viabilidad política y permite descartar también aquellas prácticas que no poseen esta viabilidad, permitiendo la transformación de la opresión en el aula que inicia en la transformación del opresor que llevamos dentro.

La violencia con la que algunos actores del aula enfrentan las necesidades de la pedagogía postcrítica es reflejo de la opresión interiorizada, reflejo de nuestra propia conciencia dividida que se radicaliza producto de su verdad negada. Las prácticas sociales contrahegemónicas deben ser estudiadas y potenciadas para

fomentar la autodeterminación de los seres humanos de la comunidad escolar. Sin embargo, las prácticas contrahegemónicas que son reflejo de esta violencia deben ser comprendidas y rectificadas para la verdadera transformación del contexto.

En estos tiempos de transición de los paradigmas no podemos llevar de contrabando en nuestras acciones la semilla de la violencia, sino que cada centro educacional debe aspirar a la formación de personas habilitadas para la autodeterminación en plenitud de acciones justas.

Bibliografía

www.amnesty.org. (25 de octubre de 2019). Recuperado el 10 de 4 de 2022, de <https://www.amnesty.org/es/latest/news/2019/10/protests-around-the-world-explained/>

Althusser, L. (2008). *Ideología y aparatos ideológicos del estado*. D. F.: Ediciones Quinto Sol.

Apple, M. (1986). *Ideología y currículo*. Torrejón de Ardoz: Akal.

Focault, M. (1988 a). *El sujeto y el poder*. Distrito Federal de México: Revista Mexicana de Sociología.

Fossati, M. (2005). *Bidimensión del poder e ideología en la perspectiva teórica de la pedagogía crítica*. La Pampa: Praxis educativa.

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Ciudad de México: Siglo XXI editores S.A.

Giroux, H. (2004). *Teoría y resistencia en educación*. Coyoacán: Siglo XXI editores.

Marcusse, H. (1984). *Eros y civilización*. Barcelona: Planeta.

11.

LA PRODUCCIÓN DE CRÓNICAS COMO ESTRATEGIA PEDAGÓGICO-DIDÁCTICA PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS ESCRITURALES CON ESTUDIANTES DE GRADO 7° EN SITUACIÓN DE VULNERABILIDAD SOCIAL DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA GABRIELA MISTRAL (LA TEBAIDA, QUINDÍO)

Si el cronista es de raza disfruta su género como si fuera el mismísimo paraíso, pues allí encuentra la posibilidad de contar historias perdurables que le permitan trascender el mero registro de las cifras.

Alberto Salcedo Ramos¹²

Darwin Hamith Valderrama Gutiérrez¹³

Universidad del Quindío

Resumen

Este artículo da cuenta del ejercicio investigativo *La producción de crónicas como estrategia pedagógico-didáctica para el desarrollo de competencias escriturales con estudiantes de grado 7A en situación de vulnerabilidad social de la I.E. Gabriela Mistral del municipio de La Tebaida*, que se realizó en el marco de la Maestría en Ciencias de la Educación de la Universidad en la Línea de investigación en Didáctica de la Lengua Materna y la Literatura; aborda el fortalecimiento de las competencias escriturales y el pensamiento crítico en estudiantes en situación de vulnerabilidad social del grado 7° de la institución en

¹² Documento *La crónica, el rostro humano de la noticia* (2016).

¹³ Estudiante coterminar de Maestría en Ciencias de la Educación en la Universidad del Quindío. Este trabajo investigativo fue dirigido por la Mg. Juan Pablo Gutiérrez Para cualquier información o ampliación de lo aquí consignado escribir a dhvalderramag@uniquindio.edu.co o digitar el código ORCID

mención, mediante la planificación y producción de escritos pertenecientes al género discursivo la crónica. La consecución del objetivo se desarrolló en tres fases: 1. Diagnóstico e indagación de presaberes, sobre la realidad social y académica; 2. Intervención, constituida por el diseño y ejecución de la propuesta didáctica, cuya columna vertebral es la implementación del *Modelo de escritura Didactext*¹⁴; 3. Evaluación y análisis de los resultados obtenidos en la intervención. En cuanto a la metodología, cuenta con una perspectiva metodológica *Crítico-Constructiva*, concebida desde las apreciaciones de Jiménez y Serón (1992), que se complementa con la *Investigación-Acción Participativa*, pues esta propende por resolver un problema real y concreto (Bisquerra 1989). En los resultados obtenidos se destaca la notoria mejoría en el desarrollo de competencias escriturales y el impacto negativo dejado por la pandemia del COVID 19 en la dinámica escolar y los hábitos de estudio; evidentes en aspectos como la deserción escolar y la desidia académica. Entre los resultados se destacan 7 crónicas, producto final de la intervención y principal insumo para consolidación del *Blog oficial de la I.E.*, espacio que sirvió de excusa y motivación para dotar de sentido el ejercicio de escritura.

Palabras claves: didáctica de la lengua materna y la literatura. Competencias escriturales. Pensamiento crítico. Producción textual. Género discursivo la crónica. Crítico-Constructiva. Investigación acción-participativa, Investigación acción-participativa. COVID 19.

Abstract

This article gives an account of the investigative exercise The production of chronicles as a pedagogical-didactic strategy for the development of writing skills with 7A grade students in a situation of social vulnerability of the I.E. Gabriela Mistral from the municipality of La Tebaida, which was carried out within the framework of the Master's Degree in Educational Sciences of the University in the

¹⁴ Modelo de escritura del grupo de investigación Didactext (2015) de la Universidad Complutense de Madrid. Didáctica. Lengua y Literatura.

Line of Research in Didactics of the Mother Tongue and Literature; addresses the strengthening of writing skills and critical thinking in students in a situation of social vulnerability of the 7th grade of the institution in question, through the planning and production of writings belonging to the discursive genre the chronicle. The achievement of the objective was developed in three phases: 1. Diagnosis and investigation of pre-knowledge, about the social and academic reality; 2. Intervention, constituted by the design and execution of the didactic proposal, whose backbone is the implementation of the Didactex Writing Model; 3. Evaluation and analysis of the results obtained in the intervention. Regarding the methodology, it has a Critical-Constructive methodological perspective, conceived from the appraisals of Jiménez and Serón (1992), which is complemented by Participatory Research-Action, since this tends to solve a real and concrete problem (Bisquerra 1989). The results obtained highlight the notable improvement in the development of writing skills and the negative impact left by the COVID 19 pandemic on school dynamics and study habits; evident in aspects such as school desertion and academic apathy. Among the results, 7 chronicles stand out, the final product of the intervention and the main input for the consolidation of the official Blog of the I.E., a space that served as an excuse and motivation to give meaning to the writing exercise.

Keywords: didactics of the mother tongue and literature. writing skills. Critical thinking. textual production. Discursive genre the chronicle. Critical-Constructive. Participatory-action research, Participatory-action research. COVID 19.

INTRODUCCIÓN

Sin lugar a dudas es responsabilidad de todo educador trabajar con ahínco y tesón a lo largo de su vida para hacer de su práctica profesional un ejercicio que mejore con los años como los mejores vinos. Desde esta lógica es que está diseñado este trabajo académico; se ha pensado en una alternativa pedagógica que trascienda no solo por sus aprendizajes significativos, sino por un enfoque social ambicioso que propenda por cambiar estructuras mentales con miras a mejorar tanto la

dimensión académica como humana de los sus participantes. Por ende, se encuentra constituida por elementos académicos direccionados al mejoramiento de las competencias escriturales, al tiempo que se espera fortalecer el pensamiento crítico y el sentir de responsabilidad social, a la espera de producir un cambio sustancial a largo plazo por el impacto que se produce en el presente. Esto, en la medida que se trabaje una institucionalidad que contribuya al mejoramiento del mundo, desde el reconocimiento de la individualidad y el contexto que permea la misma.

En otras palabras, este ejercicio investigativo pretendió desde el mejoramiento de las prácticas pedagógicas, potencializar el fortalecimiento de las competencias escriturales con miras a generar individuos más asertivos y analíticos frente a su papel mismo en la sociedad y a partir de ahí, del contexto que los rodea. Esto, enfocado en los estudiantes del grado 7° de la Institución Educativa Gabriela Mistral del municipio de La Tebaida (Quindío); a partir de la creación de escritos pertenecientes al género discursivo la crónica, cuya temática central gira en torno a las vivencias del aislamiento y el fenómeno de salubridad denominado COVID 19. Dicha labor tiene en cuenta la situación de vulnerabilidad social en la que está inmersa la comunidad gracias al contexto hostil que la rodea y que condiciona significativamente las prácticas educativas en mayor o menor medida de los jóvenes en edad escolar, asunto que los hace blanco fácil para la afectación de su escala de valores y con esto, la toma de malas decisiones, es decir, el desvío hacia la vida delictiva o de facilismo, como una alternativa para superar la desigualdad social que padecen.

En virtud de lo anterior, producto de este devenir académico surge nuestro interrogante de investigación el cual dota de sentido esta loable labor; cómo puede una secuencia didáctica influir en el desarrollo de las competencias escriturales de los estudiantes del grado 7° en situación de vulnerabilidad social de la Institución Educativa en mención. En adelante, se da rienda suelta a una reflexión pedagógica en aras de no solo identificar los elementos estructurales que constituyen este ejercicio, sino también dimensionar la ruta de acceso que se debe

seguir hacia este nuevo mundo del saber, además, de la compañía que tendremos. Es decir, aquellos colaboradores que desde sus discursos teóricos nos han dado acogida y han permitido que nuestra palabra adquiriera validez y abrigo, a la vez que revalida y actualiza la suya.

Eco teórico que consolida y da transparencia a nuestras apreciaciones, así, el futuro lector tendrá un parte de confianza para con dicha labor de aprendizaje, que se encaminó a la producción de nuevos conocimientos que ayuden a mejorar las prácticas escolares y con esto, la sociedad. En consecuencia, procedemos a mencionar los autores que ayudaron a cimentar académicamente este trabajo. En el campo pedagógico se tuvo en cuenta a Freire (1970); en el campo de la didáctica a Comenio (1998); Dolch (1952); Huerta (1960); Mallart (2001); Álvarez (2005) y Vázquez (2011); en el campo de la didáctica de la lengua a Alisedo; Melgan y Chiocci (1994); Lomas (1994); Dolz; Gagnon y Mosquera (2009); Camps (2012); en el campo de producción textual a producción textual a Cassany (1993) Camps (1997) Carlino (2006); en la consolidación de concepto de crónica, a Atorresa (1996) Salcedo (2011) Martin Vivaldi (sf); y por último, la precisión del concepto de vulnerabilidad tuvo en cuenta las apreciaciones de la ONU¹⁵.

Acto seguido, nos hemos dado a la tarea de visibilizar nuestro principal objetivo de investigación, es decir, nuestro horizonte académico, que está direccionado a fomentar la producción de crónicas como estrategia pedagógico-didáctica para el desarrollo de las competencias escriturales en los estudiantes del grado 7° inmersos en una situación de vulnerabilidad social, labor que redundará en un segundo plano en el fortaleciendo del pensamiento crítico de los participantes, por la exigencia misma no solo del ejercicio escritor, sino también por el género discursivo de trabajo, que sin duda obliga a tomar postura frente a una realidad inmediata. Así las cosas y después de haber entendido la importancia de aportar en esta rama del saber, fundamentados en la experiencia laboral y en los bajos resultado de las *Pruebas Saber 11* de los últimos años, aspectos que dejan al descubierto un número importantes de falencias y dificultades con referencia a

¹⁵ Se vincula la ONU en este trabajo por medio de las apreciaciones tenidas en cuenta del texto “La vulnerabilidad social y sus desafíos: una mirada desde América Latina” (2001)

estas competencias de comunicación, nos queda plantear los tres escalones que constituyen y dan forma a nuestro horizonte investigativo.

En este orden de ideas, nuestra primera tarea radicó en indagar en los conocimientos previos de los estudiantes con respecto al género discursivo la crónica y el acervo teórico relacionado, para lo cual se tuvo en consideración la aplicación de dos encuestas, una sociodemográfica, que recreara la realidad que se enfrenta en favor de las decisiones futuras y otra de corte académico, cuyo objetivo fuera la adquisición de datos que hiciera visible el constructo conceptual que poseen los discentes con respecto al saber que nos ocupa, a la vez que brinda un punto de partida para mismo. El siguiente paso que cobró importancia es la intervención. Acto que se consolidó a través del diseño y ejecución de una secuencia didáctica para la producción del género discursivo la crónica, desde las vivencias de los estudiantes con relación al fenómeno de salubridad; en virtud de esto y con el ánimo de garantizar en parte el éxito de la misma, se ha considerado la implementación de un modelo de escritura como columna vertebral de esta herramienta didáctica, todo ello reconociendo la relevancia de ese constructos del saber, en el cual, yace una importante trayectoria de estudio e investigación que es imposible desconocer, útil en la consolidación de nuestra misión.

Es así, que se ha tenido en cuenta el *Modelo de escritura del grupo Didactex (2015)*, al considerarlo la herramienta más idónea en el momento, de acuerdo a las circunstancias vividas (el fenómeno pandémico), mismas que a nuestro modo de ver exigían una estrategia pedagógica que partiera desde la sensibilización del individuo para la construcción de conocimiento. Por lo expuesto, se hace claridad en que el modelo en mención consolida la producción escrita desde la nada, así las cosas, realiza un trabajo de sensibilización que lleva al individuo desde la activación de la memoria de corto y largo plazo; en una fase denominada *acceso al conocimiento*, que busca ayudar a identificar el tema de escritura, hasta *la presentación oral* del producto final. Éxito que se consolida gracias a un recorrido por diferentes fases del saber que posibilitan al individuo la planificación, producción, revisión y edición, de la nueva creación escrita. Lo anterior, dio cabida

a nuestro tercer objetivo, este se direccionó al análisis de los resultados del proceso de producción textual y demás aspectos de la intervención, por ello, se hizo un compendio de todos los hallazgos encontrados en la propuesta, cuyo propósito fue generar las conjeturas y reflexiones pedagógicas que fuesen necesarias en ese camino a la construcción de nuevas premisas académicas.

Cabe aclarar que los elementos conceptuales mencionados hacen parte de una estructura más amplia del proyecto, constituida de cuatro fases, desarrolladas previamente en favor de la consolidación del mismo; la primera *estado del arte*, busca ahondar en labores investigativas concernientes a nuestro tema de estudio, con el propósito de dar no solo con nuestro punto de partida investigativo sino también con los postulados teóricos ya logrados hasta el momento; la segunda *marco teórico*, la conforman las apreciaciones conceptuales que sustentan y respaldan nuestros puntos de vista y el enfoque investigativo, con la intención de generar un parte de confianza y seguridad académica a la labor que nos ocupa; la tercera *diseño metodológico*, tiene como misión mostrar la ruta metodológica que debemos seguir para lograr la consecución de nuestra objetivo investigativo; por último *fase de análisis y conclusiones*, encargada de generar la reflexión pedagógica de nuestro recorrido investigativo en aras de lograr puntos de encuentro que den pie a nuevas apreciaciones académicas encaminadas al mejoramiento de las prácticas de enseñanza y aprendizaje.

Es importante resaltar que se tuvo en cuenta el ejercicio de producción textual por considerarse que permite visualizar de manera clara parte de la materialización del pensamiento del individuo. Es así que se percibe como una actividad compleja que requiere de la reorganización del conocimiento que posee el individuo en virtud de una nueva misión de comunicación, a la vez que exige un número considerable de destrezas comunicativas para llevar a buen término (Carlino 2005). Esto, por medio del género discursivo la crónica, vehículo textual que sirvió de excusa para ese derroche de creatividad y análisis crítico, cuya base fundamental es una vivencia o hecho real; este, exigió del individuo un recorrido por sus acontecimientos de vida más recientes, con el fin de elegir uno que

analizar en aras de rescatar las particularidades del mismos. Así las cosas, el género discursivo obliga a enfocarse en aspectos poco explorados, para que desde ahí se tome postura, de acuerdo sea el criterio que se tienen de los hechos o la posición ideológica, pues la crónica hace visible lo que otros han ignorado o no han querido ver, ya que dota el hecho de una importancia particular.

METODOLOGÍA

El sentir metodológico de esta investigación contó con una perspectiva *critico-constructivista*, ya que busca empoderar a los aprendices de un papel más activo dentro del organigrama no solo de la escuela sino de su contexto en general. Es decir, que visionen el contexto social como un campo en el que pueden interactuar y desenvolverse en virtud de cumplir sus objetivos de vida, rompiendo en este trasegar con ataduras ideológicas y políticas que cercenan y condicionan al individuo desde imaginarios falsos creados para limitar a los grupos sociales a la vez que responden a intereses particulares, esto en favor de un sentir de igualdad social.

Aunado a esto, Jiménez y Serón brindan claridad sobre el término de *constructiva* de la siguiente manera, “el término constructivo alude a la praxis, al interés por la acción, a una nueva relación –dialéctica- entre la teoría y la práctica de la enseñanza” (Jiménez y Serón 1992:122), de esta manera invitan no solo a fijar los ojos en procesos de este talante direccionados a mover las fibras sensibles del organigrama sociales, sino que dejan claro la trascendencia de los mismos fuera de los muros de la escuela, en un sentir que invita al movimiento, al aterrizaje de los discursos teóricos en la realidad inmediata, para contrastarlos y medirlos desde su funcionalidad misma, con el fin de que sean efectivos en el contexto real de individuo.

En lo que respecta al método se tuvo en cuenta la *investigación-acción*, desde los planteamientos de Bisquerra (1989), que afirma que se enfoca en la resolución de un problema de la realidad sin la pretensión de realizar planteamientos de corte teórico, en nuestro caso se relaciona con el mejoramiento de la práctica educativa con miras a materializar un desarrollo óptimo las competencias escriturales en los

estudiantes objetos de estudio. De igual forma, dicho enfoque académico tiene como prioridad la reflexión investigativa con miras al perfeccionamiento de los procesos ya existentes, por ende, se sitúa en un espacio-tiempo real e inmediato de la práctica educativa, que de acuerdo al investigador puede ser objeto de mejoramiento en virtud de superar las inconsistencias que en ella habitan o de acción reflexiva con miras a la adquisición de nuevas perspectivas de aprendizaje.

Dicho planteamiento teórico involucra al investigador en la construcción de conocimiento directamente por parte de la comunidad de educadores, pues este, debe ayudar a que los mismos encuentren la ruta para dar claridad a las incertidumbres que subyacen en las prácticas educativas con miras a un ejercicio de reflexión que pueda desencadenar en su mejoramiento, esto de la mano de una metodológica rigurosa con un proceso de planificación lo suficientemente flexible para que el investigador pueda poder modificarla cuando el ejercicio así lo requiera, a la vez que se materializa un ejercicio de dialogo entre la acción y la reflexión situadas en una realidad particular.

Además de esto, bisquerra (1989:279) suma a este planteamiento cuatro elementos que intervienen en el proceso, los cuales son: la planificación de la acción, la observación, la reflexión y la evaluación; elementos que caracterisan el dinamismo del método, pues están en constante comunicación con miras a revalidar en todo momento el accionar para mejorarlo y responder a las exigencias de la dinámica real de la práctica educativa, esto en un ejercicio de negociación que implica a todos los participantes que propenden por la innovación del proceso formativa.

Así las cosas, se considera la pertinencia del método al tener en cuenta que nuestra acción investigativa se enfocó en el desarrollo de competencias comunicativas básicas en los estudiantes del grado 7° por medio de la construcción de un ejercicio de escritura del género discursivo la crónica, que dio lugar a la adquisición de un mayor grado de destreza comunicativa, que tal vez facilite un abanico de posibilidades por la importancia de la buena academia en la formación escolar para ayudar al mejoramiento de vida no solo de ellos sino del

grupo familiar. Esto, a la par que se fomenta el pensamiento crítico y se logra una lectura un poco más profunda de los hechos y de la realidad inmediata, evidenciando factores a favor y en contra que puedan generar la toma de mejores decisiones acordes con sus necesidades inmediatas. De esta manera se da lugar a una reflexión no solo académica, sino social y actitudinal del grupo poblacional en mención.

A continuación, consideramos necesario dejar claridad de los instrumentos destacados en la labor investigativa; *el diario de campo*, *la observación participante*, *la secuencia didáctica* y *el análisis de contenidos*; todos ellos fundamentales en nuestro recorrido formativo, ya que permitieron desde sus fortalezas individuales la consolidación, mejoramiento y asertividad, en cada uno de los momentos del proceso. Así las cosas, *el diario de campo* nos permitió volver sobre la práctica en virtud de reflexionar sobre esta, *la observación participante* posibilitó la construcción de la cosmovisión de mundo de los objetos de estudio; *la secuencia didáctica* trazo la ruta a seguir en la consecución de nuestro objetivo general y *el análisis de los contenidos* permitió colocar en la balanza de la construcción de conocimiento las nuevas reflexiones pedagógicas halladas en el recorrido formativo.

Marco contextual

Añádase a esto, la descripción de nuestro objeto de investigación, el cual corresponde a un grupo de estudiantes pertenecientes al grado séptimo de una institución oficial del departamento del Quindío, que se encuentran en situación de vulnerabilidad social debido a factores delincuenciales y de pobreza que afectan este contexto escolar; por lo anterior, son chicos de muy bajos recurso que pertenecen a los estratos 1 y 2, por lo que evidencian carencias de recursos básicos como la alimentación, salubridad o tecnología, factores que entorpecen los procesos de enseñanza y aprendizaje en un porcentaje importante de los escolares. El grupo está compuesto por 25 estudiantes, de los cuales 15 son hombre y 10 son mujeres, sus edades están entre los 12 y 15 años. Estos grupos familiares se caracterizan por ser en su mayoría disfuncionales, por factores como

el abandono, la reclusión por delitos, el maltrato, entre otros. Los adultos de estas familias se dedican a labores poco calificadas como los oficios domésticos, la agricultura o las ventas ambulantes, siendo un factor poco favorable a nivel salariales esta situación por los bajos rangos salariales que manejan.

Es importante resaltar que se tuvieron en cuenta algunas consideraciones de corte ético en virtud de salvaguardar la integridad y el bienestar de los participantes, las cuales son garantía para el correcto proceder por parte del investigador y del propio proceso investigativo, en aras de no violentar en ningún momento a los individuos objeto de estudio ni al contexto social en el que se desenvuelven. Esto materializado en la estructuramos dos consentimientos informados, uno para la participación de todo el proceso académico y otro para la publicación de la obra de escritura.

RESULTADOS

La implementación de esta secuencia didáctica se da en el marco de un contexto de total dificultad en el sistema educativo, todo ello concerniente a la coyuntura de salud que vive no solo el país sino el mundo entero, a razón del fenómeno pandémico. Esta intervención es puesta en práctica en un intento de volver a lo que se ha denominado en el argot popular como *la nueva normalidad*, la cual se constituye por un conjunto de normativas gubernamentales de bioseguridad que deben ser acatadas en las instituciones educativas. Asunto que dificultó la dinámica de los aprendizajes pues no posibilitan un buen ritmo de trabajo escolar. En adelante, se da apertura al proceso investigativo con 25 participantes, cuya actitud particular marco marcó significativamente su desempeño en la investigación.

A modo general podemos afirmar que los estudiantes no esperaban una práctica educativa que implicara un reto de esta magnitud, es decir, que le apostara a la construcción idónea de un escrito perteneciente al género la crónica y que además, lograra resultados tan importantes en el campo de la escritura creativa; a decir verdad, esperaban un ejercicio de estudio como los ya vistos en clases anteriores soportados en actividades como el resumen de una texto guía, la

resolución de preguntas a partir de un escrito, la escritura creativa producida de la nada y con escasos procesos de estímulo y metacognición, entre otras.

Todo esto, sumado a otros aspectos personales generó como resultado en los estudiantes que, algunos abandonaran esta práctica educativa, que otros restaran total importancia a la misma y que un número importante si llegara al punto cúspide del proceso. En estos últimos se generó un choque emocional que los obligó a adaptarse a la exigencia de las nuevas dinámicas de aprendizaje, si querían llevar a un buen término su actividad escolar. No obstante, un número mucho menor de los participantes se reusaron a ese proceso adaptativo y, por el contrario, se abandonaron a la desidia sin ni siquiera hacer el intento de cumplir con las tareas impuestas, todo ello escudados en argumentos caprichos y sin fundamento actitudinal.

Aunado a esto, brindamos claridad sobre el índice de deserción de los participantes de la propuesta de intervención, el cual fue del 32% de los estudiantes que regresaron al salón de clase después del fenómeno pandémico. Estos decidieron abandonar cualquier proceso de formación de la escuela, en parte, gracias al conflicto generado a raíz de la pérdida de hábitos de estudio producto del aislamiento y la educación a distancia, asunto que no es del todo ajeno a este grupo poblacional pero que si se acrecentó significativamente por estos tiempos de labor docente. Los estudiantes no soportaron dejar sus hogares y la comodidad de una educación virtual, para volver a las antiguas prácticas educativas que implican cumplimiento estricto de horarios y disciplina en las aulas de clase.

Se rescata que el 52% de los docentes siguieron hasta el final toda la práctica de formación escolar, logrando avanzar en la consolidación de sus competencias comunicativas y su capacidad de análisis y pensamiento crítico. No obstante, solo un 28% de estos cumplieron a cabalidad con la misión que se les encomendó, es decir, lograron construir escritos próximos a los requerimientos del género de trabajo y su estructura discursiva. Así, como dejar al descubierto una especie de naturalidad desarrollada hacia diversos aspectos de la vida del ser humano, tales

como la muerte, el desplazamiento, la carencia de recursos básicos y la violencia, entre otros. Se advierte así mismo, que un 4% del total de los estudiantes no lograron una participación asertiva en la propuesta por contar con necesidades educativas diversas que limitaron su capacidad de aprendizaje.

En consecuencia, pasaremos hacer un análisis de la efectividad de cada una de las fases del modelo de escritura del *Grupo Didactex*, a la luz de los resultados obtenidos y de algunos tópicos particulares, dados en cada uno de los escritos de esta intervención. La primera, denominada *fase de acceso al conocimiento*, influyó de manera positiva en la estructuración y resultado de los escritos, pues las producciones están marcadas por sucesos que sin duda han dejado marcas imborrables en la sique de los menores. A la par de esto, se puede observar entre líneas percepciones particulares sobre algunos fenómenos sociales, entre ellos el de la muerte y la desdicha humana, tal vez, influenciadas seguramente por esa relación estrecha con los mismos, gestada de alguna manera por ese contexto hostil en el que habitan.

En la crónica *El último aliento de James*, la autora recrea un suceso fatídico relacionado con la vida del que consideraba su “mejor tío”, el cual muere de forma violenta a manos de un policía al no atender un requerimiento de requisa el 20 de agosto del año 2012 en cercanías a su vivienda. A lo largo del escrito se logra hacer una descripción detallada del sinnúmero de virtudes que a la luz de la autora tenía su familiar, esto gracias a la activación de esa memoria de corto y largo plazo que la hizo volver en el tiempo, a sus años de infante, para poder recrear esas vivencias de la vida real guardadas en las profundidades de su inconsciente, mismas, que dejan al descubierto la humanidad del suceso narrado, una característica fundamental del género de trabajo.

Este mismo fenómeno hace presencia en la crónica *¡En el cielo hay un ángel sin un ojo!* En este caso el autor recrea lo que para él fue la trayectoria de vida de su bisabuela, hasta el momento de su muerte. En el cumplimiento de esta misión se rescata de la memoria, no solo suya, sino de sus familiares las particularidades físicas y personales de su ser querido. Por esto, se puede observar rasgos

característicos de la personalidad y el carácter del personaje principal del relato; además, se deja claramente expuesta esa parte humana que enmarca el autor en el género textual, visible fácilmente al recrear las peripecias cotidianas que viven a diario los menos favorecidos a lo largo de su existencia y el padecimiento de sus males.

Así las cosas, ambos escritos tienen dos percepciones del fenómeno de la muerte bastante similares a pesar de provenir de dos situaciones totalmente distintas. El primero hace referencia a una muerte causada por un acto violento y el segundo, por un acto natural del cuerpo, se puede observar que quienes relatan los hechos lo hacen con un tinte de naturalidad tal vez posible en aquellos que se han acostumbrado a su cercanía. Se podría afirmar entonces que, el contexto violento sin duda puede haber influido de forma directa en la manera como estos jóvenes ven el fenómeno de la muerte, ya que fácilmente ha sido llevada hasta las cercanías de sus hogares en manos de los violentos, que en su afán de dominio producto de diferentes disputas asesinan a vecinos, conocidos o compañeros de estudio, asunto que puede haber restado asombro a hechos de esta naturaleza.

La *fase de planificación*; muestra asertividad en todo el proceso cognitivo del desarrollo de las propuestas de escritura, pues el grueso de los trabajos lo evidencian de principio a fin con claridad. Se rescató que los textos sí responden a un género textual definido; el género la crónica y, con este, a su estructura discursiva, lo cual varía en mayor o menor medida de un estudiante a otro por asuntos de dedicación y esfuerzo. En primer aspecto, se da cuenta de que cada alumno tomó de la realidad un hecho que buscó narrar de la mejor manera; seguidamente realizó un trabajo de reportaría o investigación, que dio como frutos, datos específicos y lo particular del acontecimiento, elementos importantes a la hora de enriquecer el mundo narrativo del escrito; se identificó los puntos del trabajo o temas a tratar en cada párrafo y finalmente, se construyó un párrafo de cierre o conclusión cargado en su mayoría de apreciaciones personales.

En el ejercicio *¡En el cielo hay un ángel sin un ojo!* se observa que el estudiante logra tener claridad de la necesidad de distribuir el escrito en párrafos y en cada

uno manejar una temática especial. De acuerdo a lo anterior, se puede afirmar que el título sí cumple con esa característica llamativa del género de trabajo, de cierta manera se invita a que el lector cuestione la imperfección en un “ser” (el ángel) que se plantea, desde la creencia popular y religiosa, como “perfecto”, por su naturaleza divina. A sí mismo, el primer párrafo (o entradilla) es un breve, pero sustancioso resumen de todo el texto; es decir, es el abre bocas para que el lector continúe su camino cuesta bajo en el relato, en busca de saciar su curiosidad de conocimiento. En los párrafos siguientes se tratan temáticas como: origen y aspectos de la cotidianidad del personaje principal (Párrafo 2), aspectos personales de su infancia y vivencias con su círculo familiar cercano (párrafo 3), el comienzo de su decadencia (párrafo 4), el deterioro de su estado de salud y lo que vino a con este (párrafo 4), cómo le llega la muerte al protagonista (párrafo 5) y finalmente, el último adiós al personaje (párrafo 6).

Es necesario dejar claridad con esto, que no se desconoce la existencia de ciertos problemas de coherencia y cohesión, en el desarrollo temático de cada uno de los párrafos del grueso de los escritos, comprensibles, si tenemos en cuenta que es un proceso de escritura totalmente nuevo que plante el ejercicio desde un sentir lógico y práctico, mucho más funcional, pero que hasta el momento era totalmente desconocido, aparte que propende por un mejoramiento progresivo con la práctica. En definitiva, aun se cuentan con ciertos errores gramaticales, ortográficos y semánticos, que vistos bajo la tutela de una producción escrita con una intención comunicativa evidente y un sentir de orden y secuencialidad narrativa son el aliciente para el trabajo mejoramiento educativo.

Aunado a esto la *fase de Redacción*, ayudó en el avance sistemático de la producción escrita de los estudiantes, es así, como los invito a repensar el escrito desde sus hallazgos, producto de la labor de campo e investigación, los cuales debieron ser organizados desde unas perspectivas particulares condicionadas por el gusto y comodidad del escritor en cuestión. De esta manera, al lograr identificar los enfoques narrativos del escrito, cada uno de los chicos logró realizar procesos cognitivos y metacognitivos que nutrieron cada vez más sus escritos, pasando de

tener solo ideas desnutridas, verbalmente hablando, a construir los primeros borradores del producto final.

En *La fase de revisión y reescritura*; se lograron avances significativos, no solo a nivel cognitivo sino también de hábito académico; con referencia a esto podemos decir que los estudiantes lograron volver en el texto para reconocerse en lo que habían escrito y con esto identificar sus errores y su forma de escribir. Se observa que, aunque la revisión y reescritura es un proceso algo tedioso y porque no, tortuoso para quienes la realizan, los estudiantes comprendieron la importancia de la misma en el ejercicio de escritura.

En *la fase de edición*; se invitó a la educabilidad del nuevo escrito condicionada por los parámetros de exigencia del contexto pragmático y comunicativo en el cual debía interactuar. Esto en virtud de que “el texto es el resultado de un proceso comunicativo que no puede prescindir ni de los aspectos más estrictamente lingüísticos ni de los aspectos relativos al contexto de producción” (De Beaugrande y Dressler (1981)). En este momento nuestro modelo de escritura obliga a demostrar un nivel de conciencia significativo en aras de reconocer la importancia de cumplir con unas exigencias internas y externas que condicionan de manera directa el texto. Es decir, se logró que adecuaran sus escritos a normas no solo del formato de publicación (blog), sino también del género de trabajo (la crónica). En consecuencia, de lo anterior, los estudiantes en mutuo acuerdo eligieron el formato de letra *Times New Roman 12* por ser ya utilizado en los escritos tiempo atrás, sin dejar de lado las variaciones de tamaño de la misma concerniente a los diferentes momentos del texto, es decir, los relacionados con los títulos o subtítulos, cursiva, entre otros. A sí mismo, se vieron exigidos a elegir la imagen que recreara el contenido de sus historias al mejor estilo de su género de trabajo.

La parte final *la fase de presentación oral*; expuso el mayor porcentaje de las dificultades del proceso de intervención, pues dejó en evidencia falencias que se padecen al interior del grupo de estudio y que se relacionan directamente con la producción de conocimiento. La timidez coarta a los jóvenes y los imposibilita

para que puedan compartir sus producciones académicas en un porcentaje importante de las prácticas educativas, visible esto a lo largo del proceso. Con la puesta en marcha de la actividad quedó al descubierto que el 100% de los estudiantes no consideran de importancia su producción académica, más precisamente sus trabajos de escritura, fenómeno probable seguramente a la nulidad de experiencias positivas con relación al tema y la carencia de procesos de escritura guiados y sistemáticos; además, consideran que son enormes las dificultades que poseen al momento de escribir que generan que lo que escriben carece de valor académico, esto hablando de producción escrita original.

De la mano de esto, se pudo observar un inmenso temor por el ejercicio lector en público. el 50% de los estudiantes manifestaron malestar al notificárseles la dinámica de la actividad (presentación oral del ejercicio), afirmaron que no iban a leer frente a sus compañeros, que les daba pena, esto a través de diálogos espontáneos de clase. Estaban gustosos de escribir, pero no de que sus compañeros de clase los leyera y conociera su trabajo. En la palestra pública quedo en evidencia las enormes dificultades que se poseen respecto a la puesta en escena que deben representar en un ejercicio expositivo de esta clase. Aunado a esto, se denotan enormes dificultades en la competencia lectora, el gagueo, la supresión o cambio de palabras, evidentes en la dinámica de clase, incrementan aún más la inseguridad frente al público. Los chicos le tienen temor al hecho de ser expuestos frente a sus compañeros, le temen al ridículo y la burla que esto les pueda generar, asunto que se nota cuando se propone una clase de práctica pedagógica de este tipo, esto agravado cuando se habla de producción creativa original que puede llegar a exponer su terruño y subjetividad.

Todos estos aspectos obligaron a bajarle el formalismo a la actividad inicial en aras de poder lograr que los chicos se abrieran a contar sus experiencias y lo significativo de su proceso creativo. Logrado a través de una charla colectiva e informal entre todo el curso, que evidenció como fruto que un 100% de los participantes lograra un avance significativo en el nivel de conciencia sobre la importancia que tiene los ejercicios de producción escrita en la escuela, como

también, el reconocimiento de los buenos resultados que dejó el proceso de escritura en aquellos estudiantes que lo culminaron y lo asumieron con responsabilidad, la facilidad que se genera con la implementación de un modelo de escritura para estas actividades de aula, pues permite su realización de forma ordenada y sistemática, pero ante todo progresiva y significativa, que invita a partir de lo que se conoce de primera mano como materia prima fundamental del trabajo. En otras palabras, se logró lo que se denomina desde el modelo del *Grupo Didactex* como fenómeno de *escritura reflexiva*, en esta ocasión enfocado al aspecto vivencial de todas y cada una de las peripecias del ejercicio desde su comienzo hasta la materialización del producto final de quienes lograron asumirlo responsablemente.

CONCLUSIONES

Este recorrido académico nos lleva a sugerir ciertas conclusiones, en primer lugar, se resalta la influencia del fenómeno pandémico en la dinámica académico de esta comunidad, pues no solo afectó la salud física sino también en gran medida las dinámicas escolares y de aprendizajes de los estudiantes; se evidenció un retroceso muy marcado en el rendimiento escolar de todos los estudiantes y en su formación disciplinar o de hábitos de estudio, los jóvenes demuestran anomalías como, pérdida en el interés por los procesos de enseñanza y aprendizaje, pereza colectiva no solo por la jornada escolar, sino también por el cumplimiento de las labores de la misma; surgieron dificultades en los procesos de relación con el maestro y entre pares, conflictos de comportamiento producto de la implementación de las normas de bioseguridad, entre otras. Todo ello generó una nueva *normalidad académica* bastante hostil con los nuevos procesos de enseñanza y aprendizaje, que sin duda requiere especial atención desde aspectos pedagógicos y didácticos, si se queremos mejorar en el futuro.

A sí mismo, se evidenció un avance en el desarrollo de las competencias comunicativas del 52% de los estudiantes que siguieron el proyecto hasta el final. Se destaca que el 28% de estos logró materializar una producción escrita desde una perspectiva más organizada y lógica, que logra responder a una necesidad

comunicativa concreta; en consecuencia, se dan textos próximos al género la crónica, a su exigencia estructural, a su intención comunicativa y, ante todo, se logra una producción escrita no solo generosa, sino también de total originalidad. En paralelo, se llega a gestar procesos de corrección y reescrito en aspectos de coherencia y cohesión textual, necesarios para hacer visibles las dificultades o taras que padecen el gran número de los participantes de esta iniciativa. Se avanzó en la percepción positiva y funcional que tiene la ortografía y con esta los signos de puntuación.

La implementación de un modelo de escritura garantiza un porcentaje significativo del éxito de cualquier iniciativa de escritura. El modelo *Didactex* logró despertar y nutrir, desde la experiencia y los pre saberes, la producción académica de los participantes, permitió que hicieran catarsis de los problemas o angustias que tenían represadas producto de acontecimientos del pasado, para compartirlas a través de los escritos y que de esta manera pudieran sentir alguna clase de alivio necesario al día de hoy. A su vez, creó conciencia crítica frente a situaciones de la vida diaria sucedidas tiempo atrás, pero, que se hacía necesario abordar en el presente ya desde una visión más madura a la comprensión al día de hoy, para repensarlas y repensarse con ellas. Esta estrategia pedagógica guio a los participantes de principio a fin en una construcción progresiva de conocimiento que implicó procesos metacognitivos que hicieron cada vez más óptimo los resultados obtenidos y con estos la satisfacción de los participantes.

Para terminar, se deja claro que se hace necesario una cultura académica que vincule los modelos de escritura desde los primeros años de escolaridad para de esta manera ir forjando los calibres de los académicos del mañana. Es decir, que existan procesos de escritura desde perspectivas académicas concretas y no simplemente como actividades de clase improvisadas o sin fundamento académico que es como se pudo percibir en este trabajo investigativo, ya que desde las apreciaciones de los jóvenes desconocían hasta la fecha esta clase de estrategias pedagógica articulada por un modelo de escritura que guía de forma sistemática la adquisición de los aprendizajes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alisedo, Graciela; Melgar, Sara y Chiocci, Cristina (1994) "Didácticas de las ciencias del lenguaje. Aportaciones y reflexiones. Buenos Aires, Paidós. Recuperado de: http://www.a43d.com.uy/jenny/wp-content/uploads/2018/07/Alisedo_Didactica_de_Las_Ciencias_Del_Le.pdf
- Álvarez, Teodoro (2005) "Didáctica del texto en la formación del profesorado". Barcelona: Editorial Síntesis, S.A. ISBN: 9788497563253
- Atorresa, Ana (1996) Lengua y Literatura. Los estudios semióticos. El caso de la Crónica Periodística. Buenos aires (Argentina). Pro Ciencia Conicet. Red Federal de Formación Docente Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.
- Beaugrande, Robert y Dressler Wolfgang (1981). "Introducción a la lingüística del texto". Editorial Ariel S.A. Barcelona. ISBN.84-344-8215-0
- Bisquerra, Rafael (1989). "Métodos de investigación Educativa. Guía práctica". *Barcelona: Ediciones CEAC, S.A.*
- Camps, Anna (2012). "La investigación en didáctica de la lengua materna en la encrucijada de muchos caminos". *Revista iberoamericana de educación*, 59: 23-41.
- Camps, Anna (1997) Escribir. La enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita. En revista Signos. Teoría y práctica de la educación. 24-33. Issn 1131-8600
- Carlino, Paula (2005). "La escritura en la investigación". Documento de trabajo N°19. Conferencia pronunciada el 12 de noviembre de 2005 en el ámbito del Seminario Perteneciente de Investigación de la Maestría en Educación de la UdeSA.
- Cassany, Daniel (1993). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Editorial Anagrama S.A. ISBN:978-84-339-1392-0
- Comenio, Juan A. (1998:15). *Didáctica magna*. 8ª. Edición, México: Editorial Porrúa Cuesta.
- Dolz, Joaquim; Gagnon, Roxane y Mosquera, Santiago (2009). "La didáctica de las lenguas: una disciplina en proceso de construcción". *Didáctica, lengua y*

- literatura*. 21: 117-141. Recuperado de: <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA0909110117A>
- Dolch, Josef (1952). *Conceptos básicos de la terminología pedagógica*. Nuremberg: Verlag Die Egge, 1952, 109 páginas (permisos para la formación de profesores: Beih.; 5); 4to, verbo edición. Múnich: Ehrenwirth, 1963, 147 páginas; 6ª edición 1967
- Huerta, José (1960). "Objetivo de la Didáctica". Rev. Esp. de pedagogía. Vol.18 (70).
- Grupo Didactext (Didáctica de la escritura). (2015). "Nuevo marco para la producción de textos académicos". Universidad Complutense de Madrid. *Didáctica. Lengua y Literatura*. 27: 219-259. DOI: <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/50871>
- Salcedo, Alberto (2020). "La crónica: el rostro humano de la noticia". LITERAL: Periodismo ciudadano. Managua, Nicaragua. Recuperado de: https://literalni.com/images/pdf/la_cronica_el_rostro_humano_de_la_noticia.pdf
- Lomas Carlos (1994) "Hablar y escuchar: usos orales y escuela". España. Enseñar lengua para aprender a comunicarse (compilación). 69-73.
- Freire, Paulo (1970) "Pedagogía del oprimido". Montevideo, Tierra Nueva. Buenos aires y México.
- Freire, Paulo (1969) "La educación como práctica de la libertad". España: Siglo Veintiuno editores.
- Jiménez, Rafael y Serón Juan Manuel (1992) "Paradigmas de investigación en educación. Hacia una concepción crítico-constructiva". Revista de ciencias de la educación, 9:105-128. ISSN 0214-137X.
- Latorre, Antonio (2003:29). *La investigación-acción. Conocer y cambiar las prácticas educativas*. Barcelona: Editorial Graó, de IRIF, SL.
- Mallart, Joan (2001). "Didáctica: concepto, objeto y finalidades" (23-57). En Sepúlveda, Félix y Rajadell, Núria. *Didáctica general para psicopedagogos*. Madrid:UNED, ISBN: 84-362-4452-4. Recuperado de:

https://www.researchgate.net/publication/325120200_Didactica_concepto_objeto_y_finalidades

Vázquez, Fernando (2010). La didáctica de la oralidad: experiencia, conocimiento y creatividad. *Enunciación*. 16 (1): 151-160. ISSN 0122-6339/

12.

LA IDENTIDAD DOCENTE DEL PROFESORADO DE MATEMÁTICA POSTERIOR A LA FORMACIÓN COMO INVESTIGADOR

Maité Otondo

Universidad Católica de la Santísima Concepción

I. INTRODUCCIÓN

Enseñar matemática en la escuela tiene complejidades, puesto que, pese a introducir transformaciones a nivel de directivos, formación y capacitación docente, los resultados no son los esperados (Sepúlveda et al., 2019). A nivel internacional, la medición del Programa Internacional para la Evaluación, (2019), entrega como resultado que el 51,9% del estudiantado chileno, a los 15 años, no tienen las competencias matemáticas mínimas y están bajo del promedio de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, (2018).

Asimismo, un problema más profundo se puede evidenciar en torno a la asignatura Educación Matemática. La falta de sentido en lo que se enseña y se aprende. Para modificar esta problemática es necesario un cambio de paradigma en la enseñanza tradicional de la matemática (Jiménez, 2018).

Existe la necesidad de una transformación de la educación matemática, lo declarado a nivel curricular se sigue enseñando como si se tratase de una obra de museo, el alumnado se restringe solo a visitarla. Autores como Chevallard (2013) han designado este fenómeno como monumentalización del saber. En esta modalidad la participación del alumnado es mínima donde solo escucha lo que se pretende enseñar y, solo pueden reproducir la obra que se les presenta, teniendo como resultado la instalación de un proceso muy arraigado, las preguntas son

erradicadas reemplazadas por la enseñanza de las respuestas. Así, se enseña matemática como un saber acabado y carente de sentido (Otero et al., 2013).

Esta investigación tiene vinculación con la búsqueda de estrategias didácticas que permitan una comprensión de los contenidos matemáticos con sentido, con el objeto de avanzar desde la enseñanza tradicional a un nuevo paradigma. Para esto fue incorporado aspectos de la Teoría Antropológica de lo Didáctico, (Chevallard, 2013) que proponen el Paradigma de la Investigación y Cuestionamiento del Mundo, (Chevallard, 2013) como una forma de erradicar el paradigma tradicional en la enseñanza de la asignatura. La Teoría Antropológica de lo Didáctico, para llevar a cabo este cambio en la enseñanza, promueve el dispositivo didáctico Recorrido de Estudio e Investigación.

II. OBJETIVOS

DE EVALUACIÓN

Describir qué aspectos configuran el perfil identitario del profesorado de matemática en formación como investigador.

DE INTERVENCIÓN

Diseñar un Recorrido de Estudio e Investigación para la clase habitual de matemática, en contexto de Inclusión Educativa.

Caracterizar las funciones didácticas y las dialécticas, bajo la implementación de un Recorrido de Estudio e Investigación, en la clase habitual de matemática, en contexto de Inclusión Educativa.

III. MÉTODO

SELECCIÓN DE LA INTERVENCIÓN

Se ha optado por un estudio de caso, con enfoque interpretativo e instrumental que, en la selección de la intervención, analizó la praxis y el logo didáctico. Se adscribe a esto, ya que su propósito se orienta a la comprensión en profundidad del fenómeno de estudio, Rodríguez et al. (1996). Desde la perspectiva epistemológica, asume una vía inductiva, ya que los datos aportados por la realidad permiten llegar a una teorización posterior. En este caso ha permitido la observación, mediante el registro en el diario de campo en la implementación, de la intervención, de un Recorrido de Estudio e Investigación en la asignatura de matemática.

Asimismo, ha tenido un carácter emergente, es decir, fue construido según se avanzaba en el proceso investigativo, recabando perspectivas y visiones de los docentes.

SELECCIÓN Y APLICACIÓN DE LAS TÉCNICAS DE INTERVENCIÓN

En lo referido al nivel técnico, ha seleccionado y utilizado técnicas, instrumentos y estrategias de recogida de información que han permitido recopilar información para realizar una descripción profunda de la realidad, cumpliendo de esta manera con el propósito de caracterizar la praxis didáctica y el logo didáctico, respondiendo a aquello que ocurre en los aspectos propios de la Teoría Antropológica de lo Didáctico, pero también abordando el significado de la experiencia docente ante la implementación, desvelando los obstaculizadores y facilitadores en el proceso.

La técnica de recogida de información ha sido el diario de campo generado a partir de la implementación del dispositivo didáctico Recorrido de Estudio e Investigación.

Con relación a la selección de técnicas de intervención, implementación del dispositivo Recorrido de Estudio e Investigación, ha facilitado la información necesaria para la investigación, se ha realizado por medio de una selección

deliberada e intencional (Rodríguez et al., 1996). Los informantes han firmado consentimiento informado y cumplen las características y requisitos necesarios descritos a continuación:

Ser docentes: profesoras noveles una de aula regular con estudio de postgrado en investigación y una profesora de inclusión educativa.

Las categorías estudiadas son: Identidad docente intra e inter subjetiva y cambio de paradigma en el aula.

APLICACIÓN DE LA INTERVENCIÓN

Se ha incorporado al aula común un cambio en la enseñanza tradicional que estaba centrada en el docente y carente de interrogantes. Se diseñó e implementó un Recorrido de Estudio e Investigación en la asignatura de matemática, en un quinto año de primaria que contaba con estudiantado con Necesidades Educativas Especiales. La investigación buscó dar respuesta a cómo diseñar e implementar un Recorrido de Estudio e Investigación, analizando qué ocurre al llevarlo a cabo en el aula común de matemática, la realidad del contexto inclusivo en donde se realiza la investigación permitió darle un sello adicional.

La implementación del Recorrido de Estudio e Investigación se realizó en las clases habituales de la asignatura de matemática y su duración correspondió a nueve sesiones de noventa minutos, durante la fase de implementación de éste, se volvió constantemente a la primera fase correspondiente a la organización de la co-enseñanza. Las clases se distribuyeron de la siguiente manera:

- Presentación de la propuesta a los estudiantes, generando acuerdos para su implementación a través de un contrato didáctico. Se presenta la pregunta generatriz y sus derivadas.
- Individualmente los estudiantes buscan información para dar respuesta a las preguntas.

- En grupo, apoyados de internet, los estudiantes siguen dando respuesta a las preguntas y surgen algunas nuevas.
- Los estudiantes de manera grupal deciden cómo expondrán las respuestas a las interrogantes planteadas.
- Se evalúa formativamente tablas y gráficos.
- Los grupos comparten al curso sus avances de la temática.
- Se reúnen en grupo para compartir los hallazgos.
- Presentación de los resultados. Los estudiantes presentan gráficos y tablas.
- Finaliza la presentación de resultados.

De estas experiencias y de los registros de diario de campo, se ha realizado análisis de contenido de tipo cualitativo de primer y segundo orden que ha consistido en la reducción de datos, categorización, clarificación, síntesis y comparación de la información resultante, para lograr obtener una visión lo más completa posible sobre el fenómeno de estudio.

IV. RESULTADOS

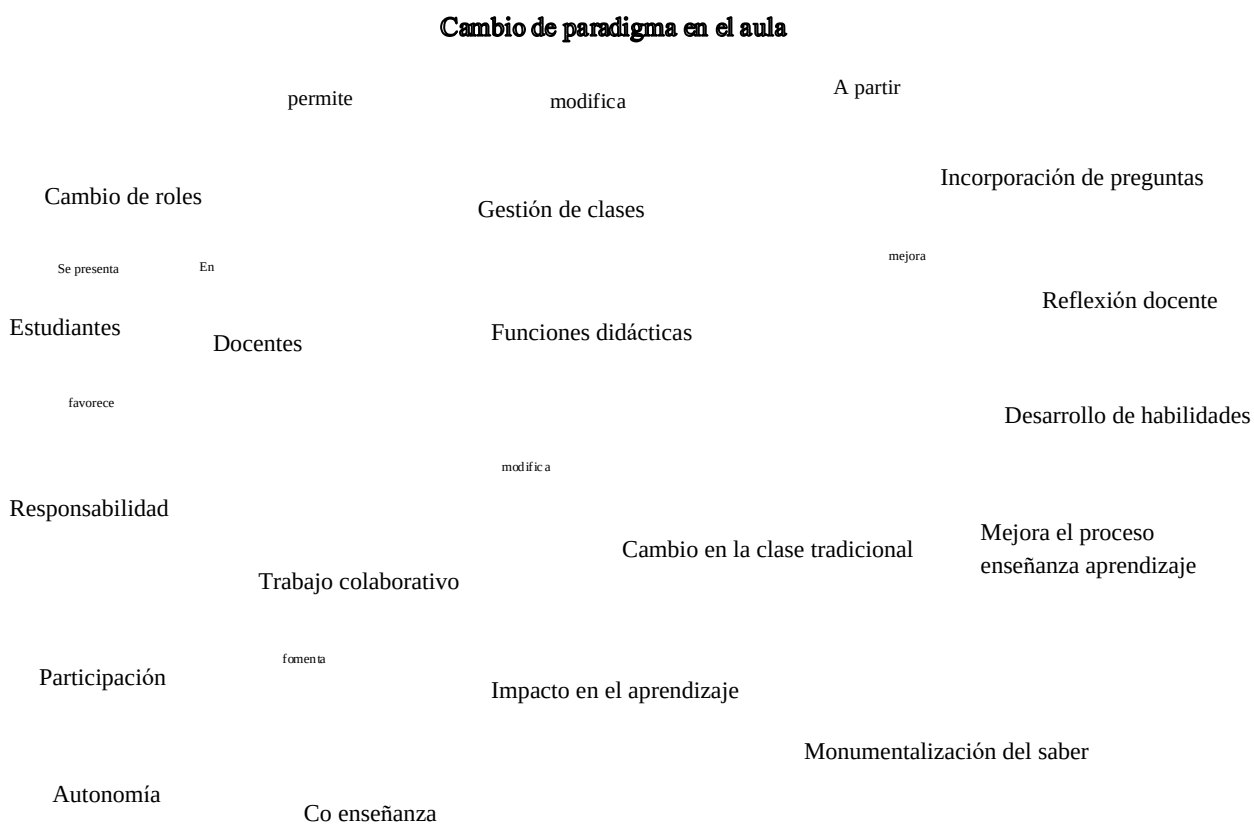
Emergen dos categorías: una de carácter intra subjetivo y otra intersubjetiva. La primera, referida al componente personal, tales como: metodología de enseñanza con subcategorías como estrategias didácticas, es decir, cómo el profesorado de matemática enseña los contenidos y dirige el dispositivo didáctico el cual concretiza la Teoría Antropológica de lo Didáctico en el aula. Además, se devela la categoría Desarrollo Profesional, con su subcategoría formación continua. La segunda gran categoría, relacionada con la interacción con otros y con el contexto propio, emergen las categorías identificadas como: relaciones sociales, se refiere a la vinculación con todos los estamentos y la categoría normativa política pública, que corresponden a los lineamientos ministeriales con las subcategorías de currículum, evaluación y didáctica.

Identidad docente intra subjetiva

La formación de postgrado del investigador y el trabajo de campo realizado, revelan que la implementación de metodologías de enseñanza, las estrategias didácticas y la implementación del Recorrido de Estudio e Investigación, conforman componentes importantes en la identidad docente del profesor de matemática en formación investigativa.

Figura 1

Red semántica categoría Cambio de Paradigma.



El desarrollo profesional de postgrado permitió al profesorado de matemática en formación como investigador, conocer metodologías de enseñanza, que

condescendieron manejar distintas estrategias didácticas, específicamente bajo el sustento teórico de la Teoría Antropológica de lo Didáctico, tanto en lo intrasubjetivo, como intersubjetivo, estas se caracterizan por elementos relacionados con la enseñanza, relaciones interpersonales: directivos, familia, pares, estudiantado; con la normativa educativa y con el desarrollo profesional. Las citas ilustran lo señalado anteriormente:

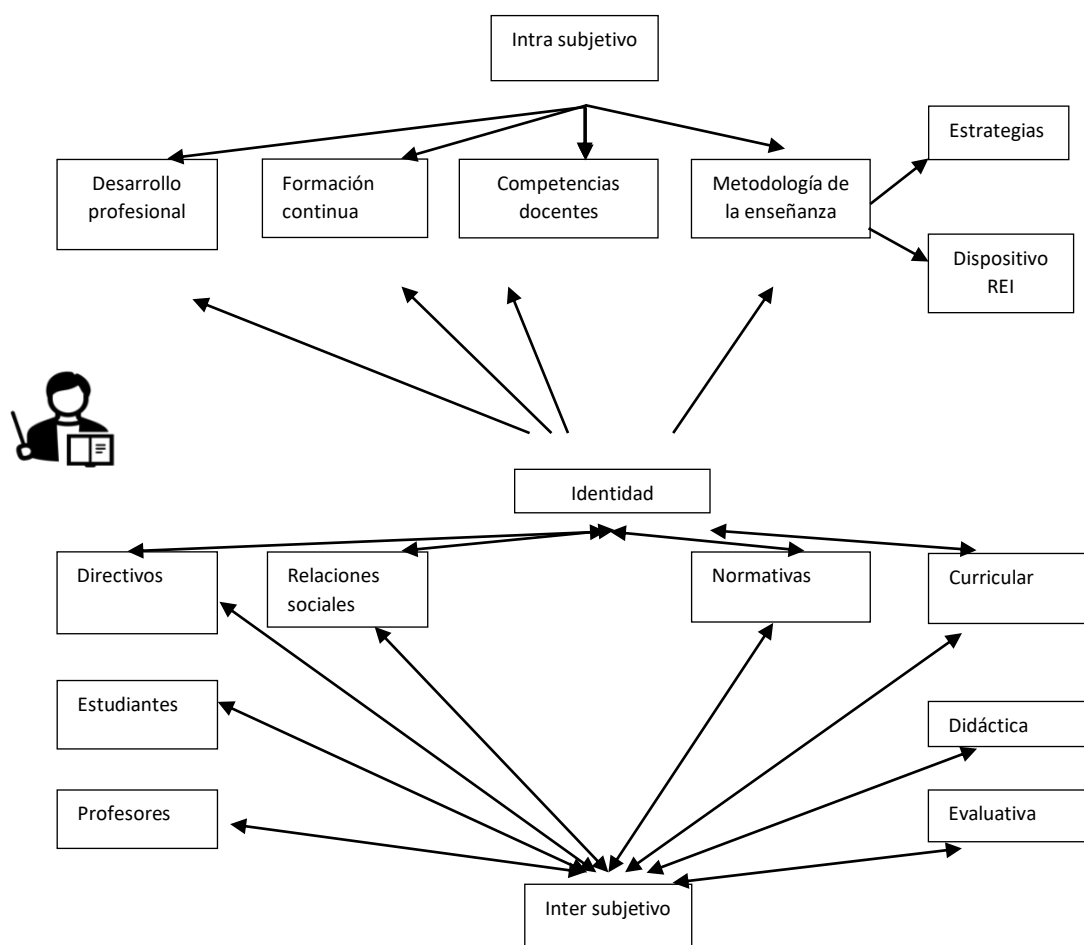
(.....) Los acuerdos se construyen utilizando el contrato didáctico. Se presenta la pregunta generatriz y sus derivadas. Entre los lineamientos generales que se informa es que las preguntas se deben responder utilizando la investigación, recursos tecnológicos y que el trabajo será tanto de forma individual como grupal, se enfatiza algunos objetivos transversales del programa de estudio o se escriben en la pizarra algunos medios formales de investigación. (docente 2)

(.....) Debido a que la clase anterior los estudiantes tenían la pregunta general, se invitó a los estudiantes a generar otras preguntas a partir de eso por lo cual se seleccionaron alguna de ellas para orientar y acotar más la búsqueda de información. (docente 1)

Identidad docente intersubjetiva

Figura 2

Vinculación de aspectos que definen la identidad docente



La figura 2, Identidad docente intersubjetiva, son componentes: las relaciones sociales, las relaciones y la normativa de política pública. Estas orientan los aspectos curriculares, didácticos y evaluativos, asimismo, guían las metodologías de enseñanza y recíprocamente éstas impactarán en el logro de los objetivos planteados desde la política pública.

V. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Según los resultados, los aspectos que configuran el perfil de identidad del profesorado de matemática en formación como investigador son aquellos que el desarrollo profesional de postgrado fortalece, tales como: profundizar y articular distintos paradigmas y teorías para interpretar metodologías de enseñanza, estrategias didácticas, específicamente bajo el sustento teórico de la Teoría Antropológica de lo Didáctico (Chevallard, 2013), tanto en lo intrasubjetivo, como intersubjetivo. Lo anterior, se caracteriza con las metodologías de enseñanza, relaciones interpersonales, con la normativa educativa y con el desarrollo profesional, esto es coincidente con lo planteado por Jiménez (2018) quien se refiere con relación a lo que se enseña y se aprenden requiere de un cambio de paradigma en la enseñanza tradicional de la matemática.

En síntesis:

- 1) La identidad docente del investigador novel se relacionan con las metodologías de enseñanza, las estrategias de aprendizaje y la incorporación del dispositivo didáctico Recorrido de Estudio e Investigación. Asimismo, se vinculan con las relaciones sociales, con los directivos, estudiantado y profesorado.
- 2) Igualmente, se relacionan con la normativa educativa curricular, didáctica y evaluativa y al desarrollo profesional, que se manifiesta con la formación continua

y competencias docentes, expresadas en habilidades, destrezas y actitudes que adquiere el profesorado de matemática en formación investigativa.

VI. REFERENCIAS

- Agencia de Calidad de la Educación de Chile, (2019). PISA 2018 Entrega de Resultados. Competencia Lectora, Matemática y Científica en estudiantes de 15 años en Chile. Santiago, Chile: Gobierno de Chile.
http://archivos.agenciaeducacion.cl/PISA_2018-entrega_de_Resultados_Chile.pdf
- Chevallard Y. (2013). Enseñar Matemáticas en la Sociedad de Mañana: Alegato a Favor de un Contraparadigma Emergente. *Journal of Research in Mathematics Education*, 2(2), 161-182.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4779970>
- Jiménez, A. (2018). La necesidad de un cambio de paradigma en clase de matemáticas. *RECME - Revista Colombiana de Matemática Educativa*, 3(1), pp. 43-45. <http://ojs.asocolme.org/index.php/RECME>
- OECD. (2018). España – Nota del país – Resultados de PISA 2018. OECD.
https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_esp_ESP.pdf
- Otero, M. R., Fanaro, M., Corica, A., Llanos, V. C., & Parra, V. (2013). *La Teoría Antropológica de lo Didáctico en el aula de Matemática*. Buenos Aires: Editorial Dunken
- Rodríguez, Gil García (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe. ISBN: 978 8487767562
- Sepúlveda, A., Díaz-Levicoy, D. y Minte, A. (2019). Deficiente rendimiento en matemática: análisis desde la perspectiva de los alumnos de Educación Básica chilena. *Espacios*, 40(23), 27.
http://repositorio.ucm.cl/bitstream/handle/ucm/2470/d%C3%ADaz_d_deficiente.pdf?sequence=1&isAllowed=y

13.

LA NECESIDAD DE UN ENFOQUE BIDIMENSIONAL POSESTRUCTURALISTA EN EL ANÁLISIS DE LAS RELACIONES DE PODER PARA LA TRANSFORMACIÓN DE LA OPRESIÓN EN EL AULA

Josué Robles Plaza

Universidad Metropolitana de las Ciencias de la Educación

josueroblesplazagmail.com

Resumen

El presente artículo tiene como propósito advertir el uso de un enfoque bidimensional y posestructuralista para el análisis de las relaciones de poder en el aula, ya que, teniendo en cuenta los avances de la pedagogía y el currículo postcrítico durante las últimas décadas, se hace necesaria una revisión del marco de la pedagogía crítica de la mano de autores como Henry Giroux y Paulo Freire. Un análisis unidimensional y estructuralista lleva a una visión pesimista de la realidad y la radicalización de los oprimidos, quienes a la larga terminan llevando a cabo prácticas contrahegemónicas que resultan un reflejo de la violencia que tienen interiorizada, en otras palabras, la necesidad de un marco de referencia adecuado para la transformación de las situaciones de opresión en el aula permite identificar con mayor precisión aquellas prácticas contrahegemónicas con viabilidad política y permite descartar también aquellas prácticas que no poseen esta característica. La transformación de la opresión en el aula se inicia por reconocer al opresor que llevamos por dentro.

Palabras clave: pedagogía crítica, enfoque bidimensional, posestructuralismo, relaciones de poder.

Abstract

The purpose of this article is to warn the use of a two-dimensional and post-structuralist approach for the analysis of power relations in the classroom, since, taking into account the advances in pedagogy and the post-critical curriculum during the last decades, it is necessary a review of the framework of critical pedagogy by authors such as Henry Giroux and Paulo Freire. A one-dimensional and structuralist analysis leads to a pessimistic view of reality and the radicalization of the oppressed, who in the long run end up carrying out counter-hegemonic practices that are a reflection of the violence they have internalized, in other words, the need for a framework of reference suitable for the transformation of situations of oppression in the classroom allows to identify with greater precision those counter-hegemonic practices with political viability and also allows discarding those practices that do not have this characteristic. The transformation of oppression in the classroom begins with recognizing the oppressor that we carry within.

Keywords: critical pedagogy, two-dimensional approach, poststructuralism, power relations.

Introducción

En esta última mitad del siglo, un gran remezón crítico ha transformado el paradigma social de la ciudadanía de la civilización occidental, manifestándose como un cambio radical en la manera en la que nos cuestionamos las relaciones de poder tanto dentro como fuera de la sala de clases. Según el análisis de Amnistía Internacional, ha habido un ingente aumento en protestas en países como Bolivia, Líbano, Chile, España, Irak, Guinea, Hong Kong, Reino Unido, Ecuador, Camerún y Egipto, cuyas causas apuntan a la manera en la que las personas experimentan la opresión: corrupción, coste de la vida, justicia climática y libertad política (www.amnesty.org, 2019). Estas temáticas han significado la aparición de numerosos movimientos sociales que han expresado su descontento,

cambiando en diversos grados la geografía social con sus manifestaciones con la participación de toda la ciudadanía, incluyendo a la comunidad escolar.

Henry Giroux fue uno de los fundadores de la teoría crítica y se caracterizó por su profundo análisis y sistematización de las bases del pensamiento en educación, haciéndose imprescindible para cualquier conversación sobre pedagogía contemporánea y teoría crítica. En el contexto de las numerosas protestas que intentan inclinar la balanza de la justicia social a nivel mundial, debemos tener en cuenta su importante reflexión: “En la redefinición de la naturaleza de la teoría educativa, la lucha no estará en el uso de datos o tipos de estudios conducidos. La batalla real estará sobre los marcos de referencia usados” (Giroux, 2004, pág. 134).

Como nos aconsejó Giroux, no podemos improvisar nuestro camino a la justicia social, sin embargo, la radicalización y la violencia de los movimientos contrahegemónicos de hoy han mostrado la deshumanización que provoca la mala elección de los marcos de referencia utilizados, ya que se cometen los mismos errores del marxismo ortodoxo, el cual enfatizaba el rol del opresor y explicaba las relaciones de poder entre los opresores y los oprimidos en una sola dirección, resultando en una lucha por la transformación pesimista que le cuesta trabajo romper con las nociones deterministas de los primeros pensadores críticos.

Nuestra labor como docentes es educar en el ejercicio del poder y la formación para la autodeterminación de los seres humanos, es por eso que no podemos caer en estos errores, nuestra misión es enseñar para la transformación, sobre todo en esta época del auge de la educación postcrítica que representa los intereses de las minorías oprimidas, sin embargo, si no tenemos cuidado, podemos cometer el error de que el opresor que llevamos dentro debilite los esfuerzos de alcanzar la justicia social. Es por eso que es necesario el enfoque posestructuralista bidimensional de la teoría de la resistencia propuesta por Henry Giroux y Paulo Freire para dirigir sabiamente nuestros esfuerzos educativos.

La crítica posestructuralista bidimensional como marco de referencia para la transformación de la opresión en el aula

Para Henry Giroux y los pensadores de la Escuela de Frankfurt, la teoría crítica debía ser crítica incluso consigo misma, es por ello que esta corriente de pensamiento se preocupó tanto de las problemáticas que trajo consigo el surgimiento del fascismo y el nazismo, así como del fracaso del marxismo en Occidente contra la hegemonía capitalista.

La Escuela de Frankfurt responsabilizaba el fracaso del marxismo ortodoxo al pesimismo que resultaba producto de su enfoque estructuralista para comprender las relaciones de poder. Para Giroux a pesar de que los primeros críticos estructuralistas “sí hacen a las relaciones entre escuelas, poder, y sociedad objeto de análisis crítico, lo hacen a expensas de caer en un idealismo unilateral o en un estructuralismo igualmente unilateral” (Giroux, 2004, pág. 24), es decir, reconocen los factores que interactúan en la estructura de las relaciones de poder, pero fracasan en una propuesta que logre transformar dicha situación producto de su análisis unidimensional.

Por esta razón, es necesario para el análisis de las relaciones de poder en el aula entender el enfoque de Giroux para Pedagogía Crítica desde la explicación bidimensional posestructuralista. El enfoque bidimensional de las relaciones de poder permite comprender de forma más exacta la interacción, debido a que pone acento en la relación activa de los sujetos, tanto opresores como oprimidos, eliminando la perspectiva unidimensional. Por otra parte, el componente posestructuralista pone énfasis en el rol del ser humano, el cual posee agencia más allá de la estructura para intervenir activamente y no pasivamente en las relaciones de poder, ya no como una víctima, sino como un individuo con una conciencia propia capaz de llevar a cabo prácticas tanto hegemónicas como contrahegemónicas.

Este marco de referencia nos permite ir mucho más allá de los análisis exclusivos de la reproducción de las ideologías en el aula, situando a las escuelas como lugares donde interactúa una comunidad capaz de contestación y lucha, pero también de reproducción y opresión.

El Concepto de ideología desde el enfoque bidimensional-crítico

Una vez que hemos definido críticamente nuestro marco de referencia se hace necesario definir nuestro marco conceptual, donde el primer elemento será la noción de ideología. Para comprender cómo funciona este concepto debemos situarnos, en primer lugar, frente a las definiciones que la caracterizaron históricamente como un sistema de ideas vinculadas a la hegemonía y las relaciones de poder: primero, como una forma de falsa conciencia (Engels, 1893) que, en términos del marxismo ortodoxo, es acomodación de las clases sociales oprimidas en el pensamiento de las clases dominantes; luego, fue definida como un sistema de símbolos en términos antropológicos (Geertz, 1926) que permite dar significado a la arbitrariedad de las relaciones humanas; también la ideología fue concebida como un fenómeno alojado exclusivamente en el pensamiento de los individuos (Gramsci, 1891) explicado por el nexo de las necesidades y el sentido común o conciencia contradictoria.

Estas definiciones históricas se alojan en el análisis y efectos en la subjetividad del individuo, dejando fuera su vínculo con lo externo y lo social, donde las ideologías pueden ser observadas de manera emergente, residual o dominante. Además operan bajo una definición de conciencia a partir de las categorías del sentido común, lo dado y la apariencia de la objetividad, por lo que estas definiciones se encuentran desprovistas del componente crítico que rompe con el enfoque positivista, además de aportar el interés radical de la emancipación.

La ideología como materialidad recién se observa en el aporte de Althusser al definirla como las prácticas producidas por el aparato ideológico del estado (escuelas, iglesias, lenguaje, etc.) el cual ubica y constituye al ser humano. Dado que la conciencia tiene límites para explicar la naturaleza de la dominación, la ideología opera en el subconsciente y se favorece la experiencia material externa, junto a la reproducción de los significados (Althusser, 2008).

La Escuela de Frankfurt, a través de exponentes críticos como Adorno y Marcuse también sitúan el concepto de ideología más allá de un sistema de ideas,

ubicándolo en la tensión entre la conciencia y la estructura de las necesidades, dotando el concepto de una realidad material que se encuentra en la manera en la que las personas viven la experiencia de las condiciones socioeconómicas de la sociedad, a la vez que se generan sus significados (Marcusse, 1984). El ser humano como agente de cambios aparece al introducir la conciencia expresada en el hábito y la inconciencia en las necesidades que se explican mediante la represión de sí mismo y la necesidad de autodeterminación. Marcusse define ideología como un comportamiento humano, pero también como las condiciones socioeconómicas y las necesidades que históricamente condicionan a los sujetos. Al estar históricamente determinadas, las necesidades pueden ser cambiadas, lo cual genera un espacio para las prácticas tanto reproductoras como contrahegemónicas.

Apple dirige la atención los aparatos ideológicos del Estado, especialmente al rol de las escuelas, explicando su realidad material en la cultura que se enseña mediante el currículum explícito y el sistema de ideas que representa el currículum oculto. Su concepto transforma a las personas de dicha interacción en las escuelas en agentes que funcionan como participantes y no como un reflejo de la ideología, señalando a la escuela como un sitio de lucha y que la reproducción social y cultural de las ideologías dominantes nunca está completa. En otras palabras, existe una tensión dada por las prácticas sociales y los determinantes ideológicos de la sociedad más amplia (Apple, 1986, pág. 36).

De este modo, para Giroux, quien toma estas definiciones desde el aporte de un enfoque bidimensional del poder, el concepto de ideología consiste en un proceso complejo de producción y crítica de los significados que cumplen el rol de estructurar y mediar las representaciones de un ambiente social. Las personas que en esta definición experimentan las tensiones materiales tanto internas como externas de la realidad material y discursiva de las ideologías puede producir sus significados en los campos de representación y práctica de dichas ideologías, la cual puede exhibir contradicciones y coherencias internas de estos campos ideológicos (Giroux, 2004, pág. 197).

Para que el concepto de ideología cumpla con las exigencias del interés crítico es necesario llevarlo al análisis de los sujetos y las relaciones de poder, debe enfatizar el rol de los agentes humanos que son quienes dotan de una existencia material a esta tensión entre las formas en que se manifiesta la ideología entre la conciencia y la realidad socioeconómica al mediar, transformar, desafiar, aceptar o reproducir estos significados. El interés crítico en este enfoque busca la exposición en las prácticas ideológicas de las reificaciones y mistificaciones de la dominación y también expone la realidad material de las prácticas contrahegemónicas para encaminarlas políticamente hacia la transformación emancipatoria.

La pedagogía crítica y las prácticas sociales de reproducción y contrahegemonía

Para Henry Giroux en su obra “Teoría y resistencia en educación” (2004), la pedagogía crítica es un constructo teórico necesario para explicar las interacciones en el salón de clases desde los planteamientos posestructuralistas más completos necesarios para no solamente describir, sino transformar la interacción entre la pedagogía tradicional y la sociedad dominante, ya que tiene el espíritu de ir en contra de todas las formas de dominación, formulando a través de su planteamiento tanto la posibilidad de la transformación social como la emancipación.

Para definir sus planteamientos de la pedagogía crítica se hace preciso conocer los tres momentos históricos importantes de la crítica en educación:

- a) La educación tradicional con una racionalidad tecnocrática e instrumental acerca de la tarea de la enseñanza.
- b) La crítica estructuralista, la cual observa en la escuela su papel en la reproducción de la fuerza de trabajo al funcionar como parte del aparato ideológico del Estado para la construcción del consenso, la sumisión y la obediencia.
- c) La crítica posestructuralista de La Escuela de Frankfurt, la cual se distanció de los planteamientos estructuralistas de Marx, incluyendo una crítica autoconsciente que intentó no aferrarse a los supuestos doctrinales estructuralistas. De ahí que la

principal preocupación de los teóricos de la Escuela de Frankfurt fue involucrar la subjetividad y al pensamiento crítico en la construcción del conocimiento.

Los aportes de autores como Adorno, Horkheimer y Marcuse fueron las bases principales para la pedagogía crítica con sus conceptos de racionalidad, teoría, cultura y psicología.

- La racionalidad crítica aparece como una respuesta a la racionalidad instrumental, logrando una autoconciencia de la razón, incluyendo los elementos humanos de crítica, voluntad y de acción transformadora del contexto y la historia. La historicidad es un enfoque crítico que consiste en abandonar la idea de que la historia se rige por leyes naturales, sino más bien por la acción transformadora de los seres humanos.
- La teoría crítica es el esfuerzo por desenmascarar los orígenes y limitaciones del conocimiento desde su origen en la vida social, esto es, regidos por intereses que jamás son neutrales. Esto se logra a través de la crítica immanente, una descripción de la realidad y también de cómo debiera ser, y del pensamiento dialéctico, cuya función es tensionar la realidad con la intervención humana, partiendo de la base de que vivimos insertos en una realidad injusta. Finalmente, la teoría crítica se caracteriza por su unión entre reflexión y acción para no solamente generar conocimiento sino realizar transformación de la realidad.
- El concepto de cultura desde el enfoque crítico se desprende de la noción de que "...la cultura no es autónoma de la política ni de la economía de una sociedad, no es neutra, sino que está sujeta a la historia y la sociedad que le da significado" (Giroux, 2004). Sin embargo, esto no la transforma en un subproducto del orden económico, es más bien un elemento al servicio de la dominación para la transformación y producción de la experiencia histórica, la legitimación de los sistemas de creencias y de las subjetividades de la sociedad dominante, permitiendo a las élites reemplazar la fuerza por formas de hegemonía ideológica que logran el dominio del consentimiento de las personas.

- La psicología profunda desde el enfoque crítico explica cómo una sociedad deshumanizada puede mantener el control sobre los individuos, quienes participan voluntariamente de su deshumanización y explotación, esto a través de la teorización con base a lo planteado por Freud sobre la estructura psicológica formal con su lucha subyacente entre el Eros y el Thanatos, la psicopatología de la autodestrucción y la pérdida de la estabilidad del Ego. Otra de las premisas que aceptaron para sus incursiones teóricas fueron el obstáculo para el cambio social en la negación y la premisa del debilitamiento de la familia en su rol para la reproducción social, cediendo a la dominación de la personalidad autoritaria favorecida por la concentración del poder en la sociedad. La lucha por la libertad ocurre en la psique, en el inconsciente del individuo, donde la autorrepresión sostiene a su vez a las instituciones y sus opresores. Marcuse utiliza las premisas de Freud para afirmar que “la sociedad no se adapta a la necesidad de placer de los individuos, quienes deben desviar esta carga en el trabajo” (Giroux, 2004, pág. 54), con resultado en su propia alienación, ética que se aprende y refuerza a través de instituciones como la escuela.

De estos cuatro aportes de la Escuela de Frankfurt, Giroux elabora una teoría crítica en pedagogía para la enseñanza, la cual debe encaminar sus prácticas hacia la instrucción de los estudiantes de su “situación de dominación”, el fomento de la “creación de formas propias de cultura” y una comprensión del conocimiento “desde la perspectiva de la historicidad” como algo que está siendo y “puede ser transformado por ellos para adaptarse a sus necesidades y anhelos” de una sociedad más justa y humana (Giroux, 2004, pág. 60).

Este enfoque pedagógico analiza las prácticas sociales con una mirada posestructuralista y como uno de los medios materiales más concretos para la política, ya que en el cuerpo es donde se median las relaciones de poder (Foucault, 1988 a) y en la interacción de las prácticas sociales se reflejan las luchas y las estructuras de dominación cultural e ideológicas (Giroux, 2004). El comportamiento de las partes involucradas en las relaciones de poder en el aula o

“prácticas sociales”, pueden ser de **reproducción** o **contrahegemónicas**, esto con el fin de explicar de forma bidimensional el fenómeno de las relaciones de poder en el aula, identificando las prácticas de poder asimétricas que son un obstáculo para el desarrollo de una existencia autodeterminada de los estudiantes y señalando las prácticas de resistencia políticamente viables para el aprendizaje. En la teoría de la resistencia, los aportes del autor latinoamericano Paulo Freire sirven como complemento para analizar las prácticas sociales de reproducción y contrahegemonía propuestos por Henry Giroux, las cuales serán desglosadas a continuación.

Prácticas sociales de reproducción en la escuela, según Giroux

Para describir las relaciones de poder que se dan al interior de la escuela, Giroux utiliza un enfoque bidimensional separando las prácticas sociales que constituyen el currículum oculto y las prácticas contrahegemónicas, cubriendo toda la interacción y no solamente el fenómeno de la dominación en la escuela, al hacer esto se hace patente la relación dialéctica entre el interés social, el poder político y económico por un lado y el conocimiento y las prácticas escolares por el otro.

El concepto de Giroux de currículum oculto de Giroux obedece a los planteamientos críticos de conciencia, dialéctica y acción humana para la transformación, planteados anteriormente, definiéndolo como el conjunto de ...normas, creencias y valores no declarados, implantados y transmitidos a los alumnos por medio de reglas subyacentes que estructuran las rutinas y las relaciones sociales en la escuela y en la vida en las aulas... esas consecuencias educacionalmente significativas pero no académicas de la educación que ocurren sistemáticamente pero que no son hechas explícitas en ningún nivel de las racionalidades públicas de la educación... referidas más ampliamente al control social de la función de la educación (Giroux, 2004, pág. 72).

De este enfoque Giroux llega a tres conclusiones: que las escuelas no pueden ser separadas del contexto económico en el que se sitúan; que las escuelas son sitios políticos involucrados en la construcción de las subjetividades, el control del significado y el discurso y que la neutralidad; y que el sentido común de estas

instituciones no es universal, sino que se basan en supuestos sociales y políticos específicos.

Desde una perspectiva crítica, el currículum oculto explica la función política de la escolarización en términos de clase y dominación, señalando los factores externos al salón de clases que reflejan áreas del trabajo y reproducen la división social. Esta estructura externa divide la escolarización de manera cualitativa según grupo socioeconómico, género o raza, oculta bajo el discurso de igualdad de oportunidades e igualdad que ofrece el capitalismo.

Junto con la interpretación crítica del currículum oculto, Giroux suma a su planteamiento la influencia de otros movimientos educativos para explicar las relaciones de poder asimétricas en cuanto a sus prácticas sociales y los efectos que tienen en su contraparte oprimida, estos son “la nueva sociología de la educación” y “las teorías de la reproducción”, más específicamente la teoría de la reproducción social y la de la reproducción cultural.

El aporte de la nueva sociología de la educación a la explicación de los efectos de una relación de poder en la enseñanza viene de parte de los autores Gary Young y Mónica Whitty quienes, según Giroux, vincularon “la responsabilidad de la construcción del significado y las subjetividades a la sociedad dominante y no a la conciencia del maestro” (Giroux, 2004, pág. 104). Sus estudios localizaron las relaciones de poder más amplias y el modo en que éstas penetraban la enseñanza en las escuelas a través de las interacciones dadas en el proceso y la construcción del conocimiento.

El aporte de las teorías de la reproducción para explicar el fenómeno de las prácticas sociales de opresión vino en dos corrientes, la reproducción social con los aportes de autores como Althusser, Bowles y Gintis; y la teoría de reproducción cultural, con los aportes de Bordieu y Bernstein.

La teoría de la reproducción social, según Althusser, ponía a las escuelas en el papel central de “la reproducción social necesaria para sostener las relaciones capitalistas para la producción”, entrenando a trabajadores en programas para la adquisición de habilidades y la conciencia compatible (Giroux, 2004, pág. 105). Esta reproducción se daba en tres momentos de la enseñanza: la producción de

valores, el uso de la ideología y la fuerza para mantener a las élites en las posiciones de poder y el conocimiento específico para desenvolverse en el trabajo. Es importante en este enfoque comprender que la escuela no está en una relación de causa-efecto con el contexto económico, sino que los principios que legitiman a las sociedades capitalistas se basan en la influencia represiva del Estado y los aparatos ideológicos que fabrican el consenso. Si bien el modo más importante de determinación es el económico, es mucho más poderoso el influjo ideológico del Estado.

Para este enfoque las escuelas son “La” institución dominante para lograr la subyugación ideológica de la fuerza de trabajo”, pero también se reconoce su relativa autonomía al ofrecer modos de enseñanza y pensamiento crítico de oposición, aunque sin retar las bases estructurales del capitalismo (Giroux, 2004, pág. 110).

Para explicar las prácticas sociales que se median en las relaciones de poder en el aula es importante el concepto de ideología, la cual se manifiesta de forma material en los rituales y prácticas, arquitectura de un colegio, la categorización de las materias, la relación entre los participantes, etc.; pero también se manifiesta la ideología en un sistema de representaciones compuesta por las ideas y significados que estructuran el inconsciente de los estudiantes, así como su interpretación de la existencia.

El segundo enfoque que constituye la teoría de la reproducción es la teoría de la reproducción cultural. Para este enfoque los elementos de cultura y conciencia al interior de la escuela son los principales responsables de las formas de dominación en las escuelas mediante la forma en que es producida, seleccionada y legitimizada.

Este enfoque también enfatiza la relativa autonomía de las escuelas que solo están influidas por la economía y la política de manera indirecta. Sin embargo, el papel de las escuelas es otro, consiste en formar parte de las instituciones simbólicas que reproducen la opresión de manera sutil, en la forma de producción y distribución de una cultura dominante, fenómeno que se denomina “violencia simbólica” (Bourdieu citado en Giroux, 2004), el cual pone a la cultura como el

medio entre la clase dominada y la gobernante, presentando los intereses de la élite como naturales y necesarios para el orden social.

La escuela se encarga de ser un transmisor que promueve la desigualdad en nombre de la objetividad que se le asigna a esa cultura, funcionando en dos niveles: el capital cultural y el habitus.

El capital cultural se refiere a todas las formas de competencia lingüística y cultural que heredan los individuos de sus familias dependiendo de su clase social. El capital cultural cumple una función importante en la dominación al permitir a las clases dominantes ejercer su poder al definir, a través de la escuela, lo que debe ser la base común exigida desde el velo de la neutralidad, obteniendo a su vez el consentimiento fabricado de la clase oprimida a través del currículum.

El habitus, mientras tanto, se refiere a las disposiciones que ocupan las personas de manera subjetiva como reflejo del orden de las clases sociales basado en el gusto, conocimiento y cultura. De este modo, la violencia simbólica no se impone en el individuo, sino que es interiorizado por ellos como resultado de las estructuras sociales, las cuales se perpetúan en la misma limitación de las propias individualidades creativas. Es una disposición de las personas a vivir como otras personas de su misma clase.

Otro de los aportes de los teóricos de la reproducción de la cultura viene de la mano de Basil Bernstein, quien explica la forma en que la sociedad “evalúa, selecciona, distribuye y califica el conocimiento educativo, forma que es un reflejo de la distribución del poder en la sociedad” (Giroux, 2004, pág. 129). La escuela cumple el rol de apoyar este procedimiento, apoyado por el currículum, la forma de hacer pedagogía y de evaluar, constituyendo lo que se denomina código educacional.

La experiencia escolar se ve organizada por este código educacional, situando en formas asimétricas las relaciones con la autoridad y el poder. Esto se logra mediante lo que puede ser descrito como la clasificación y la estructuración. Mediante la clasificación se delimitan los contenidos en formas separadas, unidades y asignaturas para promover la división del trabajo. Mediante la estructuración se define el grado de control que los estudiantes y maestros tienen

de la selección, organización, ritmo y regulación del tipo de conocimiento mediado en la relación pedagógica. “Una fuerte estructuración y clasificación representan un currículum rígido y tradicional, mientras que una clasificación y estructuración débil, representan un currículum integrado y una participación horizontal” (Giroux, 2004, pág. 132), clasificación que nos ayuda a entender cómo la construcción de la experiencia escolar determina el tipo de relación social de poder que predomina en un contexto dado.

Prácticas sociales de contrahegemonía en la escuela, según Giroux

Por otro lado, forma parte de esta relación de poder al interior de las escuelas las prácticas sociales contrahegemónicas, ya que esta dinámica no tiene un carácter unilateral: tanto maestros como estudiantes no acceden pasivamente a las características opresivas de la educación, ofreciendo resistencia o modificando estas prácticas opresoras, fenómeno que Giroux denomina teoría de la mediación (2004). A través de la psicología profunda se explica cómo el poder actúa a través del individuo en formas que no son absolutas, quedando abierta la opción al sujeto para ofrecer resistencia, aceptar o mediar los significados según sus propias necesidades o deseos, esta relación con el poder nunca está acabada, ya que “el poder no es un fenómeno estático; es un proceso que siempre está en juego” (Foucault, citado en Giroux, 2004).

Debe considerarse además que, mientras las escuelas sirven a los intereses del capitalismo, también sirven a otros intereses que pueden oponerse al orden económico o la ideología dominante, o, incluso, estando a favor pueden perderse en el papel pasivo de la burocracia.

También constituyen aportes a la teoría de la resistencia y la descripción de las prácticas sociales contrahegemónicas los trabajos de la teoría neomarxista con autores como Paul Willis, Dick Hebdige y Paul Corrigan, quienes mediante el trabajo etnográfico pudieron explicar empíricamente cómo las dinámicas de acomodación y resistencia trabajan a través de los estudiantes, cómo se muestra la interacción dialéctica entre las estructuras sociales con la intervención humana

y además de situar la naturaleza política del investigador quien representa un interés emancipatorio y la teoría crítica.

Willis señala a partir de sus observaciones de campo que la reproducción social y cultural nunca es completa debido a las tensiones al interior de las escuelas de carácter contrahegemónico, es decir, mientras hay un profesor delante que trata de hacer su clase y construir las subjetividades culturales y sociales, hay al mismo tiempo cuarenta estudiantes, todos diferentes y lo que quieren es jugar, descansar, dormir o conversar.

En cuanto al concepto de cultura, no se reduce a un elemento estático de capital cultural, es más bien dado por la interacción dialéctica de mutua influencia que se da entre las clases, la conducta de clase y las circunstancias de un grupo social en relación con las ideologías estructurantes de la sociedad más amplia. La cultura no es solo un reflejo de la hegemonía, sino que incluye y reproduce las relaciones antagónicas de todos los participantes en su proceso. Además se resalta la importancia de rescatar las formas culturales de los oprimidos, las cuales pueden servir como base para una fuerza política viable.

En esta teoría se reafirma la noción de la relativa autonomía de las escuelas, alejándose de las nociones unidimensionales de poder e intervención humana, sumado a estos se encuentra el factor que las escuelas, las familias y otras instituciones están formadas por formas de ideologías complejas, muchas veces contradictorias, por lo tanto, hablar de una ideología unitaria resulta erróneo.

De las observaciones etnográficas para la teoría de la mediación de los significados se registra el hecho de que no todas las formas de resistencia tienen un significado radical, ni toda conducta de oposición es una reacción a la dominación. En muchos casos esta respuesta es un síntoma de la dominación y no un acto de resistencia.

Además hay que considerar que las acciones de oposición son producidas entre discursos y valores que pueden ser contradictorios o representar diferentes intereses como los de género, clase y raza, pero expresar intereses de la cultura dominante al mismo tiempo. Sobra mencionar que los intereses de las clases económicas no son las únicas diferencias en pugna, por lo que deben examinarse

las ideas de género y raza que provocan múltiples formas de desigualdad en un mismo individuo que limitan sus capacidades de autodeterminación.

Finalmente, los aportes del neomarxismo examinan cómo la dominación afecta a la personalidad misma, la cual posee necesidades radicales, las cuales son constreñidas por las estructuras de dominación más amplias hacia el conformismo y la alienación.

Prácticas sociales de reproducción en la escuela, según Freire

La primera premisa sobre las relaciones de poder en el aula de Freire en su libro “La pedagogía del oprimido” (Freire, 2005) es que la deshumanización es una práctica común en las relaciones asimétricas. Esta característica es propia del oprimido, pero también lo es del opresor y, en este sentido, ninguno de los dos es libre.

Esta afirmación es importante porque demanda la necesidad de un enfoque de pedagogía crítica que fomente prácticas sociales contrahegemónicas para la liberación de los participantes del aula en términos de deshumanización. Este enfoque, sin embargo, debe tener como forma de mediación una relación simétrica que permita la praxis de los estudiantes, facultad innata de ellos en la medida que son seres humanos, ya que la libertad del oprimido solo puede ser conquistada por él mismo, no puede ser otorgada por el opresor. Este acto tiene rasgos de un acto de amor, ya que restaura la humanidad del opresor, quien había perdido este rasgo a causa de la violencia infligida a los estudiantes. Freire emite un juicio sobre esta relación asimétrica, afirmando que cualquier situación que no permita que los hombres sean sujetos de su propio proyecto es una forma de violencia: “una vez establecida la relación opresora, está instaurada la violencia” (Freire, 2005, pág. 37), esto a causa de que se establece una relación que inculca al oprimido la vocación de ser menos como ser humano.

Sobre esta forma de educación basada en los modos deshumanizados, Freire hace una serie de alcances para describir los efectos que tiene en el estudiante. Por sus rasgos narrativos y disertivos en los que se refiere a la realidad como algo estático, este autor denomina a esta relación “Educación bancaria”, en ella la

relación de poder se expresa en el profesor como sujeto y los estudiantes como objetos del llenado pedagógico, donde la palabra vacía de su dimensión real utilizada para la enseñanza, resulta alienada y alienante, mediante el fomento de la memorización mecánica. Sobre este tipo de educación basada en formas de relación de poder asimétrica, Freire afirma que resulta un instrumento alienador con una gran fuerza deshumanizadora (Freire, 2005).

La forma en la que opera la opresión en estas relaciones de poder es a través de una conducta llamada prescripción, es decir, la imposición de una conciencia sobre otra, donde el estudiante es visto como un objeto, una conciencia para otro y no para sí. El resultado de esto es la interiorización de las conductas ajenas, llevando incluso, en los casos más extremos, a proteger estas pautas prescritas por el miedo a la libertad de crear pautas propias con el contenido de su autonomía. En este sentido, el oprimido sufre de una dualidad entre ser ellos mismos y ser el otro. La impronta que resulta de esta prescripción son las características de dualidad existencial, fatalismo, atracción por el opresor o aspiración a la subopresión, la autodesvalorización y la dependencia.

En cuanto a los efectos que tiene en el estudiante este tipo de relación, podemos enumerar, en primer lugar, que el favorecimiento de una memorización mecánica transforma el conocimiento en una donación y no un proceso de búsqueda, lo cual fomenta la pasividad para adaptarse a los esquemas opresores de la sociedad dominante.

En segundo lugar, este tipo de relación refuerza la falsa idea de que los hombres y el mundo están separados, lo cual genera individualismo y alienación. Freire afirma que “nadie educa a nadie, nadie se educa a sí mismo, ya que los hombres se educan en comunión” (Freire, 2005, pág. 61), utilizando formas de praxis para liberar a otros al cambiar el contexto deshumanizado y formas de pensamiento crítico, ya que una persona que no entiende su libertad de esta forma, termina pareciéndose a su opresor y aspira a ser un subopresor.

Los rasgos principales de una teoría y prácticas de la pedagogía bancaria y antidialógica según este autor (Freire, 2005) son:

- a) utiliza la conquista mediante variadas formas de opresión, desde las más represivas, hasta las más tiernas como el paternalismo. Presenta al mundo como algo estático y reificado a través de mitos como que el orden opresor es un orden de libertad, del respeto de los derechos, de que todos tienen el derecho a la misma educación, de la igualdad de clases, del heroísmo de las clases opresoras, de la falsa caridad, de la propiedad privada como fundamento de la persona, de la pereza de los oprimidos y que la rebelión es un pecado.
- b) usa la estrategia de dividir para oprimir, ya que conceptos como el de unión, organización y lucha son considerados peligrosos. Existe una visión focalista que busca separar la unidad, intensificando la alienación.
- c) busca la manipulación para conformar a las personas con sus objetivos, fabricando el consenso al ofrecer la posibilidad de ascender en la medida que las personas acepten los preceptos de las clases dominantes.
- d) utiliza la invasión cultural, penetrando la mentalidad de los invasores en el contexto cultural de los oprimidos, imponiendo su visión de mundo. Esto provoca que los oprimidos aspiren a ser como los opresores, viendo su propia cultura como un reflejo de la ignorancia y la de las clases dominantes como superior.

Prácticas sociales de contrahegemonía en la escuela, según Freire

Entre las prácticas contrahegemónicas que Freire sugiere para combatir este tipo de relaciones en el aula, se encuentran formas de hacer pedagogía con un enfoque en la teoría del “liderazgo revolucionario y de la dialogicidad”, esto es, de un modo más horizontal y humano, centrado en el dialogo de la coinvestigación y en un currículum definido por las temáticas a partir de su contexto que presentan situaciones límite que los desafíen a cambiarlas para llevar una existencia autodeterminada. Esta forma de práctica social involucra al profesor en las formas de oposición y resistencia como un líder horizontal, ya que todos se relacionan como coinvestigadores críticos que aprenden en conjunto al problematizar la realidad para generar un conocimiento verdadero y una acción trasformadora o praxis sobre la realidad. En este enfoque, el rasgo de transformar la realidad es un derecho de todos los seres humanos y no un privilegio de algunos o solo del

profesor, experimentando en el proceso una conquista de su libertad a través del compromiso con el aprendizaje y no de una pseudoparticipación,

Es importante mencionar que, según Freire, el diálogo es una praxis de poder (Freire, 2005) y que el liderazgo revolucionario como propuesta contrahegemónica debe operar en la matriz de la dialogicidad, ya que sin el diálogo con los oprimidos no es posible la praxis revolucionaria, pero esta relación debe estar sustentada en prácticas no asimétricas para que los estudiantes experimenten el poder. Es importante que no se establezca una relación de donde existe el profesor por un lado y los estudiantes por el otro, ya que esto equivale a una relación opresora, una relación más horizontal donde todos son coinvestigadores y generadores de conocimiento permite la liberación de las dos partes involucradas.

Los rasgos principales de una teoría y prácticas del liderazgo revolucionario y de la dialogicidad según Freire (2005) son:

a) utiliza la colaboración, la cual se da entre sujetos transformadores. Esto no significa que en el quehacer dialógico no hay lugar para el liderazgo, hay un líder, pero éste no es dueño de los que dirige. Todos son coautores y promueven entre ellos la adhesión de sus conciencias libres y la claridad de sus objetivos.

b) busca la unión, la cual es una tarea que debe realizarse de manera incansable, ya que naturalmente será combatida por los opresores. Para ello debe fomentarse el descubrimiento del porqué y el cómo de su adherencia, descubriéndose como sujetos y no como objetos del grupo. Debe primar en la unión la reflexión, para evitar la simple yuxtaposición de los individuos, tomando principalmente la forma de acción cultural para otorgar a los oprimidos una conciencia grupal histórica y existencial.

c) se caracteriza por la organización como proceso a través del que se instaura el aprendizaje de la pronunciación del mundo mediante un diálogo humanizante. La organización se da en la coherencia entre los actos y la palabra en la forma de un testimonio auténtico. Cuando se da esta coherencia y no tiene efecto inmediato, no significa que no fructificó, ya que pasó a formar parte del contexto histórico de los estudiantes y debido a la naturaleza dinámica de la historicidad, este acto dará frutos. La organización para la libertad implica disciplina, liderazgo, orden, tareas

por cumplir, etc. no hacerlo implica liberalismo. La auténtica autoridad radica en la libertad que se transforma en autoridad, en la libertad de la libre adherencia a un líder.

d) finalmente, se caracteriza por lograr la síntesis cultural para combatir la mitificación del mundo. Esta acción cultural pretende superar las contradicciones antagónicas para la liberación de los hombres, impactando de manera estructural a la sociedad, al entender que más que eliminar las diferentes visiones de mundo, debe eliminarse su jerarquía. Para ello propone la síntesis de todas las formas y que cada persona pueda llevar a cabo un ser para sí, sin sujetarse a los mitos de los opresores.

Conclusión

Los movimientos contrahegemónicos dentro y fuera de la escuela de los últimos años se han caracterizado por el reflejo de la opresión dentro de los oprimidos, lo que pone en evidencia la necesidad de educar en una teoría de la resistencia.

En la teoría de la resistencia, tanto Freire como Giroux hacen una exhaustiva revisión de las prácticas sociales dentro del aula con un enfoque bidimensional y posestructuralista que se potencia de manera complementaria, poniendo al sujeto como centro del quehacer en las relaciones de poder independiente si cumple el rol de directivo, profesor o estudiante, el nuevo campo de revisión no es el aula como una estructura reproductiva, sino el comportamiento de los sujetos y sus prácticas hegemónicas y contrahegemónicas.

Este marco de referencia permite identificar con mayor precisión aquellas prácticas contrahegemónicas con viabilidad política y permite descartar también aquellas prácticas que no poseen esta viabilidad, permitiendo la transformación de la opresión en el aula que inicia en la transformación del opresor que llevamos dentro.

La violencia con la que algunos actores del aula enfrentan las necesidades de la pedagogía postcrítica es reflejo de la opresión interiorizada, reflejo de nuestra propia conciencia dividida que se radicaliza producto de su verdad negada. Las prácticas sociales contrahegemónicas deben ser estudiadas y potenciadas para

fomentar la autodeterminación de los seres humanos de la comunidad escolar. Sin embargo, las prácticas contrahegemónicas que son reflejo de esta violencia deben ser comprendidas y rectificadas para la verdadera transformación del contexto.

En estos tiempos de transición de los paradigmas no podemos llevar de contrabando en nuestras acciones la semilla de la violencia, sino que cada centro educacional debe aspirar a la formación de personas habilitadas para la autodeterminación en plenitud de acciones justas.

Bibliografía

www.amnesty.org. (25 de octubre de 2019). Recuperado el 10 de 4 de 2022, de <https://www.amnesty.org/es/latest/news/2019/10/protests-around-the-world-explained/>

Althusser, L. (2008). *Ideología y aparatos ideológicos del estado*. D. F.: Ediciones Quinto Sol.

Apple, M. (1986). *Ideología y currículo*. Torrejón de Ardoz: Akal.

Focault, M. (1988 a). *El sujeto y el poder*. Distrito Federal de México: Revista Mexicana de Sociología.

Fossati, M. (2005). *Bidimensión del poder e ideología en la perspectiva teórica de la pedagogía crítica*. La Pampa: Praxis educativa.

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Ciudad de México: Siglo XXI editores S.A.

Giroux, H. (2004). *Teoría y resistencia en educación*. Coyoacán: Siglo XXI editores.

Marcusse, H. (1984). *Eros y civilización*. Barcelona: Planeta.

14.

EVALUACIÓN Y MALA PRÁCTICA DOCENTE

EDUCATIONAL ASSESSMENT AND MALPRACTICE

Susana Herradas Martín

Universidad Autónoma De Madrid España¹⁶

RESUMEN

Al analizar el fenómeno de la mala práctica en diferentes ámbitos profesionales como puede ser la abogacía, la medicina, la arquitectura, etc., la mala práctica aparece definida de manera clara (Smith, 1992), pero en educación no aparece en ningún texto del marco educativo descrito por la UNESCO, ni en el informe de Eurydice de 2015, ni en España con la nueva LOMLOE. Todas estas instituciones abogan por una formación integral desde la equidad y la inclusión. Una formación que aspira a no dejarse a nadie por el camino. Pero los datos de abandono escolar nos alertan de que, a pesar de todo, el error existe, aunque no lo hayamos definido.

También desde todas contextualizaciones se reconoce la necesidad de la formación docente y de la falta de docentes formados para la complejidad de las labores educativas en la actualidad (UNESCO, 2016). Probablemente sea la evaluación docente la herramienta que nos ayude a mejorar el desempeño docente y a detectar la mala práctica para su erradicación. Es un primer paso para abrir la puerta a un elemento del enfoque radical inclusivo desde la conciencia en educación, porque la mala práctica no se ha trabajado en profundidad, pero afecta

¹⁶ Doctoranda en Educación, Máster en Calidad y Mejora de la Educación, Maestra Especialista en Educación Física. susana.herradas@estudiante.uam.es . <https://orcid.org/0000-0002-8675-8538>

de forma transversal a todo el ámbito educativo y está en la raíz del desempeño docente (De la Herrán, 2014).

ABSTRACT

When we analyze the “*malpractice phenomenon*” in different professional fields such as law, medicine, architecture, etc., is clearly defined (Smith, 1992), however, in Education it does not appear in any of the texts of the educational framework described by UNESCO, nor in the 2015 Eurydice report, nor in Spain with the new LOMLOE.

All these institutions defend comprehensive training or formation, based on equity and inclusion. A formation that aspires to not leave anyone behind. But the school dropout data warns us that, nonetheless, the error is out there, although we have not defined it yet. In addition, from the different contextualization, it is admitted the need for teacher training and the lack of well-trained teachers for the complexity of educational work nowadays. (UNESCO, 2016).

Teacher assessment is probably the tool that might help us to improve teacher performance and to detect malpractice in order to eradicate it. It is a first step to open the door to an element of the radical inclusive approach, focused on awareness in education, because malpractice has not been worked in depth, but it is widely admitted that it affects the entire educational field in a transversal way and moreover, is at the root of teaching performance. (Herrán, 2014).

PALABRAS CLAVE: competencias docentes, evaluación docente, formación docente, mala práctica docente.

KEYWORDS: educational malpractice, teacher assessment, teaching competences, teaching training.

INTRODUCCIÓN

Durante mis 23 años de experiencia docente y de ellos 7 formando parte de equipos directivos, siempre me ha perseguido la incertidumbre de haber cometido errores durante el desempeño en este tiempo y no haber sido consciente. Sería más correcto expresar que errar es humano y que estoy segura de que he fallado, pero no sé si he sido capaz de detectar mis fallos. Y, aún peor, desconocer cuál ha sido la causa o el origen de mi mala práctica.

Si extrapolamos este planteamiento a las instituciones educativas, los valores de abandono escolar nos indican que fallamos con una parte de la población. La tasa de abandono temprano de la educación-formación de personas de 18 a 24 años en España es de un 11,6% en mujeres y un 20% en hombres en el año 2020 según el Instituto Nacional de Estadística (INE, 2021). Como instituciones educativas tenemos una responsabilidad con el alumnado. Esta responsabilidad ha sido muy difícil de determinar en el ámbito educativo, ya que diferenciar los factores que dependen de forma exclusiva de la labor docente en el ámbito educativo es muy complicado por las características de las relaciones humanas que se establecen entre docente y alumnos y el contexto de estos últimos (Gray, 2010). Lo que es un hecho constatable es que las malas prácticas se dan en el ámbito docente. La gran mayoría de docentes reconoce haber cometido errores en su docencia y sus relaciones profesionales (Herrán y González, 2002).

¿Pero podría definirse la mala práctica docente? ¿Y categorizarse? Hasta ahora la mala práctica docente no suele analizarse en la evaluación docente. Se percibe como un espacio excluido tanto de la formación como de la práctica docente (De la Herrán, 2019). Bien es cierto que los docentes en muchos casos no son conscientes de las malas prácticas, pero estas influyen en las relaciones con el alumnado, su aprendizaje y en el desarrollo profesional del propio docente (Stronge, Ward y Grant, 2011).

EVALUACIÓN DOCENTE Y MALA PRÁCTICA DOCENTE

Se puede incurrir en mala práctica desde dos vertientes: una por no llevar a cabo las acciones necesarias para lograr el desarrollo integral del alumno y otra todas las conductas reprobables. Desde la primera es la UNESCO, que se trata del referente a nivel supranacional más relevante, quien en el Objetivo número 4 de Desarrollo Sostenible de la Declaración de Incheon establece lo que debería ser la formación integral del individuo garantizando una educación inclusiva y equitativa de calidad que promueva oportunidades de aprendizaje permanente para todos. Así los docentes deben desarrollar su práctica basada en los derechos humanos y la dignidad, la justicia social, la inclusión, la protección, la diversidad cultural, lingüística y étnica donde se realice una rendición de cuentas compartida. Para ello los estados centrarán su esfuerzo en facilitar el acceso, la equidad, la inclusión, la calidad y los resultados del aprendizaje, dentro de un enfoque del aprendizaje a lo largo de la vida. Se fortalecerán los procesos y evaluación de la consecución de aprendizajes. Para ello los docentes deberán contar con la formación necesaria para ser eficientes. Define la educación de calidad como aquella que dota al individuo de las competencias básicas en las habilidades cognitivas, interpersonales y sociales. Competencias en el punto 4.4 necesarias, en particular técnicas y profesionales, para acceder al empleo, trabajo decente y emprendimiento. Además de facilitar un desarrollo sostenible y una educación para la ciudadanía mundial.

Para lograr este ambicioso objetivo los enfoques estratégicos promueven establecer marcos jurídicos y políticos que promuevan la rendición de cuentas y la transparencia (UNESCO, 2016).

Dentro de este gran marco, la Unión Europea en 2018 recoge las propuestas de la UNESCO, a nivel educativo, necesarias para conseguir “Una Europa sostenible de aquí a 2030” que se cristalizan en las normativas nacionales concretando cómo se estructura en cada uno de los países; así se podría definir la mala práctica docente como aquella que va en contra de los principios de la UNESCO y de las funciones del profesor recogidas en sus normativas nacionales. Ya en 2012, la

Comisión Europea selecciona 28 competencias docentes fundamentales en el desempeño docente y las denomina “Core Competences”, intentando clasificar las competencias como las referidas a los conocimientos sobre una materia y su didáctica, seguido de las habilidades para aplicarlos y por último las competencias relacionadas con la parte personal del docente (Comisión Europea, 2012b).

En España, las funciones del docente las desarrolla la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, en su artículo 91, modificadas por la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre. Se supone que se diseñan de acuerdo con la UNESCO y a La Comisión Europea. Podemos resumirlas en tareas de programación, evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje, por un lado. Por otro incluye aquellas que tienen que ver con las relaciones con las familias y el alumnado, así como la orientación de estos para su futuro. Incluye el desarrollo de actividades que atiendan al desarrollo intelectual, afectivo, psicomotriz, social y moral de alumnado. Los docentes deberán participar en actividades del centro escolar para el desarrollo de una ciudadanía democrática, cultura de paz y desarrollo sostenible. Y por último incorporar la investigación, la experimentación y la mejora continua de los procesos de enseñanza.

Todas estas competencias incluidas en el desempeño docente forman parte de lo que se considera docentes eficaces y por tanto de lo recomendable para una enseñanza de calidad. ¿Pero se puede constatar que esto ocurre en la práctica? La única herramienta que nos permitiría constatar que estas prácticas se dan en realidad sería la evaluación docente. En un estudio comparado de cuatro ejemplos representativos de modelos educativos de evaluación docente (centroeuropeo, nórdico, anglosajón y meridional), se analizaron las siguientes dimensiones de la evaluación docente en los cuatro ejemplos de esos modelos (Alemania, Finlandia, Reino Unido y España): el carácter de la evaluación, la evaluación de la práctica, el desarrollo profesional, qué instrumentos se utilizan para recoger los datos de la evaluación y cómo se usan esos datos se establecieron las siguientes conclusiones. Dentro de esas dimensiones se incluyen los parámetros que concretan las actividades del docente como, por ejemplo: qué grupo de docentes

participa de la evaluación, si esta es sumativa o formativa, si atiende a momentos puntuales de la vida laboral o forma parte de su práctica diaria, etc. De este estudio se extraen varias conclusiones significativas, la primera de ellas es que la evaluación docente de todos estos modelos en ningún caso comprueba si se están aplicando las competencias docentes recomendables. Otra conclusión es que la posible detección de errores tampoco existe, como no existe la incorporación de esta detección en la formación inicial, ni en la formación docente a lo largo de la vida. Sería recomendable un modelo de evaluación dinámico que conjugase la evaluación de la práctica, la mejora del docente y la mejora del alumnado (Herradas, 2021).

Otra incógnita que aparece es la siguiente, que en la práctica docente se cumplan todas las premisas anteriores no nos permite afirmar que no cohabite la mala práctica. Porque como hemos señalado al inicio del artículo existe una tasa de abandono escolar preocupante. Podríamos determinar que la evaluación docente llevada a cabo en los diferentes sistemas educativos no analiza si las competencias docentes que deberían aplicarse en el proceso de enseñanza aprendizaje están presentes. Como tampoco valoraría o detectaría los posibles fallos existentes.

Y la otra vertiente sería todas aquellas conductas reprobables. Estas pueden darse porque la complejidad de actividades que debe realizar el docente en la actualidad cada vez es más elevada y es probable que los docentes no posean la formación necesaria para su desempeño (Young, 2020), lo que provocaría la ineficacia de los docentes. Por otro lado, sería aconsejable establecer un código de ética consensuado que nos ayude a valorar la práctica docente. Para ello el docente debe estar abierto a un cambio interior, dispuesto a la mejora, que le permita analizar su práctica desde elementos tangibles que sean muestra de mala práctica para poder eliminarla (Young, 2020).

El gran trabajo es relacionar las competencias docentes necesarias con la consecución del objetivo de desarrollo sostenible número 4, competencias que dibujen un marco del desempeño docente, con la concreción de malas prácticas

tangibles, observables, que mediante la evaluación de la práctica docente ya sea a través de la autoevaluación o la observación por pares nos permitan erradicar la mala práctica.

CONCLUSIONES

La mala práctica docente existe, como lo demuestran los trabajos sobre el estudio de los casos sobre negligencia educativa en Canadá (Young, 2017) y Estados Unidos (Jamieson, 1991). Los casos de negligencia educativa abarcan un abanico de conductas docente inapropiadas, que van desde actitudes punibles hasta aquellas que se refieren a no haber aportado la formación necesaria a los estudiantes. De este gran abanico de opciones se concluye que, aunque resulta difícil establecer un perfil docente que permita determinar con claridad la mala práctica, el docente posee cierta responsabilidad sobre su práctica.

Esta responsabilidad es exigible, a pesar de la complejidad de la labor docente y de que el proceso de aprendizaje dependa, en gran medida, del contexto del alumno. Esto supone un ejercicio de humildad y de reflexión sobre la propia práctica, un ejercicio que vaya más allá de los tribunales. De forma cotidiana sería recomendable poder determinar los errores profesionales que se puedan cometer; para ello el docente debe poseer cierto grado de madurez, formación y capacidad crítica (Herrán y González, 2002).

Se abre un campo de trabajo apasionante. Los propios docentes deberían ser capaces de determinar en qué consiste su mala práctica teniendo como referencia las recomendaciones asumidas por todos desde la UNESCO. Para ello es necesario diseñar una herramienta de evaluación de la práctica docente, que redundaría en la mejora de esta.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Comisión Europea (2012b). A Supporting the Teaching Professions for Better Learning Outcomes Accompanying the document Communication from the Commission "Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes". Estrasburgo, SWD (2012) 374 final. <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=SWD:2012:0374:FIN:EN:PDF>
- Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2015). La profesión docente en Europa: prácticas, percepciones y políticas. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. <http://doi.org/10.2797/63946>
- David C. Young. (2017). Education Law in Canada: A guide for teachers and administrators.
- European Commission; Directorate-General for Communication. (2019). Documento de reflexión para una Europa sostenible de aquí a 2030. Luxembourg. https://ec.europa.eu/info/publications/reflection-paper-towards-sustainableeurope-2030_es
- Herradas Martin, S. (2021). Evaluación de la práctica de los docentes de educación obligatoria, estudio comparado en Europa. Revista Española De Educación Comparada, (39), 238-253.
- Herrán Gascón, A. de la y González Sánchez, I. (2002). *El ego docente, punto ciego de la enseñanza, el desarrollo profesional y la formación del profesorado*. Madrid: Universitas.
- Herrán Gascón, A. D. L. (2014). Enfoque radical e inclusivo de la formación. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*.
- Herrán Gascón, A. de la. (2019). La 'mala práctica' educativa desde el enfoque radical de la formación. *Revista Boletín Redipe*, 8(4), 38–43. <https://doi.org/10.36260/rbr.v8i4.724>

- Jamieson, L. (1991). Educational malpractice: A lesson in professional accountability. *Boston College Law Review*, 32(4), 899.

- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE núm. 106, de 04 de mayo de 2006.

<https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2/con>.

- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE núm. 340, de 30 de diciembre de 2020, páginas 122868 a 122953 (86 págs.).

- Stronge, J., Ward, T., & Grant, L. (2011). What Makes Good Teachers Good? A Cross-Case Analysis of the Connection Between Teacher Effectiveness and Student Achievement. *Journal of Teacher Education*, 62(4), 339-355.

- UNESCO. (2016). Educación 2030: Declaración de Incheon y marco de acción para la realización del objetivo de desarrollo sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos. Retrieved from https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa

- Young, D. C. (2020). Educator malpractice: A tort whose time has come? *Education & Law Journal*, 28(3), 297-311. Retrieved from <https://search.proquest.com/scholarly-journals/educator-malpractice-tort-whose-time-has-come/docview/2339021022/se-2?accountid=14478>

15.

NUEVOS ROLES PEDAGÓGICOS EN LAS ESCUELAS PRIMARIAS A PARTIR DE LA IMPLEMENTACIÓN DE PROGRAMAS DE ALTA DOTACIÓN TECNOLÓGICA.

María Cecilia Palacios¹⁷

mceciliapalacios@gmail.com

Universidad de Buenos Aires. Argentina

RESUMEN

La implementación de programas de alta dotación de tecnologías en las instituciones escolares da lugar al surgimiento y reconocimiento de nuevos roles pedagógicos encargados de acompañar, estimular y favorecer la apropiación de las tecnologías digitales y el cambio escolar. En este artículo se presentan los principales resultados de la investigación realizada en el marco de la Maestría en Tecnología Educativa de la Universidad de Buenos Aires, a través de la cual se buscó realizar un análisis e interpretación de los procesos de construcción del rol del facilitador pedagógico digital en el marco de la implementación del Plan Sarmiento BA en las escuelas primarias de la Ciudad de Buenos Aires. En este sentido, comprender los sentidos que los distintos actores escolares construyen sobre este nuevo rol, sus características, cómo son reconocidos y cómo construyen vínculos con los directivos, docentes, alumnos y familias. Al mismo tiempo, comprender las prácticas y las estrategias empleadas para movilizar procesos que den lugar a la creación de propuestas de enseñanza de nuevo tipo. En este marco, se interesa en la identificación y la comprensión de los procesos de transformación de las prácticas educativas que tengan lugar en las escuelas.

¹⁷ Carrera de Especialización y Maestría en Tecnología Educativa. Facultad de Filosofía y Letras.

The implementation of high-technology programs in schools gives rise to the emergence and recognition of new pedagogical roles in charge of accompanying, stimulating and favoring the appropriation of digital technologies and school change. This article presents the main results of the research carried out within the framework of the Master's Degree in Educational Technology of the University of Buenos Aires, through which an analysis and interpretation of the construction processes of the role of the pedagogical facilitator was sought in the framework of the implementation of the Plan Sarmiento BA in the primary schools of the City of Buenos Aires. In this sense, understand the meanings that the different school actors build on this new role, its characteristics, how they are recognized and how they build links with managers, teachers, students and families. At the same time, understand the practices and strategies used to mobilize processes that lead to the creation of new types of teaching proposals. In this framework, he is interested in identifying and understanding the processes of transformation of educational practices that take place in schools.

PALABRAS CLAVE

referentes TIC - roles – cambio educativo – tecnología educativa

Presentación y relevancia del tema de investigación

En las últimas décadas han tenido lugar el diseño, implementación y desarrollo de diversas iniciativas de inclusión de las tecnologías de información y la comunicación en las agendas políticas de casi todos los países de América Latina, demostrando el interés por ampliar los proyectos democráticos de justicia e inclusión social. Entre estas iniciativas ha tenido lugar la implementación de programas de alta dotación de tecnologías en las instituciones escolares y, con ellos, el surgimiento y reconocimiento de nuevos roles pedagógicos encargados de acompañar, estimular y favorecer la apropiación de las tecnologías digitales y el cambio escolar.

Este trabajo da cuenta de una investigación que se inscribe en el marco de la

Maestría en Tecnología Educativa de la Universidad de Buenos Aires, a través de la cual se propuso el estudio de nuevos roles pedagógicos, su construcción y reconocimiento, y las prácticas y estrategias más relevantes empleadas para movilizar la creación de propuestas de enseñanza de nuevo tipo. Para ello, se focalizó en la construcción del rol del facilitador pedagógico digitales las escuelas primarias pertenecientes al Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Argentina, en el marco de la implementación del Plan Sarmiento BA.

La relevancia del tema de estudio da cuenta con la presencia en las instituciones de un personal docente específico asignado para favorecer los procesos de apropiación de las tecnologías en las instituciones en el marco de la implementación y desarrollo de este tipo de iniciativas.

En este sentido, cabe preguntarse: ¿qué procesos de construcción de la facilitación pedagógica se despliegan en las instituciones escolares? ¿Qué lugar ocupan en la planificación de propuestas de enseñanza y en el dictado de la clase? ¿Cómo construyen su vínculo con directivos, docentes y con los referentes del programa? ¿En qué tiempos y espacios tiene lugar el trabajo con los docentes? En cuanto a los procesos de cambio en la cultura escolar, ¿cuáles son los rasgos destacados y recurrentes de las prácticas y estrategias desplegadas por los facilitadores? ¿estas prácticas y estrategias favorecen el cambio en la cultura escolar? ¿Es posible dar cuenta de procesos de cambio educativo a partir de la construcción de nuevas experiencias en contextos de alta disposición tecnológica? ¿Es posible descubrir líneas de ruptura de las prácticas de enseñanza ligadas a la gramática escolar clásica? ¿los facilitadores pedagógicos digitales participan de estas nuevas construcciones? ¿cómo lo hacen? ¿quiénes los convocan, los supervisores escolares, los directivos, los docentes, desde la coordinación del Plan Sarmiento?

Acerca de las decisiones metodológicas que guiaron la investigación

Esta investigación adopta el modo de hacer ciencia de lo social centrado en un enfoque cualitativo de generación conceptual, que busca profundizar en la comprensión de los hechos singulares, las creencias compartidas, las prácticas,

las significaciones y sentidos que los grupos de personas les atribuyen a sus propias experiencias y a los hechos, sin pretender la construcción de leyes de validez universal de carácter causal. Se sostiene un raciocinio inductivo de abstracción creciente donde el trabajo en terreno se constituye en sustento y nutriente de la base empírica que posibilita la emergencia y construcción de conceptos que permitan la descripción y la comprensión del hecho estudiado.

En cuanto a la formulación de la estrategia para la obtención de la información empírica, se propuso la realización de entrevistas abiertas o semiestructuradas a directivos escolares, coordinadores del Plan Sarmiento, asesores pedagógicos, facilitadores pedagógicos y docentes de grado. También se realizó la observación participante de instancias de trabajo llevadas a cabo por los facilitadores pedagógicos en las escuelas, y la lectura de documentos del Plan. Cada uno desde su perspectiva aportó datos y nuevas ideas que permitieron seguir consolidando las recurrencias y construir la trama que compone la construcción y desarrollo de la facilitación pedagógica digital en las escuelas primarias.

En este sentido, se realizaron entrevistas en profundidad a diversos actores: 3 directivos escolares, 2 coordinadores del Plan Sarmiento, 7 asesores pedagógicos, 8 facilitadores pedagógicos digitales, y 4 docentes de grado. Para la selección de los facilitadores pedagógicos se tuvo en cuenta que se encontraran trabajando desde los orígenes del Plan Sarmiento; que fueran casos referenciados por asesores pedagógicos o coordinadores del Plan por destacarse en el desempeño y compromiso con su tarea, el acompañamiento y la promoción del uso pedagógico de las tecnologías digitales y el cambio educativo en las instituciones. También se tuvo en cuenta que los facilitadores seleccionados se desempeñen en distintos distritos escolares de la Ciudad de Buenos Aires, para dar cuenta de una mayor diversidad de escenarios escolares.

Por su parte, la observación participante de jornadas laborales de tres facilitadores pedagógicos se realizó teniendo en cuenta a aquellos facilitadores que habían sido previamente entrevistados. Se seleccionaron los facilitadores pertenecientes a los distritos 5, 8 y 16, ya que además se contaba con la disponibilidad para ingresar a la escuela en tres momentos (cada momento equivale a una mañana o

una tarde de la jornada escolar), con el objetivo de relevar y analizar: la construcción de la facilitación pedagógica digital en las instituciones escolares; las prácticas y las estrategias que despliegan los facilitadores en la construcción de propuestas de enseñanza con tecnologías; el vínculo con directivos, docentes y con los referentes del programa, y los modos en los que favorecen los procesos de cambio en la cultura escolar.

La construcción del rol del facilitador pedagógico digital

La obtención de los datos a partir del trabajo de campo dio lugar a una primera capa de análisis a partir de la cual es posible reconocer:

- Una trama reglamentaria referida a la definición, y a los rasgos y habilidades principales de quienes lo llevan a cabo.
- Una trama institucional que da cuenta de la construcción de la facilitación, la presencia y reconocimiento en las escuelas, la construcción de la mirada sobre las trayectorias escolares de los alumnos y los vínculos que establecen con directivos, docentes y familias.
- Una trama pedagógica referida a la planificación de propuestas de enseñanza, la organización diaria de sus actividades, el acompañamiento y la formación a los docentes, y los nuevos tiempos y espacios en los que tienen lugar, también el análisis de experiencias con tecnologías digitales.

Desde la mirada reglamentaria, la construcción de una definición acerca de la facilitación pedagógica digital permite reconocer el lugar que ocupan en las escuelas como referentes en educación digital y como coordinadores pedagógicos de proyectos con tecnologías digitales. Los facilitadores recorren las instituciones y planifican distintas acciones con cada uno de los docentes lo que les permite construir una mirada transversal sobre los proyectos e intereses que guían las prácticas de enseñanza. Esta mirada, los convierte en piezas clave dentro de las instituciones y en aliados de los equipos directivos, quienes los reconocen como un nexo con los docentes. Se trata de un rol central que favorece la inclusión transversal de las tecnologías en las propuestas de enseñanza a través de múltiples tareas que pueden realizarse en simultáneo y en forma transversal en las

instituciones.

En cuanto a los conocimientos requeridos para un buen desempeño del rol se destacan el manejo de los saberes referidos al diseño curricular y los contenidos a enseñar en cada año escolar y ciclo escolar y, la expertiz en el uso de las tecnologías digitales. La experiencia previa en el nivel juega un papel importante al brindarles un conocimiento sobre los tiempos instituciones y la cultura escolar.

Cabe mencionar el reconocimiento de las habilidades interpersonales como la capacidad de generar empatía, saber escuchar y adaptarse a las personalidades y necesidades de cada docente, lo que junto a la amplitud y flexibilidad les permite construir un acercamiento basado en el respeto de los diferentes estilos y personalidad de cada docente.

Por último, cobran fuerza los estilos y rasgos propios de la personalidad de los facilitadores como el compromiso y la responsabilidad con el trabajo, una actitud curiosa, activa, abierta a nuevas ideas, interés por seguir buscando e investigando nuevas propuestas. Tener una personalidad amplia y saber escuchar, ser creativos, activos, dinámicos y flexibles, ser solidarios, colaboradores y buscar acuerdos para trabajar, se constituyen en aspectos relevantes que permitan mostrarles a los docentes que pueden contar con su disponibilidad en todo momento.

El componente institucional permite dar cuenta de la presencia escolar y sus múltiples articulaciones. Así, el reconocimiento de la permanencia en una misma institución durante más de un ciclo escolar se convierte en un aspecto favorable que permite a los facilitadores ser reconocidos por la comunidad escolar, entablar lazos más estables y sólidos con directivos y docentes, y construir un saber en torno a los avances en las trayectorias de aprendizaje de los alumnos en la apropiación de los contenidos vinculados a las tecnologías digitales.

Se reconoce la importancia de contar con el apoyo del equipo de conducción que reconozca el valor y la importancia de incorporar las tecnologías digitales en las prácticas de enseñanza, y ofrezca los espacios de trabajo institucionales para que el trabajo entre facilitadores y docentes tenga lugar. Construir una buena relación

con los docentes, respetar sus tiempos, necesidades y capacidades en el empleo de las tecnologías digitales se hace presente en forma física en las escuelas, pero también se extiende y amplía más allá de las mismas, a través del contacto y la comunicación virtual a través de distintas aplicaciones. Por su parte, la construcción del vínculo con los alumnos evidencia el compromiso con la alfabetización digital, la formación en distintas alternativas de uso de las tecnologías, programas y el acceso a videos o materiales que amplíen los espacios culturales que habitualmente transitan.

Otro aspecto a considerar tiene que ver con la doble pertenencia institucional que atraviesa el ejercicio de este rol. Por un lado, podemos reconocer la pertenencia que genera el hecho de trabajar diariamente en las instituciones, generando y fortaleciendo lazos con directivos, docentes y estudiantes, y por otro, con la coordinación del Plan Sarmiento al depender administrativamente del mismo. El trabajo realizado en esta investigación, permitió evidenciar cómo, en primer lugar, la pertenencia de los facilitadores es con la escuela mientras que, en un segundo lugar aparece el reconocimiento al grupo que conforman distritalmente con sus colegas facilitadores y su asesor pedagógico y, en última instancia, su pertenencia al Plan Sarmiento. Esta doble pertenencia institucional entra en tensión en momentos en que los facilitadores son convocados por la coordinación del Plan para realizar otro tipo de acciones, como el dictado de talleres, la participación en festivales digitales, congresos u otras actividades. Tareas cuyo cumplimiento pueden entrar en tensión con el cumplimiento de compromisos tomados con docentes y alumnos.

Por último, el componente pedagógico permite reconstruir la complejidad de las tramas pedagógicas en el ejercicio del rol. Es posible identificar distintos acuerdos que se establecen entre docentes y facilitadores para la planificación de las propuestas de enseñanza con tecnologías al inicio del ciclo lectivo y luego del receso escolar de invierno o bien, puede tratarse de un trabajo bimestral o mensual en la que una semana se trabaje en el diseño de las propuestas con los docentes y en las restantes se trabaje en la implementación de los proyectos.

Estas propuestas también incluyen el diseño de proyectos transversales que sumen el aporte de los docentes curriculares. También, es posible reconocer situaciones adaptadas a los distintas etapas de apropiación de las tecnologías por parte de los docentes, es decir, aquellos que se encuentran más avanzados en el proceso de apropiación de las tecnologías digitales y su incorporación a los proyectos de enseñanza, y por otro lado, con quienes aún se muestran distantes a ello.

De este trabajo de investigación surge con fuerza el reconocimiento de las formas adaptadas, flexibles y “en vivo” con las que los facilitadores llevan a cabo la formación de los docentes. Esta formación se da en los momentos en los que los facilitadores se encuentran presentando un contenido a los alumnos vinculado al uso de una tecnología digital o cuando llevan adelante una clase desplegando acciones que modelizan y brindan a los docentes nuevas formas de enseñanza con tecnologías. Se destaca como los facilitadores empoderan a los docentes, al brindarles confianza, tranquilidad y seguridad, y un andamio permanente que les permite sostener y avanzar en las propuestas de enseñanza que diseñan juntos.

Otro aspecto a señalar, tiene que ver con el acompañamiento transversal al docente dentro y fuera de las aulas. El acompañamiento es definido como las acciones que los facilitadores realizan junto a los docentes para apoyarlos en la implementación de las propuestas de enseñanza con tecnologías digitales y también, a las acciones de seguimiento que se realizan sobre los proyectos y las actividades diseñadas. También abarca a todas aquellas acciones y actividades que tienen lugar en la escuela, como participar de la preparación de actos escolares, jornadas institucionales, entre otros.

Otro aspecto que se hace visible del ejercicio del rol de la facilitación pedagógica tiene que ver con la flexibilidad y adaptabilidad desplegada en torno a la organización y corroboración diaria de la grilla horaria. Este abordaje da lugar al trabajo con emergentes e imprevistos de la vida escolar. La corroboración diaria de la agenda pautada con los docentes da lugar a una organización flexible de la grilla horaria que les permite amoldarse a las necesidades de cada grupo, y los imprevistos y emergentes que pudieran surgir en el día a día. En este sentido,

algunos facilitadores recorren la escuela al inicio de cada jornada, saludan a los docentes y corroboran el horario de trabajo del día, disponiendo de flexibilidad para la toma de decisiones y ajustes de los horarios pautados previamente. La flexibilidad y la plasticidad del rol se hacen presentes frente a situaciones imprevistas o emergentes que requieren la toma de decisiones y la reorganización de los tiempos planificados.

Por otro lado, la disponibilidad de los equipos como netbooks, tablets y notebooks ahora de uso personal para docentes y alumnos, junto a la posibilidad de transportarlos y utilizarlos en cualquier espacio de las instituciones, brinda nuevas posibilidades de trabajo en tiempos y espacios. Se pone en evidencia la ubicuidad del rol de la facilitación pedagógica. Los tiempos y los espacios en los cuales se implementan los proyectos con tecnologías se expanden y pueden desarrollarse en el aula, el laboratorio de informática, el patio, el salón de actos, entre otros. Los tiempos y los espacios para la planificación, la formación y el acompañamiento se resignifican al ampliarse las instancias de encuentro y al trascender los espacios formales escolares. La multiespacialidad y multitemporalidad se desarrollan en forma dinámica y se expanden a través de espacios y tiempos físicos y virtuales, formales e informales. La variedad de momentos y lugares en los que puede darse el diseño de propuestas de enseñanza plantea un trabajo flexible y adaptado, el aula, la sala de maestros, el laboratorio de informática, los pasillos, los recreos, el desayuno, la hora del almuerzo. De este modo, se reconocen otros espacios informales donde ocurre la planificación o el acuerdo para llevar adelante las actividades con tecnologías. Otro cambio tiene que ver con la posibilidad de estar conectados dentro y fuera de las escuelas. El intercambio de ideas y recursos se expande a través de las cuentas de correo, redes sociales como Facebook o Edmodo o Whatsapp. Los facilitadores amplían los espacios y tiempos de consulta, disponibilidad y les permite enviar materiales y recursos de interés para los proyectos.

Caminar toda la escuela y aprovechar todos los espacios en los que pueda darse el intercambio, tanto físicos como virtuales, permite mostrar a los docentes la disponibilidad y apoyo permanente con el que cuentan para hacer avanzar los

proyectos y resolver las situaciones problemáticas que se pudieran presentar.

Estas características del rol y las nuevas posibilidades de trabajo que vehiculizan en las instituciones, permite la construcción y participación en proyectos pedagógicos innovadores que evidencian la participación en proyectos distritales; la construcción de proyectos escolares transversalizados por las tecnologías digitales; la apertura al abordaje de problemáticas del afuera de la escuela; el vínculo con otras organizaciones, instituciones y la comunidad escolar; la construcción colectiva de proyectos, y la innovación, creatividad e inclusión de los últimos avances tecnológicos.

Las prácticas pedagógicas de los facilitadores pedagógicos en las escuelas

El análisis de las observaciones de las prácticas realizadas a tres facilitadores digitales permitieron dar cuenta de los rasgos comunes que presenta el ejercicio del rol y de las particularidades que dan lugar a los estilos de facilitación que orientan las prácticas cotidianas. Las formas en cómo construyen su espacio de facilitación en cada una de las escuelas, cómo se vinculan con directivos, docentes, alumnos y familias, cómo organizan las tareas de planificación, formación y acompañamiento, cómo actúan frente a los emergentes y situaciones imprevistas de la vida escolar son sólo algunos de los aspectos que componen las prácticas de esta compleja tarea. La conceptualización de estos estilos permite la construcción de un sistema tipológico que busca dar cuenta de modos específicos de ejercer el rol.

Rasgos comunes en el ejercicio del rol

Los rasgos del ejercicio de la facilitación pedagógica digital recién mencionados se hacen presentes en las observaciones intensivas de las prácticas, lo que permite consolidar las recurrencias surgidas en la primera capa del análisis de las entrevistas realizadas.

En referencia al componente pedagógico se observan estrategias de formación “en vivo” que se despliegan en el desarrollo de la misma clase en las que los facilitadores muestran una forma de enseñar con tecnologías digitales. También,

se observa como los facilitadores traccionan la participación de los docentes al “correrse poco a poco del dictado de la clase” para habilitar espacios breves en los que los animan a hacerse cargo de la misma. El abordaje de las situaciones imprevistas y emergentes de la vida escolar se hacen presentes a través de una actitud flexible y la corroboración de la agenda de actividades realizadas al ingresar a la institución y saludar a cada docente. Mientras que, pudo observarse la expansión de los tiempos y los espacios para el acuerdo de proyectos a través de conversaciones breves y espontáneas en los recreos, un cruce en los pasillos, o mensajes de Whastapp o bien, en el transcurso de una misma clase.

A continuación, se desarrollan los estilos de facilitación desplegados por cada uno de los facilitadores observados, buscando la construcción de una tipología que permita reconocer sus rasgos distintivos y particularidades.

Estilos de facilitación

El primer estilo enfatiza en la importancia de que los docentes construyan su propio conocimiento sobre las tecnologías digitales y las formas en las que potencian los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Se ocupa de que tanto docentes como los alumnos comprendan el sentido del uso de las tecnologías digitales y no se queden en su uso instrumental.

Se propone una formación “en vivo” en el aula a través de una estrategia de “modelización” que busca mostrar una forma posible de dar clase con las tecnologías digitales para que luego los docentes puedan continuar con estas prácticas sin necesidad de contar con su presencia. Este estilo de facilitación busca que los alumnos sean los protagonistas de sus propios aprendizajes y sean quienes lleven adelante los proyectos de la escuela.

Los directivos de la escuela ven su rol como el de un coordinador pedagógico que conoce todos los proyectos pedagógicos de la escuela y los pone en diálogo unos con otros, moviliza ideas, sostiene y apoya a los docentes para que se animen a avanzar. También destacan el conocimiento que construye sobre las trayectorias escolares de los alumnos y los aprendizajes contruidos a lo largo de su paso por la escuela primaria, lo cual le permite tomar decisiones acerca de contenidos a

fortalecer.

El segundo estilo centra sus actividades en la enseñanza de los contenidos de informática que considera imprescindibles que los alumnos se lleven luego de su paso por la escuela primaria. Enseña el uso de los programas y aplicaciones, realizan presentaciones, usan procesadores de texto, realizan la edición de videos, la búsqueda de información, el uso de graficadores infantiles, folletos, videos con Stop Motion y la programación con Pilas Bloques y en HTML. Brinda el espacio necesario para que los alumnos las exploren y realicen las producciones finales solicitadas. Conoce las trayectorias escolares de sus alumnos.

El tercer estilo se coloca en un lugar de par con los docentes. El vínculo construido es fluido, cercano, ameno, y brinda a los docentes un espacio de contención y confianza donde compartir y probar ideas. Las clases son planificadas previamente o en el momento con los docentes. En las clases los docentes brindan los contenidos curriculares mientras que ella brinda los contenidos vinculados al uso de las tecnologías digitales.

Junto a las docentes de grado realiza proyectos que fortalecen los aprendizajes de los alumnos y les permiten participar de experiencias significativas para sus vidas. Por ejemplo, puede verse en un proyecto sobre el tema inmigrantes, a partir del cual realizaron entrevistas que resultaron significativas y transformadoras en el vínculo con una compañera hija de un inmigrante. El proyecto les permitió ponerse en el lugar del otro y a partir de allí conocer y comprender su realidad. Los alumnos vivencian experiencias que resulta significativa y transformadora para sus propias vidas.

Aportes para comprender la complejidad del rol

El análisis de las entrevistas y observaciones realizado dio lugar a la siguiente construcción conceptual:

Estrategias de facilitación desplegadas en la vida institucional

Estrategias intermitentes o ubicuas

Entendemos por estrategias intermitentes o ubicuas a aquellas decisiones y acciones que los facilitadores toman en forma flexible y adaptada frente a las posibilidades de ampliación de los espacios de trabajo que han tenido lugar en las escuelas a partir del desarrollo de los ambientes de alta disposición de tecnologías.

Los facilitadores toman decisiones en forma flexible acerca de los espacios en los cuales serán realizados los proyectos y actividades con tecnologías digitales. La alta dotación de dispositivos tecnológicos en las aulas posibilita un cambio en las dinámicas de trabajo a partir de la expansión hacia otros espacios como las aulas, la biblioteca, las salas de acto, las salas de plástica o tecnología, y los patios. Los laboratorios de informática continúan utilizándose, ya que, en gran parte cuentan con las pizarras digitales y algunas computadoras de escritorio que resultan de utilidad frente a la ausencia de las netbooks.

La ampliación de los espacios de trabajo da lugar al surgimiento de espacios “informales” y espontáneos que dan lugar a una planificación y acompañamiento ubicuos. Los facilitadores transitan y habitan distintos espacios institucionales físicos (recreos, almuerzos, salas de maestros, pasillos, pasillos) y los reconfiguran como espacios de encuentro y trabajo informales. La ampliación de los tiempos y los espacios informales de trabajo con directivos y docentes también se da a través del uso de herramientas de comunicación virtual, como Whatsapp, Edmodo, mails, documentos compartidos en Google Drive, plataformas, que dan lugar a una comunicación virtual, constante y fluida.

Estrategias “on demand”

Las estrategias “on demand” dan cuenta de la toma de decisiones por parte de los facilitadores que les permiten desarrollar acciones como respuesta a situaciones imprevistas y emergentes que se presentan en la vida escolar, y requieren de una gestión flexible de la agenda de trabajo con los docentes y de planificaciones abiertas y adaptables.

Esta estrategia no sólo se evidencia diariamente en la reorganización de la agenda de trabajo con cada docente, si no también, a lo largo del año en la implementación de los proyectos y las actividades diseñadas junto a los docentes. Dar cuenta de imprevistos que pueden surgir en la vida escolar requiere la toma de decisiones flexible y la disponibilidad a la tarea abierta a cambios en los horarios y días de trabajo, que dan lugar a la construcción de nuevas tramas y acuerdos flexibles y cambiantes por los que circulan docentes y facilitadores.

La corroboración diaria de la agenda de trabajo y los ajustes que se realizan en la puesta en marcha de los proyectos a lo largo del ciclo escolar ponen en evidencia esta estrategia que busca dar respuesta a las demandas y necesidades que surgen en el hacer cotidiano en las instituciones educativas.

Estrategias convergentes

Las estrategias convergentes son aquellas que dan cuenta de la toma de decisiones para la realización de acciones integradas y transversales entre los docentes y grados que componen una institución. El conocimiento de los proyectos que se están gestando e implementando en cada escuela, unido al interés de una incorporación transversal de las tecnologías digitales, brinda la posibilidad a los facilitadores de construir una mirada que permite tejer lazos y poner en diálogo las distintas propuestas educativas, áreas y contenidos. Este hecho, les permite tomar un lugar de coordinación de proyectos e ideas que es reconocido por distintos actores institucionales, entre ellos, los equipos directivos, quienes ven en este rol un nexo entre ellos y los docentes. Así, el trabajo realizado por los facilitadores se encuentra potenciado en aquellas instituciones en las que los facilitadores cuentan con un apoyo real de los equipos directivos.

Estrategias de facilitación del oficio docente

Estrategias espiraladas

La puesta en juego de estrategias espiraladas da cuenta de la toma de decisiones que los FPD realizan a lo largo de todo el proceso de diseño e implementación de proyectos educativos, no es estática ni lineal, sino que abarca diversas acciones

que van desde la gestación e ideación de los proyectos hasta su puesta en marcha.

Este ciclo de acompañamiento que realizan los facilitadores en cada propuesta de enseñanza se da a través de un proceso espiralado en el que cada nuevo proyecto se construye sobre las experiencias y aprendizajes previos, y se acomoda a las particularidades de cada nuevo escenario.

El acompañamiento también requiere versatilidad y adaptación a las necesidades de los docentes y del grupo de alumnos, y la disponibilidad de tiempos y espacios institucionales para darle continuidad a los proyectos. Las acciones de planificación y acompañamiento pueden darse tanto en el aula como en el laboratorio de informática u otros espacios de la institución y fuera de ella. Pueden reconocerse espacios informales de trabajo como los pasillos, sala de maestros, recreos, en los que se puedan llevar a cabo estas conversaciones acerca de la continuidad de los proyectos, según se desarrolló en las estrategias intermitentes o ubicuas.

Al mismo tiempo, los facilitadores despliegan diversas estrategias adaptándose a los tiempos disponibles, imprevistos y emergentes que pudieran presentarse en el día a día de la vida institucional, según se desarrolló en la estrategia “on demand”. Por otro lado, las acciones de integración que los facilitadores realizan al promover el diálogo entre los distintos actores institucionales que den lugar a proyectos transversales y colectivos, al intercambio y construcción con otros docentes o instituciones, según se desarrolló sobre las estrategias convergentes.

El ejercicio de su rol atraviesa la vida institucional y convoca a la construcción de propuestas pedagógicas en forma espiralada. Al mismo tiempo, diversos procesos espiralados, en cantidad y en tamaño, pueden estar realizándose al mismo tiempo. Es decir, el facilitador puede estar llevando a cabo este proceso en diferentes etapas, de acuerdo a cada uno de los docentes con quienes trabaja, y a su vez, estos procesos también pueden formar de propuestas más amplias y complejas en las que intervienen un mayor número de docentes.

Estrategias vinculares

La puesta en práctica de las estrategias vinculares dan cuenta de las decisiones y las acciones llevadas a cabo por los facilitadores para la construcción del vínculo con los directivos, docentes y alumnos. Estas estrategias se encuentran atravesadas por las habilidades blandas que los facilitadores ponen en juego para dar cuenta de las distintas personalidades y entender qué necesita cada docente y así adaptar sus estrategias de intervención. Desarrollan formas de acercamiento flexibles y adaptadas a cada uno de los docentes, ajustándose a sus características personales, estilos docentes y, sus necesidades de formación y de acompañamiento. Se destacan la escucha, la colaboración, la presencia y el contacto frecuente y la propuesta de ideas a partir de la sugerencia y no la imposición de ideas o la invasión de sus espacios. También a la escucha de cuestiones personales, que les permite consolidar un vínculo de confianza y avanzar en el trabajo conjunto.

Estrategias didácticas “encarnadas”

Las estrategias didácticas encarnadas dan cuenta de aquellas acciones que los facilitadores despliegan para formar a los docentes en la enseñanza con tecnologías digitales. Se convierten en “modelos en vivo” de prácticas de enseñanza. Para ello aprovechan el espacio de una clase en la que, por ejemplo se presenta y desarrolla el uso de una nueva aplicación o programa vinculado a un contenido curricular a enseñar. El facilitador busca modelizar una práctica, brindando “en vivo” una forma de enseñar con tecnologías que se convierte en objeto de reflexión junto al docente. Esta estrategia no busca una permanencia en el tiempo sino que tiene como propósito ir corriéndose poco a poco, para que el docente puede tomar un mayor protagonismo hasta ser él quien lleve adelante la propuesta. Como ejemplo de esta estrategia, se puede mencionar cuando se presenta en una clase el desarrollo conceptual del contenido curricular, al mismo tiempo que lo entrelaza con el uso y explicación del programa adecuado para su abordaje. En este caso, la modelización tiene no solo que ver con el uso del programa, sino también con una forma de abordaje de los contenidos curriculares,

como puede ser el caso de la Geometría dinámica y el programa Geogebra.

En otros casos, los docentes pueden escuchar la misma explicación sobre el uso de un programa o aplicación que recibirían los alumnos. Esta estrategia es valiosa sobre todo en los momentos en los que no se dispone del tiempo necesario para ver previamente y a solas el programa con los docentes.

También es posible contagiar el interés de los maestros al tomar como ejemplo el trabajo realizado por o con otros docentes de la institución, lo cual permite con casos concretos demostrar que es posible realizar una propuesta de enseñanza con tecnologías digitales.

Estrategias de empoderamiento

Las estrategias de empoderamiento son empleadas por los facilitadores para transmitir confianza y seguridad, acompañar y motivar a los docentes para que puedan realizar las actividades con tecnologías por ellos mismos y continuar los proyectos iniciados en forma conjunta. La continuidad en estas acciones permite dar la contención necesaria a los docentes para avanzar en el camino de apropiación de las tecnologías y transmitirles confianza, tranquilidad y seguridad que les permita ir ganando en autonomía en la creación y desarrollo de proyectos con tecnologías. Habilitando espacios breves en los que los animan a hacerse cargo de la clase durante, por ejemplo, diez minutos o bien, a través de la formulación de proyectos breves. Estas acciones tienen como propósito mostrarle al docente que es capaz de llevar adelante las actividades con los alumnos.

Estas estrategias de empoderamiento también se dirigen a los alumnos a quienes buscan mostrarles distintos programas, aplicaciones, recursos y usos de las tecnologías que les permitan ampliar sus conocimientos y despertar, quizás en algunos de ellos, la curiosidad e interés por el estudio de las tecnologías digitales como una carrera universitaria o una futura salida laboral. También, son aprovechadas las instancias de exploración de programas y aplicaciones como espacios en los cuales los alumnos puedan desplegar su creatividad, avanzar en el estudio y complejidad en el uso de la herramienta y, la construcción de productos.

Resulta clave la confianza que los facilitadores les transmiten para que puedan avanzar por sí mismos, por ejemplo, en programas de edición de videos, textos o programación, superando, en muchos casos, los conocimientos de los propios facilitadores y abriendo oportunidades para la colaboración con los docentes. También, se destaca la visualización de videos y la exploración de dispositivos que los facilitadores les acercan y que no están directamente vinculados al desarrollo de los contenidos curriculares. Estas situaciones se convierten en oportunidades para que los alumnos conozcan temas a los cuales no les sería fácil acceder de otro modo, como el uso de simuladores y dispositivos, como cámaras 360°, drones, cascos de realidad aumentada, entre otros.

Estrategias creativas, innovadoras, disruptivas

Las estrategias creativas, innovadoras y disruptivas dan cuenta del trabajo realizado por los facilitadores en las escuelas al ofrecer nuevas ideas que vayan más allá de lo conocido y que permitan motivar a docentes y alumnos al mostrarles nuevas opciones y oportunidades de aprendizaje atravesadas por las tecnologías digitales.

Se encuentran propuestas que abarcan el trabajo de todas las escuelas de un distrito, representadas por un grado escolar que se elige de acuerdo a los contenidos a abordar y el ciclo al cual pertenecen en relación al diseño curricular, y son convocados a instancias de intercambio distrital o interinstitucional.

La realización de proyectos transversales a toda la institución o que formen parte del Proyecto escuela. Las producciones realizadas pueden ser compartidas con la comunidad educativa en actos escolares, reuniones de padres o festivales escolares, donde tanto docentes como alumnos muestren a toda la comunidad educativa el trabajo realizado en las aulas.

También, puede tener lugar el desarrollo de actividades surgidas a partir de situaciones vivenciadas por los alumnos o temas de interés y actualidad. En este sentido, se despliegan acciones de los facilitadores para que, junto a los docentes, puedan ser recuperados y entramados en las propuestas de enseñanza y potenciadas a través, por ejemplo, de la lectura de diarios digitales, la búsqueda

de información en internet, el uso de mapas digitales, la realización de entrevistas y/o videollamadas con especialistas u otras escuelas.

Otros proyectos pueden dar lugar a la realización de diversas producciones, entre ellas, un noticiero digital, la construcción colectiva de una revista digital e interactiva, la realización de booktrailers para la recomendación de un libro, videos, infografías, presentaciones realizadas en Google Drive, entre otras posibilidades que suman contenido e interactividad al material.

Los facilitadores en ocasiones, también ponen a disposición de los proyectos dispositivos, como cámaras 360°, drones, entre otros, que les permiten acercar a los alumnos a los adelantos tecnológicos y proponer en las escuelas proyectos disruptivos en cuanto a sus posibilidades de construcción y desarrollo. Por otro lado, se evidencia el interés por temas como la programación, la robótica, la realidad virtual, como es el caso de las escuelas intensificadas en tecnologías, en las que se cuenta con insumos específicos, como las impresoras 3D, kits de programación y robótica, placas Arduino entre otros materiales.

Conclusiones

Un primer aspecto a destacar tiene que ver con la definición que desde el Plan Sarmiento se realiza sobre las funciones que componen a la facilitación pedagógica digital. En este sentido, se menciona que su tarea es la de ser pares pedagógicos del docente, acompañarlos en el diseño y puesta en marcha de proyectos con tecnologías en los que aporten los contenidos vinculados al uso de las tecnologías digitales pero sin participar del dictado de las clases. Sin embargo, el trabajo realizado a lo largo de esta investigación nos permite dar cuenta que los facilitadores pedagógicos amplían en el día a día escolar las funciones recién mencionadas.

Las funciones esperadas desde la coordinación del Plan y lo que efectivamente ocurre en las escuelas tensionan el reconocimiento de la complejidad del ejercicio del rol y pone en evidencia la ausencia de un marco de acción claro que unifique las tareas requeridas, y de cuenta de la demanda de trabajo que cada una de ellas representa en la agenda de trabajo de los facilitadores. Se trata de una tensión

entre lo que se espera del rol y lo que ocurre en la práctica, donde los facilitadores desarrollan acciones de acompañamiento y formación más complejas y adaptadas a las necesidades de cada docente, las características de los proyectos a desarrollar, los emergentes que atraviesan la vida cotidiana de las instituciones y las características propias o estilos de cada facilitador.

Otro aspecto relevante en este análisis tiene que ver con el sentido de pertenencia institucional que desarrolla cada facilitador. Al respecto, puede mencionarse la doble pertenencia que los facilitadores vivencian en las escuelas, dónde principalmente se reconocen a sí mismos como parte de los equipos docentes con los que trabajan, aun reconociendo que administrativamente responden y son parte de la estructura del Plan Sarmiento. En este sentido, si bien cumplen con el dictado de talleres y otras actividades a las que son convocados desde la coordinación del Plan, la prioridad en la organización de sus tareas y horarios está dada por los compromisos asumidos con los directivos, docentes y sus alumnos. Esta doble pertenencia puede ser analizada teniendo en cuenta la idea de líderes desde el medio que desarrollan Mundy y Fullan (2016) mientras que debe rendir cuentas “hacia arriba” (supervisores, asesores, etc) se convierte en estímulo “hacia abajo” al comprometerse con el cambio y las acciones que favorezcan el desarrollo de capacidades al interior de las escuelas.

Cabe destacar que el rol que los facilitadores pedagógicos desempeñan en las escuelas es definido como el de referentes en educación digital. Se lo destaca como una figura central en las instituciones interesado en la inclusión de las tecnologías digitales que se vincula y establece un nexo entre directivos y docentes con una mirada transversal. Mirada que permite trascender el aislamiento y la fragmentación de los saberes disciplinares para dar lugar a construcciones que articulen las parcelas del saber.

El análisis de la construcción del rol permite reconocer cómo a través del desarrollo de sus prácticas y estrategias, los facilitadores pedagógicos irrumpen en la matriz de la didáctica clásica para dinamizar procesos de revisión de las propuestas de enseñanza en ambientes de alta disposición de tecnologías. Como menciona Lila Pinto (2019) es posible pensar el “núcleo duro” de la gramática

escolar a partir de tomar como eje: el tiempo, el espacio, el currículum, la evaluación y los vínculos. Nuevas configuraciones de los tiempos y los espacios, se caracterizan por la flexibilidad y adaptabilidad a los emergentes e imprevistos, y dan lugar al abordaje del conocimiento en su complejidad y a la colaboración entre otros. Tiempos y espacios formales y no formales, dentro y fuera de las instituciones posibilitan nuevos encuentros para la planificación, la formación y el acompañamiento. El currículum resulta resignificado en relación a la creación de proyectos transversales, que involucran distintas áreas y en los cuales se promueve la problematización, la creación, la producción y un rol protagónico de los alumnos. También, tienen lugar nuevos vínculos y prácticas de articulación entre docentes y con el afuera de la escuela, favoreciendo la construcción colectiva de nuevos aprendizajes y abordajes complejos de temas de la realidad. El tiempo y los espacios resultan resignificados y flexibilizado en relación a la creación de proyectos más complejos, que involucran distintas áreas curriculares y en los cuales se promueve la problematización, la creación, y la producción.

Como menciona Mariana Maggio (2012a) el escenario contemporáneo brinda la oportunidad para recrear las prácticas de enseñanza enriquecidas por las tecnologías digitales. En las prácticas y proyectos analizados es posible dar cuenta de propuestas construidas en colaboración entre docentes de una misma y con otras instituciones, en las que los alumnos asumen un rol protagónico en la construcción de nuevos aprendizajes y comparten las producciones realizadas, que emplean las tecnologías digitales de modo transversal favoreciendo la integración de contenidos, que acercan a las aulas las formas en las que se construye y circula el conocimiento en la actualidad. Escenarios, que como menciona Mariana Maggio (2017) permiten desplegar propuestas de nuevo tipo a partir del desarrollo de motores creativos que reconozcan temas relevantes de la cultura en un momento, y las articulaciones funcionales entre cursos dentro de una misma escuela o con otras y con organizaciones de la comunidad.

Creemos que este proceso de investigación nos permite recuperar el lugar de los facilitadores pedagógicos digitales como actores relevantes en el proceso de transformación escolar. Los modelos y estructuras jerárquicas tradicionales se

flexibilizan para dar lugar a nuevos diálogos y figuras que funcionan como transversales y dinámicos, tienden lazos de creación. Reconocimos que los equipos directivos encuentran en la facilitación pedagógica en tecnologías una figura de aliado para cambio, y los equipos docentes un apoyo y motor que los invita a participar y construir.

Referencias bibliográficas

Fullan, M., & Munby, S. (2016). De dentro para afuera y de abajo para arriba: Cómo el liderazgo desde el medio tiene el poder de transformar los sistemas educativos. Montevideo: Red Global de Aprendizajes.

Goetz, J. P., & LeCompte, M. D. (1984). Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Madrid: Ediciones Morata.

Guber, R. (2001). La etnografía. Método, campo y reflexibilidad. Bogotá: Grupo Editorial Norma.

Latorre, M., Lion, C., Maggio, M., Masnatta, M., Penacca, L., Perosi, M. V., & Pinto, L. y. (2012c). Creaciones, experiencias y horizontes inspiradores: la trama de Conectar Igualdad. Buenos Aires: Educ.ar. Obtenido de http://bibliotecadigital.educ.ar/uploads/contents/CI_TIC_Trama0.pdf

Lugo, M. T., Kelly, V., & Schurmann, S. (2012). Políticas TIC en educación en América Latina: más allá del modelo 1 a 1. Campus virtuales. Revista Científica de Tecnología Educativa, 31-42.

Maggio, M. (2012a). Enriquecer la enseñanza. Buenos Aires: Paidós.

Maggio, M. (2012b). Entre la inclusión digital y la recreación de la enseñanza: el modelo 1 a 1 en la Argentina. Campus Virtuales, 1, 61-64. Obtenido de <http://issuu.com/revistacampusvirtuales/docs/1/51?e=6634101/9275795>

Maggio, M. (2017). Prácticas de enseñanza reinventadas en los ambientes de alta disposición tecnológica. Las condiciones que sostienen la creación pedagógica. En N. Montes, Educación y TIC: de las políticas a las aulas (págs. 61-78). Buenos Aires: Eudeba.

Maggio, M. (2018a). Reinventar la clase en la universidad. Buenos Aires: Paidós.

Maggio, M. (2018b). Habilidades del siglo XXI. Cuando el futuro es hoy. . Buenos Aires : Fundación Santillana.

Pinto, L. (2019). XIV Foro Latinoamericano de Educación Rediseñar la escuela para y con las habilidades del siglo XXI. Buenos Aires: Fundación Santillana.

Sirvent, M. T., & Rigal, L. (2007-2009). "Metodología de la investigación social y educativa: diferentes caminos de producción de conocimiento" (Manuscrito en revisión). Buenos Aires.

17.

PROFESSIONAL DEVELOPMENT IN A CO-TEACHING EXPERIENCE

Francisco Pérez Gómez

frankpego@yahoo.com

Universidad Única

Abstract

There is an increasing need in different areas of the academic world to join efforts for particular endeavors. In this scenario, collaboration emerges as a strategy that educators and students can make use of to achieve the goals they have set their mind to during a term or academic cycle. Within the spectrum of possibilities, co-teaching appears as a strategy which allows teacher's educators to take care of the different dimensions which are part of student-teachers' educations. The dimension tackled in this qualitative action research project include didactic, pedagogical, metacognitive, and professional development areas, among others. Particularly, the purpose of this paper is to unveil the potential benefits that a group of first semester student teachers from ÚNICA university might assign to the co-teaching process in terms of its contribution to their professional development as prospective teachers. To that end, a set of reflections and interview answers were collected, coded, categorized, and analyzed. It was found that co-teaching provided co-educators with the possibility to assort strategies and resources, which in turn, has a positive incidence in the learning process. Also, it was evidenced that co-teaching favours collaborative work with all it implies in the co-planning, co-teaching as well co-assessing moments.

Introduction

The cornerstone of this study is to observe and analyze the operation of co-teaching dynamics in the EFL context and more specifically in the education of foreign language student-teachers. The study resorts to the analysis of narratives and interviews to students-teachers and educators in Institución Educativa Colombo Americana (ÚNICA). The aim of such instruments is to pinpoint the participant's views on co-teaching after its implementation. Aspects like co-evaluation, co-teaching, and student-teachers' education emerged to inquire the validity of this didactic approach.

Co-teaching has widely been explored in the field of general education practices around the world and defined as a collaborative method of instruction (Murawski & Hughes, 2009) in which multiple decisions and accountability for students' learning are shared (Shumway et al; 2011). Besides the prolific amount of literature devoted to describe co-teaching antecedents, the lack of implementations focused on this technique in the Colombian context is rather surprising. A thorough exploration about this matter in the country revealed that scarce literature has approached co-teaching in the country, one example of this attempt is *English for Opportunities and Competitiveness* (EFOC), program from the Ministry of Colombian Education which aim was to hire 63 Native English speakers to provide students with cultural background and communicative experiences, unfortunately this co-teaching experience lacked the principles of collegiality exposed by Shumway et al (2011).

Similarly, this study found scattered monographies on co-teaching implementation in special and basic education, as it is the case of Duque in 2010, whose thesis pursues the characterization and impact of teachers' roles as they are involved in a team-teaching experience with pre-school pupils in an EFL context in Medellín. In the same manner Pueyo and Ramírez (2020) carried a qualitative and descriptive study with 8th and 9th graders to implement co-teaching in a public school in the Colombian capital. The last remarkable study about co-teaching corresponds to Lopez (2020). In her role as a student-teacher, she attempted to

lead several lessons with pre-school teachers by implementing a *one-teach-one assist* modality of collaborative teaching.

The ventures on co-teaching in Colombia show that the studies made so far have appropriateness in the special and lower education, but few if none, have explored this approach with higher education, and much less with upper-education, not to say with student-teachers who, by being exposed to the technique may include it in their future professional practices. Thus, the gap between international and national literature reveals a need to deepen towards an understanding of the potential of this strategy in ELT and University level classes. The fact that this study was carried out in a student-teachers' education context provides preliminary insights about the potential of co-teaching as a widespread practice among future teachers. Equitably important is the reflection of co-teaching attempts done in Colombia in the EFL field, as well as the impact it has on student- teachers' communication and future pedagogical skills.

Due to the aforementioned descriptions, this study finds relevance to develop a new thread of academic thought in which co-teaching makes itself a room in prospective teachers' context. This undertaking offers an innovative view from the perspective of pedagogical and professional development scopes. Teacher-to-be students experience and evaluate co-teaching in the study and open a possibility for future elaborations on the field.

Theoretical Perspectives

Defining co-teaching

Broadly speaking, since the 1990's the act of co-teaching has been linked to several labels that may be perceived slightly as different but embody most of its principles: team teaching, collaborative teaching, and cooperative teaching (Friend, 2008a). The literature about this concept indicates that it has been defined in harmony with the purpose, population, and setting where it has been implemented. In Cook and Friend's perspective (2004) for instance, co-teaching presupposes that two or more educators or teaching staff be hired to share instructional duties

for a particular group of students, mainly in a classroom or workspace, with specific aims and embodying collaborative ownership, joint resources, and collective accountability. Most definitions of co-teaching refer to an action which is performed by at least two teachers, sharing the same teaching space, and sharing responsibilities. For Escobar Urnemeta (2021), the venue or space as well as responsibilities should be aimed to “provide their students with higher quality teaching attention” (p. 38).

Student Teachers’ Professional Development

The relevance of the present study relies on the eventual impact it has in the development of beliefs and perceptions that ELT student- teachers have on the co-teaching experience as an innovative approach at ÚNICA University.

After developing the state-of-the-art session in this proposal, we found little, if any, literature about co-teaching practices in higher education in Colombia. This seemingly unprecedented practice that ÚNICA tries to implement within its bilingual education program, deserves a deeper observation. The motivation to explore and implement the co-teaching model relies on the need to expose student- teachers to innovative and meaningful practices in which they perform simultaneously the roles of learners and pre-service instructors, needless to mention that the COVID conjuncture led both teachers and pupils to reflect upon the roles and practices demanded from them to be relevant and updated in the education context. Thus, the opportunity to experience this initiative with colleagues-to-be in the area of ELT implied the presence of a variable to consider, which is the definition of identities and roles for the student- teachers’ projection as professionals.

Methodology

As suggested by Strauss and Corbin(2002), we followed the open coding steps to analyze narratives and interviews. To that end, we assigned a label to different phenomena identified in meaningful portions of the texts. Having done so allowed

us to categorize headings which pointed to similar information. This open coding process entailed a detailed and precise register of data to break them down and reduce them to their most significant elements, based on our interpretation.

Characterization of Participants

The participants of the study were 12 student-teachers in the first semester of the Licenciatura en Bilinguismo at ÚNICA University in Bogotá. Their ages varied from 17 to 42, and they enrolled in the university from different geographic and socio-economic backgrounds. This guaranteed a varied sample of products regarding views and beliefs on teaching. The characterization of the entry profile made by the university revealed that all of them shared a basic level of English language command. Interestingly, a character strength test made by the academic enrollment office found out that a high percentage of them treasured the following values: love for learning, equity, and honesty. The results of this test were part of the SEL model the UNICA has been implementing for two years.

Analysis

The brief reflections and answers provided by student-teachers revealed their interest to use co-teachings as a pedagogical option in their future teaching experiences. On the one hand, they valued the possibility that this technique offers to speed up the learning process of student, and on the other hand, they recognized that co-teaching might facilitate the workload co-teachers share and allow them to provide a wider variety of strategies for their students:

I would like make co-teaching with a partner in the future because it's faster or easier, because the roles are divided, the work is divided too, and I think that... is easier for the students because... they learn more with different... strategies or... (Interview, participant # 2).

Because you work... You work better with a friend. The students learn more, they... they feel that have more help (Interview, participant # 5).

I have learned the importance of teamwork and the good thing is that the two teachers use what we learned in the previous class, teacher (Interview, participant # 6).

Okay, teacher. Teacher, because... you and James mention different aspects that... are very important for my... learning process... (Interview, participant # 8).

The truth is that I never had a co-teaching class, but in my opinion is the best way to learn and I want to do the same in a future as a teacher because it is the best learning method for students, they learn faster (Second reflection, participant # 1).

I really didn't know what was co-teaching, but now I love learning with this strategy, ÚNICA students have an advantage. I like having two supports in my English class and as future teachers we have the best strategies for our students (Second reflection, participant # 2).

The method of co-teaching is a privilege, since we can explore in many ways and different strategies, and thus express knowledge as future teachers, and to set out to achieve all our teaching goals (Second reflection, participant #7).

In the future when I am a teacher, I want my students to differentiate my unique classes in which different methodologies that make learning effective are applied (Second reflection, participant # 12).

...and it will also contribute to our future life as teachers because we will know how to bring a better teaching to our group of students (Third reflection, participant # 1).

I hope to continue understanding co-teaching since I would like to be able to apply it at some point in my career as a teacher; I also want to keep in mind each of the strategies and tools used in the classroom (Third reflection, participant # 3).

Thanks to Every one of the teachers for doing a good co-teaching and showing us how to teach in different ways (Third reflection, participant # 5).

The aforementioned fragments show that prospective teachers acknowledge how innovative and practical co-teaching could be to expose students to a larger repertoire of didactic strategies and techniques. Similarly,

student-teachers identify the possibility collaborative teaching brings in for co-educators to attend to different needs and different learning styles in the same classroom. This is perceived by them as potential benefit of co-teaching in terms of their professional development because it shows, from a theoretical-practical perspective, how to boost the foreign language learning process in their students.

Particularly, in the attempt to favor different learning styles, co-teaching, according to student-teachers views, endows the co-teachers the possibility to customize the teaching-learning process in a welcoming environment. This is true if we consider that having two teachers facilitates the access students have to multiple resources, tools, and teaching styles. Needless to mention, in not so large classes, as the one this project was held in, co-teaching is advantageous since the one-to-one attention ratio increases, which makes students feel taken care of and supported:

In the middle of the classes I have learned different pedagogical tools that can be very useful in the future so that my students can learn in a didactic way, starting from the point that all people are different and probably I will find students who have not had interaction with English and for them this language is a totally unknown world, so I must use tools that do not make the language seem difficult and can be useful for students by promoting a pleasant atmosphere in the classroom (Second reflection, participant # 10).

In the future when I am a teacher I want my students to differentiate my unique classes in which different methodologies that make learning effective are applied (Second reflection, participant # 12).

With help from teachers and peers you can make great progress, in addition to teaching you can be a counselor to contribute and ensure that students feel good to complete their cycles and start others is very rewarding (Third reflection, participant # 8).

Moreover, student teachers praise the chance co-teaching gives co-educators to reach agreements and consensus, as well as stay on the same line of thought when it comes to planning and implementing strategies, which ultimately might secure achieving teaching goals in a faster and more effective fashion. Their

appreciation also depicts the importance of teamwork in their professional development as collegial-oriented work entails easiness or comfort for each of the co-teachers in terms of complementing teaching styles, exchanging didactic insights, and exploiting the individual talents each teacher has:

Seeing so many teaching possibilities is great and I know I will put them into practice. It is hard, but with effort and dedication of both teachers, you can achieve things and see that there is a person who wants to go down your same path, it is great to be able to help students and contribute collaboratively in the best way to their improving (Second reflection, participant # 8).

With this work I learned that you can work as a team and see that everything can work if you have a proper order and if you have everything planned with your co-worker, and it is very good to see how the two teachers can take these bases and show us that if we plan well and we understand each other, it can be achieved (Third reflection, participant # 4).

I have learned to have a better perception of what it is to work in a team, that it is important to reach a working agreement and to reach a final point (Third narrative, participant # 6).

Conclusion

From this experience we have learnt that to the eyes of prospective teachers, co-teaching might function as a great option to accelerate learning processes in their future students. Learning could be sped up particularly by the richness and wide variety of didactic strategies, activities, and resources the implementation of co-teaching implies. Such richness of choices also entails a customization of learning styles and learning needs, allowing more personalized focus on each student that is reflected in an increase of the one-to-one attention range.

Furthermore, co-teaching was praised by student-teachers as a facilitating technique in terms of the workload that the co-educators share. By way of example, when two teachers join a co-teaching experience, there should be a balanced of efforts, duties, and responsibilities upon planning, instructing, and assessing. Once that balance is achieved, we can talk about the concept of

collegial work that also leads to sharing didactic perspectives and complementing each other's talents.

References

- Duque, D. (2010). *Los roles de las maestras participantes de las clases de team teaching (enseñanza conjunta) en un proyecto de formación bilingüe* [Undergraduate thesis, Corporación Universitaria Lasallista]. http://repository.lasallista.edu.co/dspace/bitstream/10567/648/1/Roles_maestras_team_teaching.pdf
- Lopez, M. (2020). *Co-teaching: Preschool Teachers' Insights About The EFL Co-acting Practice* [Undergraduate thesis, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/12663/Co-teaching%2c%20preschool%20teachers%27%20insights.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- MEN. (2016). Modelo para la Implementación de un Programa de Formadores Nativos Extranjeros. http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/colombia_bilingue/2%20Modelo%20de%20implementaci%C3%B3n%20-%20Resumen%20en%20espa%C3%B1ol.pdf
- Murawski, W; & Hughes, C. (2009). Response to Intervention, Collaboration, and Co-Teaching: A Logical Combination for Successful Systemic Change. *Preventing School Failure*, 53(4):267-277. https://www.researchgate.net/publication/247524581_Response_to_Intervention_Collaboration_and_Co-Teaching_A_Logical_Combination_for_Successful_Systemic_Change
- Puello, I and Ramírez, S. (2020). *Co-teaching as an alternative to promote English language learning in a public school in Bogotá* [Master 's degree study. Universidad de La Sabana].

<https://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/45176/Tesis%20Ibeth%20Puello-Sandra%20Ram%C3%ADrez.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Secretaria de Educación del Distrito, Bogotá. (2015). Orientaciones del Área Integradora de Humanidades-Lengua Extranjera y Segunda Lengua. <https://repositorios.educacionbogota.edu.co/bitstream/handle/001/979/SegundaLengua-Web.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Shumway, L; Gallo, G; Dickson, S; & Gibbs, J. (2011). *CO-TEACHING HANDBOOK: Utah Guidelines*. Utah State Office of Education. <https://resources.finalsite.net/images/v1583541712/davisk12utus/vkbe748ncmi5m2qlvhby/USBEC-Co-TeachingHandbook.pdf>

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Colombia: Universidad de Antioquia.

18.

LA ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA COLABORATIVA DE E-CASOS EN ESPACIOS VIRTUALES CON DOCENTES DE NIVEL MEDIO SUPERIOR

Evelyn Yadira Leal Zepeda

Unam, México

Resumen

La presente investigación tiene la intención de fomentar el uso de estrategias didácticas para el trabajo colaborativo con el fin de incorporarlas en las prácticas docentes del nivel medio superior.

En lo contextos actuales, para que el alumno se involucre en su propio aprendizaje es trascendente facilitarle espacios y actividades de interacción. En este trabajo se presenta la experiencia realizada en un contexto educativo en un grupo de académicos de humanidades de nivel medio superior en la Ciudad de México. Se expone el uso del método de los casos en formato electrónico (e casos) y la descripción del uso de la herramienta Padlet como un espacio para la interacción de los docentes en la actividad. Este trabajo presenta pautas generales de la metodología utilizada y las conclusiones generales obtenidas en su aplicación.

En la actualidad la realidad demanda mayor interactividad entre el profesorado y el alumnado, por ello es necesario incorporar experiencias de aprendizaje compartido y de trabajo en común en esta sociedad de la imaginación.

Los entornos virtuales requieren consolidarse como un espacio que brinde la posibilidad de interacción, de esta manera, se debe conocer cómo es la mediación pedagógica en estos entornos.

En ese sentido, una visión de transformación a partir de la experiencia de aprendizaje remoto de emergencia vivida con la crisis de la pandemia de COVID-19 es un momento histórico para pensar en el reto de adaptación, además de plantearse la posibilidad de incorporar nuevas prácticas con la intención de fortalecer las aulas remotas como lugares que enriquezcan todos los aspectos de la vida.

Problemática

Tal como señalan Pardo y Cobo (2020) según los datos revisados de 10 universidades en Latinoamérica, respecto a la nula interacción en la que están un conjunto uniforme de estudiantes en un espacio común, existe la necesidad de diseñar e incorporar experiencias académicas colaborativas ajustadas a una secuencia de aprendizaje.

Una estrategia para suscitar la interacción es “el aprendizaje colaborativo (AC), el cual es una de las apuestas contemporáneas que han venido posicionándose en el ámbito de los estudios de caso de innovación educativa y, en especial, de las prácticas formativas mediadas por tecnologías” (Lizcano, Barbosa y Villamizar, 2019). De tal manera, una estrategia colaborativa podría llevar a encontrar el origen del problema y el entorno del cual emerge mediante una intervención educativa.

La coyuntura actual, ante la pandemia de COVID-19, obliga a reflexionar de nuevo sobre esta estrategia pedagógica y analizar rigurosamente otros resultados mediante la revisión sistémica de los efectos del aprendizaje colaborativo virtual en las diferentes “experiencias” de aprendizaje (Angulo Vilca, 2021). Dada esta

problemática y las experiencias previas en ambientes virtuales se propone implementar el método de e-casos como estrategia colaborativa.

Palabras clave

Estrategias, enseñanza colaborativa, casos en formato electrónico

Justificación

Para comenzar, el docente se enfrenta a la necesidad de adaptarse, conocer y utilizar herramientas tecnológicas que le permitan desarrollar su labor educativa frente a los ambientes digitales de aprendizaje que demandan interacción y participación para acortar el aislamiento.

A la luz de las interacciones se pueden perfilar múltiples escenarios, hay que recordar que este es el origen de grandes movimientos intelectuales. El saber se produce cuando se interactúa con los pares. Puede ser que toda la convivencia que tuvieron los pensadores y filósofos que conformaron movimientos como la Ilustración del siglo XVIII, como Voltaire y Diderot, quienes conformaron el pensamiento Enciclopedista, así como las ideas de libertad y justicia, se llevaron a cabo mediante la interacción, es decir, a través de cartas, reuniones, viajes, lo que disponían en ese tiempo.

Es decir, al favorecer la interacción surgen las ideas y se puede conformar una corriente de pensamiento. Con ese espíritu de intercambio de ideas entre pares se pretende crear una comunidad virtual de intercambio de saberes docentes. “La adopción del trabajo colaborativo como estrategia didáctica que supone una mayor interacción en las clases, convierte lo que podía ser una mera transmisión de contenidos de corte teórico en una actividad dinámica y participativa” (Revelo, Jiménez y Collazos, 2018 p:117).

En el entendido de privilegiar la interacción y la potencialidad que tiene el trabajo en conjunto, Revelo, Collazos y Jiménez, (2018) realizaron una revisión sistemática del tema e identificaron al trabajo colaborativo como una estrategia

que maximiza y potencializa la participación de los estudiantes alcanzando un impacto positivo en el aprendizaje.

De tal forma, si se toman en cuenta investigaciones previas, el aprendizaje colaborativo mediante el uso de los casos en formato electrónico, es una estrategia que se aprende en la práctica y pueden replicar en espacios virtuales los docentes. Este trabajo pretende ser una ayuda a esta situación para que el docente se convierta en un agente impulsor de la innovación tecno digital mediante el trabajo colaborativo dentro de un aula virtual.

Marco teórico

Según Díaz (1998) las estrategias de enseñanza son procedimientos y recursos que utiliza el docente para promover aprendizajes significativos, facilitando intencionalmente un procesamiento del contenido de manera más profunda y consciente. Constituyen una herramienta esencial en el quehacer docente a nivel de aula y enriquecen el proceso de enseñanza-aprendizaje (Acevedo, 2004).

Una estrategia es una táctica intencional para alcanzar una meta y las estrategias de aprendizaje son actividades consientes cuyo control es intencional. La unificación de las *estrategias de aprendizaje colaborativo* significa integrar acciones predefinidas de forma didáctica, coherente y unificada, esto permite hablar de estrategias más que de técnicas sueltas y disociadas. Una característica de la propuesta es la estricta pauta de cada estrategia (Roselli, 2016).

Roselli (2016) señala tres grandes modelos: del conflicto sociocognitivo, de intersubjetividad y de cognición distribuida. No se trata de meras técnicas disociadas, sino de que apuntan al desarrollo de la colaboración, es decir, una didáctica colaborativa. En este panorama, el docente debe enseñar a trabajar eficazmente en un entorno colaborativo, acciones intencionalmente planificadas y muy pautadas.

Asociado a actividades de producción y transmisión en colectivo, se debe contemplar la conformación de una comunidad con intereses comunes, pensando que la interrelación esta mediada por el docente (Lizcano, Barbosa y Villamizar, 2019).

El aprendizaje colaborativo se define como “una adquisición individual de conocimientos, habilidades o actitudes ocurridas como producto de la integración de grupos, en donde los participantes realizan un mismo trabajo en una actividad sincrónica y compartida” (Torres, De la Torre, Pereyra, Hernández y Flores, 2017).

El siguiente aspecto clave es la importancia de la dimensión social en la construcción de conocimiento, se pretende utilizar la perspectiva del *conectivismo* como una orientación para el trabajo pedagógico en la era digital (Downes, 2012). Esto se debe a que actualmente el trabajo colaborativo se desarrolla desde el marco del socioconstructivismo, en la revisión del estado del arte se señala que se requiere ser investigado desde una orientación en el desarrollo de los procesos cognitivos complejos y no solo en la socialización.

Por ello, “El conectivismo es una teoría que pretende resolver las problemáticas propias de la era digital, intenta ir más allá de las teorías clásicas como el conductismo, el cognitivismo y el constructivismo, centrados en el currículo y los cursos, pues no se encontraban adaptadas a las nuevas tecnologías de información y comunicación. Sin embargo, es necesario volver a recalcar que cada teoría del aprendizaje no suplanta a la otra, sino más bien la complementa” (Aguilar, 2020). Estas teorías fueron desarrolladas en una época en la que el aprendizaje no había sido impactado como ahora por la tecnología.

Con respecto a la relación epistémica entre el docente, el estudiante, el contenido, los objetivos y las metodologías, se considera al primero como un agente transformador, creativo y reflexivo. Se debe analizar el proceso comunicativo entre los agentes didácticos. Entonces, dicho análisis dialectico, el docente pretende ir más allá de la conformación grupal haciendo hincapié en una interacción estructurada con intención de que se generen procesos metacognitivos.

Se emplea el método de e-casos que consiste en desarrollar una narrativa en formato electrónico para dialogar acerca de una situación relevante con origen en la vida real y analizar dicha problemática relevante y significativa para el estudiante. El e-caso está ubicado en la enseñanza activa y por indagación (Díaz, 2019).

El caso de enseñanza en formato electrónico, como cualquier narrativa, debe contener un inicio, desarrollo, clímax o nudo con personajes que tengan cambios, tensiones y contradicciones. Incluyendo la identificación con alguno de los personajes, generando emociones al que lo presencia. También contiene preguntas generadoras de discusión y apertura al diálogo acordes a los diversos aspectos que conforman el problema para su comprensión crítica (Peralta y Díaz Barriga, 2011). Debe contener la complejidad de la vida, manejar la incertidumbre e incluso varias soluciones posibles.

El siguiente aspecto, los entornos virtuales “son el equivalente a los recursos disponibles en un edificio de la institución, pero se accede desde cualquier parte del mundo por medio de internet” (Talbot, 2003) en ellos se pueden hacer encuentros síncronos y asíncronos.

Más allá de cualquier aplicación mecánica que involucra un proceso de construcción social del espacio virtual, se parte de la ideas que los integrantes que conforman ese grupo social harán una construcción cognitiva compartida. De esta forma, la colaboración en espacios virtuales debe tener una orientación didáctica para generar procesos cognitivos, escenarios de aprendizajes ricos en experiencias grupales para la producción colectiva de reflexiones, análisis, experimentos, prototipos, proyectos o casos.

Se conciben a los recursos digitales colaborativos como recursos que favorecen la transición de lo individual a lo colectivo y representan los recursos que favorecen la interacción y desarrollo grupal (Lizcano, Barbosa y Villamizar, 2019)

Se considera que el ser humano aprende en interacción con otros en espacios virtuales, reflexiona de manera individual y se reúnen **para** construir saberes en colectivo. Estos elementos hacen pensar que los espacios remotos requieren del uso de una herramienta tecnológica para encontrarse y comenzar a interactuar entre sí, pero también se deben plantear espacios que favorezcan la: creación, creatividad y crítica.

Con base en lo anterior se plantea la siguiente **pregunta de investigación**:
¿Cómo diseñar e implementar una estrategia de enseñanza aprendizaje colaborativa basada en los e-casos para espacios virtuales con docentes de la Academia Socio Histórica de nivel medio superior?

El objeto de estudio es el proceso didáctico en espacios virtuales con intenciones colaborativas. Para ello es necesario comprender cómo se ha realizado el diálogo comunicacional entre el alumno, el docente, los contenidos y las metodologías.

Las características por observar es identificar las percepciones de los docentes respecto a la estrategia de enseñanza de los e-casos para el fomento del trabajo colaborativo, con el fin de conocer si los métodos de los e-casos favorecen el aprendizaje colaborativo en los espacios virtuales.

Objetivo general

Incidir en la comprensión y apropiación del método de e-casos en los docentes como estrategia colaborativa de enseñanza.

Objetivo particular

Diseñar e implementar una estrategia de enseñanza colaborativa eficaz para los docentes de la Academia Socio Histórica de nivel medio superior.

Problema de investigación

¿Será posible favorecer el uso adecuado del trabajo colaborativo dentro de un aula virtual con la ayuda de la estrategia de enseñanza basada en los e-casos?

Preguntas de investigación

- ¿Cuáles son las actividades que deberán desarrollar los docentes para implementar el trabajo colaborativo en ambientes virtuales?

Metodología general

Se pretende conocer diferentes percepciones y valoraciones de los docentes sobre los beneficios del método de e-casos en un espacio virtual como estrategia de enseñanza colaborativa. Esta investigación adopta un diseño descriptivo basado en encuestas, en las cuales se emplearán técnicas cuantitativas y cualitativas para la valoración del diseño y aplicación de la metodología.

La investigación orientada al diseño educativo es un estudio sistemático centrado en tres fases: diseño, desarrollo y evaluación de intervenciones educativas cuyo objetivo es avanzar en el conocimiento sobre las características de las intervenciones y los procesos al diseñarlas y desarrollarlas (Plomp, 2007).

La investigación de diseño educativo ayuda a entender las relaciones entre la teoría y la práctica, a la par aporta conocimiento a las teorías en que se sustentan. Este tipo de enfoque permite generar diseños flexibles de entornos de aprendizaje presenciales, virtuales e híbridos fundamentados en el constructivismo.

Para la etapa de diagnóstico se tiene un diseño cuasi experimental que formula “los pasos para la realización de este diseño: aplicación de un pretest (O1) para la medida de la variable dependiente, aplicación del tratamiento o variable independiente (X) y, por último, aplicación de un posttest para medir la variable dependiente (O2). El efecto del tratamiento se comprueba cuando se comparan los resultados del posttest con los del pretest” (Buendía, 1988) Por tratamiento se

entenderá el uso del caso en formato electrónico. ste tipo de diseños exige que la secuencia de la aplicación del pretest, tratamiento y posttest sea lo más cercana posible para evitar que las variables extrañas influyan en los resultados del posttest. Este diseño se diagrama: O1 X O2

Cuadro 1

O1 Pretest	X Tratamiento	O2 Posttest
Encuesta inicial	Actividad basada en los e- casos	Encuesta final

El enfoque de las investigaciones de tipo descriptivo consiste en caracterizar un fenómeno o situación concreta indicando sus rasgos peculiares o diferenciadores que en contraste con la teoría sustenta al objeto de investigación. Se complementa con un análisis cualitativo desde una perspectiva descriptiva interpretativa de las respuestas escritas de las encuestas inicial y final (Pérez, 2011).

Metodología de la estrategia

Por su parte, Rinoudo y Donolo (2010) mencionan que un equipo de investigación interviene en un contexto de aprendizaje particular para atender, mediante un diseño de intervención educativa, el logro de una meta pedagógica definida.

El *objetivo general de la estrategia* es conocer las percepciones y valoraciones de los docentes acerca del método de casos como estrategia para propiciar el aprendizaje colaborativo.

El *objetivo particular* consiste en conocer las resistencias para diseñar e implementar los e-casos en colaboración con sus alumnos.

Población y contexto

Participarán docentes de la Academia Socio Histórica a nivel medio superior en los cuales se inscribieron por conveniencia el 16 de agosto del 2021.

Técnicas e instrumentos

El instrumento sirve para valorar el uso y hasta qué punto consideran válida la propuesta educativa.

Identificar las dimensiones que caracterizan a las estrategias de enseñanza colaborativas en entornos virtuales.

Después de seleccionar las dimensiones se elaboraron los ítems correspondientes. Para su formulación se parte del marco teórico sobre enseñanzas colaborativas de (Johnson and Jonhson, 1998).

Se redactaron dos ítems por cada dimensión, con los definitivos y su relación con las dimensiones se elaboraron las encuestas inicial y final definitivas. Ambas son semi estructuradas.

La *Encuesta inicial* mide los conocimientos previos acerca del uso de estrategias para el trabajo colaborativo en entornos virtuales, consta de datos generales y siete reactivos.

La *Encuesta final* consta de diez preguntas, se usa como elemento de evaluación respecto a la experiencia y el uso del método de e-casos que vivió en la sesión como estrategia de enseñanza aprendizaje. Los reactivos son cerrados y dos de ellos con respuestas abiertas. Su fin es medir si se considera válido o no el uso de la estrategia de aprendizaje como método de aprendizaje colaborativo.

Procesamiento de datos y resultados

Una vez aplicados los instrumentos se realiza el análisis de los resultados de la encuesta a los docentes.

Encuesta inicial

- Se procesará la información en una tabla y base de datos.
- Se determinarán los porcentajes de respuesta de cada pregunta.
- Se elaborarán las gráficas correspondientes a las encuestas aplicadas.
- Se realizará una tabla comparativa donde se muestren los resultados sobre la opinión de los docentes respecto a la estrategia. De tal manera que se observe si convergen los docentes en la aceptación o rechazo de la estrategia para el aprendizaje colaborativo.
- Los resultados permitirán apreciar las respuestas obtenidas de los docentes y emitir un juicio de valor respecto a la pregunta de investigación.

Contenido metodológico de la estrategia

El enfoque socioformativo es con el que se diseñó la estrategia didáctica, ya que cumple con los elementos para responder las intenciones de la investigación. Pretende el trabajo colaborativo, gestión del conocimiento mediante habilidades de identificación, interpretación, argumentación y resolución de problemas en contexto con una visión global (Tabón, 2013), con esta idea se construirán los momentos de la estrategia:

- Presentación de los profesores (diagnóstico)
- Presentación del docente que imparte
- Presentación del e-caso
- Actividad de aprendizaje colaborativo (Padlet)
- Cierre

Diagnóstico

1. Primero hablarán, socializarán, expresarán sus ideas y posteriormente las pondrán por escrito en un foro para que los demás puedan leerlas y enriquecerlas con opiniones, resolver y reconocer en comunidad. Se realizarán consensos para llegar a opiniones grupales.
2. Se presentará el facilitador ante los docentes y planteará el objetivo de estudio, así como el agradecimiento por acudir al mismo.
3. Se presentará al docente el propósito del taller que tiene la finalidad de conocer su opinión acerca del uso de los e-casos para el trabajo colaborativo. Conversar sobre el valor de sus opiniones y reflexiones.
4. Motivación a través de la descripción de sus experiencias. Asumirán roles y tomarán acuerdos, pueden cambiar roles a lo largo de las sesiones. Establecer que las relaciones deben ser fraternas, fomentar el respeto, sinceridad, potenciar la acción grupal y no individual. Aceptar que las decisiones se toman en común.
5. Actividad de aprendizaje colaborativo en Padlet. Los docentes podrán participar en la herramienta digital Padlet para poner en práctica las características del trabajo colaborativo.
6. Cierre. Se abrirán las preguntas a discusión en grupos de trabajo diseñados en el aula virtual llamada: *Break Out Rooms*. Aquí podrán vivenciar cómo se distribuyen los equipos y se dialoga dentro de ellos, se asignan coordinadores de cada grupo cuya función será lograr acuerdos en común y que se realice el diálogo. Al final cada equipo elaborará su aportación por escrito y la colocará en el Foro de discusión para facilitar el diálogo entre todos.

Con base en lo anterior, la presentación del caso lleva una intención pedagógica que pretenderá abrir la reflexión.

Encuesta final

Esta se realiza para que valoren los docentes si hubo una interacción adecuada y si consideran que pueden usar el método de e-casos como estrategias de enseñanza con sus alumnos.

Conclusiones en esta etapa de diagnóstico

Materiales que se les facilitan a los docentes

Cómo mejorar la interacción con el alumno

Cómo estructurar el trabajo colaborativo con el alumno

- a) Conocimiento del grupo
- b) Asignación de roles en equipos
- c) Seguimiento del trabajo colaborativo
- d) La rúbrica para evaluar el trabajo colaborativo
- e) La guía para usar la herramienta Padlet

Esto permitirá una evaluación para realizar adecuaciones y analizar la participación de cada integrante del grupo procurando una retroalimentación lo más completa posible. Va más allá de compartir contenidos, desarrollar la capacidad de crear, compartir y distribuir información en la sociedad del conocimiento, que servirá para planear y organizar las actividades formativas con los alumnos.

Además de verificar regularmente el rendimiento del equipo, puede ser en cada parcial y revisar la estructura y diversidad de roles, para que se mejoren las relaciones entre el grupo. Ello dependerá de la buena interacción entre los integrantes.

Conclusiones Generales

Los docentes que participantes concuerdan que les permite a los alumnos ser más activos en su aprendizaje y le permiten participar con sus equipos a los alumnos para acortar el sentimiento de lejanía derivado de las clases remotas, consideran que, si bien conocen estrategias colaborativas, les ha costado trabajo llevarlas a cabo en sus aulas de la plataforma Blackboard. Por lo tanto, sus experiencias no han sido buenas dentro de las dificultades que encuentran son: Los factores tecnológicos y de conectividad del alumno, encuentran difícil que abran su micrófono para entablar el dialogo, no sienten que dominan las estrategias colaborativas para desarrollarlas con sus alumnos y la última, los alumnos muestran la negativa a trabajar de manera grupal.

De manera general, en la encuesta final, se les cuestiono acerca de las aportaciones que podían dar a la estrategia de los casos en formato electrónico para favorecer la colaboración, en primer lugar, mayoritariamente señalan que es una estrategia que pueden llevar a cabo por la riqueza de interacciones que genera en el aula, se puede intercambiar puntos de vista, abrir el dialogo entre pares y mayoritariamente consideran que abre la construcción colectiva con los estudiantes.

1. En relación a las habilidades a desarrollar como docentes, mayoritariamente consideran que deben saber abrir la reflexión individual y grupal, actividades variadas, conformar metas y logros grupales. Por último, consideran de manera no prioritaria saber asignar roles y favorecer la autoevaluación. Se debe destacar que estas dos actividades son determinantes para el logro adecuado de las actividades de los equipos.

Las dificultades que encuentran, se dividen en dos: tecnológicos, los dispositivos y conectividad y la segunda es la resistencia de los alumnos y es la indiferencia de los alumnos.

Referencias

- Acevedo, J. (2004). Reflexiones sobre las finalidades de la enseñanza de las ciencias: educación científica para la ciudadanía. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 1(1), 3-15.
- Aguilar, F. (Coord.) (2020). Filosofía de la innovación y de la tecnología educativa. *Innovación Tecnológica en la Educación*. Ecuador: Universidad Politécnica Salesiana.
- Angulo-Vilca, P. (2021). El aprendizaje colaborativo virtual para la enseñanza de la matemática. *Dominio de las Ciencias*, 7(1), 253-267.
- Buendía, L., Colas P., y Hernández, P. (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: Mac Graw Hill.
- Coll, C., Mauri, T. y Onrubia, J. (2008). Los entornos virtuales de aprendizaje basados en el análisis de casos y la resolución de problemas. *Psicología de la educación virtual*. Madrid: Morata.
- Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México: Mac Graw Hill.
- Díaz Barriga, F. (2019). *Dispositivos pedagógicos basados en la narrativa*. México: SM.
- Díaz Barriga, F., Hernández, G. & Rigo, M. (eds). (2011). *Experiencias educativas con recursos digitales: Prácticas de uso y diseño tecnopedagógico*. México: UNAM.
- Gobbi, A. y Rovea, F. (2021). Enseñanza a distancia y enseñanza 'como' distancia. Una lectura crítica sobre los instrumentos de la enseñanza online durante y después de la pandemia. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 33(1), 71-87.
- Hernández A. y Olmos S. (2011). *Metodologías de aprendizaje colaborativo a través de las tecnologías*. España: Universidad de Salamanca.
- Lizcano, A. R., Barbosa, J. W. & Villamizar, J. D. (2019). Aprendizaje colaborativo con apoyo en TIC: concepto, metodología y recursos. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 12 (24), 5-24.
- Mercer N. (2001). El lenguaje como instrumento para pensar. *Palabras y mentes*, Argentina.
- Ortega, E., Larrosa, J. (2020). El profesor artesano. Materiales para conversar sobre el oficio. *Teoría de la educación. Revista Interuniversitaria*. Barcelona: Laertes.
- Pardo H. y Cobo C. (2020). *Expandir la Universidad más allá de la enseñanza remota*

de emergencia. Ideas hacia un modelo híbrido postpandemia. Barcelona: Outliers School.

- Peralta, A. y Díaz Barriga, F. (2011). *Diseño de e-actividades: construcción de un caso para diagnóstico de trastornos del sueño*. México: UNAM.
- Pérez, L. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista electrónica educare*, 15(1), 15-29. Costa Rica.
- Pérez, Z. P. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista electrónica educare*, 15(1), 15-29.
- Plomp, T. (2007). Educational design research: An introduction. *An introduction to educational design research* (pp. 9-35). China: SLO Netherlands Institute for Curriculum Development.
- Reigeluth, Ch. y Frick, T. (2000). Investigación formativa. Una metodología para crear y mejorar teorías de diseño. *Diseño de la instrucción. Teorías y modelos* (parte 2, pp. 181-200). Aula XXI Santillana.
- Revelo O. Sánchez, C. A. Collazos-Ordoñez, y J. A. Jiménez-Toledo. (2018). El trabajo colaborativo como estrategia didáctica para la enseñanza/aprendizaje de la programación: una revisión sistemática de literatura. *Tecnológicas*, vol. 21, no. 41, pp. 115-134.
- Rinaudo, M. y Donolo, D. (2010). Estudios de diseño. Una perspectiva prometedora en la investigación educativa. *Revista Educativa a Distancia (RED)*, vol. 22, pp. 2-29.
- Siemens G. (2007). *Conectivismo: una teoría de aprendizaje para la era digital*. Traducción: Diego E. Leal Fonseca. Disponible en: [www.diegoleal.org/docs/2007/Siemens\(2004\)-Conectivismo.doc](http://www.diegoleal.org/docs/2007/Siemens(2004)-Conectivismo.doc).
- Taibón, S. (2001). *Aprender a emprender: un enfoque curricular*. Medellín: Fonorie-Corporación Lasallista.
- Taibón, S., González, L., Nambo, J.S. y Vázquez, J.M. (2015). La socioformación: un estudio conceptual. *Paradigma*, XXXVI (1), pp7-29.

18.

EL DESARROLLO DE LA CAPACIDAD DE RESOLUCIÓN DE PROBLEMA, EN LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA PARA PLURIAÑO¹⁸, EN ESCUELAS SECUNDARIAS DEL ÁMBITO RURAL BONAERENSE

María de los Ángeles Cignoli

UCC- Universidad Católica de Córdoba.

maritacig@yahoo.com.ar

Resumen

El ámbito educativo rural y las escuelas secundarias ubicadas en ese contexto, en el marco establecido por la normativa Nacional y Provincial, se encuentran en proceso constante de redefinición organizacional -curricular. Por ello, en este trabajo propongo explorar las prácticas y las estrategias puestas en juego por los docentes en torno al desarrollo de las capacidades fundamentales de aprendizaje. Desde esta perspectiva esta investigación permitirá analizar los factores que influyen en los procesos de enseñanza en aulas de pluriaño¹⁹ al momento de poner en acto, actividades que incluyan la resolución de problema.

Desde una metodología cualitativa, con carácter exploratorio, el trabajo se desarrolla en dos etapas: la primera, destinada a la aproximación al contexto de la educación rural y sus desafíos en Argentina y Latinoamérica desde la búsqueda de la Literatura, necesario para una exploración destinada a concebir la o las

¹⁸ En el desarrollo de la presente investigación utilizaré la palabra pluriaño-multiaño en el Marco de Referencia: Resolución 201/13 (C.F.E) Consejo Federal de Educación y Equipo de Referentes Agrupamiento Multinivel (PNFS) Programa Nacional de Formación Situada.

¹⁹ Marco de Referencia: Resolución 201/13 (C.F.E) Consejo Federal de Educación y Equipo de Referentes Agrupamiento Multinivel (PNFP) Programa Nacional de Formación Situada.

problemáticas de la misma. En una segunda etapa centrada en el trabajo de campo en sede y extensión en aulas de sección múltiple agrupadas, del oeste de la provincia de Buenos Aires, República Argentina²⁰

Palabras claves

Prácticas docentes. Pluriaño. Capacidades. Resolución de problema.

Abstract

The rural educational environment and the secondary schools located in this context, within the framework established by the National and Provincial regulations, are in a constant process of organizational-curricular redefinition. For this reason, in this work I propose to explore the practices and strategies put into play by teachers around the development of fundamental learning abilities.

From this perspective, this research will allow the analysis of the factors that influence the teaching processes in multi-year²¹ classrooms at the time of putting into action, activities that include problem solving.

From a qualitative methodology, with an exploratory nature, the work is developed in two stages: the first, aimed at approaching the context of rural education and its challenges in Argentina and Latin America from the search for Literature, necessary for an exploration aimed at conceive the problem or problems of the same. In a second stage focused on field work in headquarters and extension in grouped multiple section classrooms, in the west of the province of Buenos Aires, Argentine Republic²²

²⁰ La investigación se encuentra en proceso (segunda etapa), se realizaron observaciones no participantes (aulas pluriaño), entrevistas en profundidad (docentes), encuestas (estudiantes de ciclo orientado superior, en la modalidad de Economía y Administración) para lograr un abordaje efectivo y profundo en la elaboración de resultados y conclusiones.

²¹ Reference Framework: Resolution 201/13 (C.F.E) Federal Council of Education and Reference Team Multilevel Grouping (PNFP) National Program for Situated Training.

²² The investigation is in process (second stage), non-participant observations (multi-year classrooms), in-depth interviews (teachers), surveys (higher oriented cycle students, in the Economics and Administration modality) were carried out to achieve an effective approach and deep in the elaboration of results and conclusions.

Keywords

Docents' practices. Multiyear. Capabilities. Problem resolution.

Introducción

La Modalidad Educación Rural en el marco de la Ley de Educación Nacional Nro.26.206 (LEN), dictaminó con su responsabilidad, la elaboración de propuestas específicas, adecuadas a las particularidades de los ámbitos rurales para garantizar el cumplimiento de la escolaridad obligatoria²³. De esta manera, prescribe un marco normativo para pensar y avanzar en modelos de organización escolar adecuados a la ruralidad.

Para el ámbito rural, el cambio de la normativa significó adecuar los terceros ciclos rurales (creados a partir de la Ley Federal de Educación, sancionada en 1993), a la nueva estructura y mostró la necesidad de *crear “escuela secundaria”, en ámbito donde la oferta de educación secundaria completa fue históricamente escasa en relación con la oferta de educación primaria* (Prudent; Scarfó:2018, p.9).

Los lineamientos plasmados desde la política nacional en resoluciones del Consejo Federal de Educación (CFE) para la modalidad de Educación Rural, expresan: *“La ruralidad requiere de alternativas que permitan contextualizar las líneas nacionales para la educación secundaria, desde propuestas que desafíen los formatos organizacionales tradicionales y posibiliten adecuaciones a las necesidades y posibilidades de las poblaciones de comunidades dispersa”* (Res.Nro.109/2010).

La tensión que es necesario tener presente es que suelen ser
las escuelas que se encuentran sometidas a las

²³ La obligatoriedad implica garantizar el acceso, la permanencia y la terminalidad de los estudios secundarios de todos los jóvenes y adolescentes para lo cual es necesario un reordenamiento normativo que ofrezca principios organizadores para todas las instituciones del nivel con la finalidad de garantizar el derecho a la educación de todos los jóvenes y adolescentes cualquiera sea su condición (Res. 86/09 del Consejo Federal de Educación).

transformaciones demográficas y socio-productivas que generan la reducción de la población por abandono del campo. El análisis de la ratio docente/alumno puede determinar el riesgo de cierre con la consecuente desaparición de la garantía de escolarización (MEN, 2012, p. 16).

Partiendo del supuesto de que los modelos organizacionales de las escuelas rurales están en relación con las características del territorio y la población que en él reside, *dentro de la categorización de las escuelas y en relación al criterio de matrícula y planta funcional las escuelas pueden ser unidocentes, bi o tridocentes y graduadas* (ME.2012, pp.15-16).

Del universo de las veinticinco (25) Regiones Educativas²⁴ de la provincia de Buenos Aires, la Región Educativa Nro. 15, constituida por siete (7) Distritos: (028) Chivilcoy, (003) Alberti, (013) Bragado, (076) 9 de Julio, (017) Carlos Casares, (079) Pehuajó, (118) H. Irigoyen; me permitió seleccionar el distrito 079²⁵. Se analiza una organización graduada cuya Sede es la E.E.S.Nro.1 (Magdala) con extensión 2010 en Girondo (distancia que media entre ambas instituciones, 18,5km). Distancia Magdala – Pehuajó, 43 Km.²⁶ Distancia Girondo - Pehuajó 35 km. Oferta territorial con un Bachillerato de seis años, con Modalidad en Economía y Administración con tronco común. En esta investigación se analiza el Ciclo Superior Orientado (CSO) con una Formación General y una Formación Específica graduada. Un 80 % de materias afines de la Formación General presentan el Formato de aula pluriaño, el resto y la Formación Específica en formato graduado.

Esta oferta territorial del ámbito rural puede llegar a vincular una o más unidades de servicio a una unidad educativa núcleo o sede.

La organización de la práctica de enseñanza con formato pluriaño, ha sido relevante para poder retener parte de la matrícula²⁷. No obstante, se observan dificultades en las producciones para la enseñanza que los docentes deben trabajar bajo el formato de pluriaño.

²⁴ Ver Anexo 1, p.16

²⁵ Lugar de residencia de la investigadora

²⁶ Ver Anexo 2, p.17

²⁷ La matrícula es fluctuante como consecuencia de procesos migratorios, inundaciones, sequías, otros.

Por otro lado, el 2020, con la inesperada pandemia del COVID 19 y las medidas adoptadas en nuestro país para mitigar sus efectos ha tenido eco en lo socio-educativo-económico-territorial. Las escuelas desestabilizadas en su dinámica diaria, se ven obligadas a la “suspensión de clases” por decisiones nacional y provincial, Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO)²⁸ y luego alternadamente el Distanciamiento Social Preventivo y Obligatorio (DISPO)²⁹, lo que provocó *quiebre de numerosos imaginarios simbólicos y representaciones sociales productoras de sentidos y significados sociales* (Grimson, 2020; Preciado, 2020).

La enseñanza fundada en el desarrollo de capacidades sostiene una mirada que articula las trayectorias estudiantiles y, conlleva a refluir prácticas de acompañamiento y seguimiento en los procesos de aprendizaje, a lo largo de la escolaridad obligatoria. El presente requiere de perspectivas de enseñanza y aprendizaje centrada en el desarrollo de capacidades en y para las escuelas al interior del aula pluri-año y hacia el entorno geográfico. Esto supone la apropiación de modos de actuar, de pensar para aprender y seguir aprendiendo e involucrar al conjunto de áreas, disciplinas curriculares e instituciones secundarias de ámbito rural.

Según la UNESCO, 2020:

Supone una división de tareas entre tutores presenciales y profesores itinerantes o en contextos en línea y abarca a una organización de la enseñanza con modalidad de itinerancia/co-presencia por parte de los profesores y/o bajo una modalidad virtual con mediación tecnológica (UNESCO: 2020, p.9).

No obstante, “la escuela secundaria construye “trayectorias no encauzadas” (Terigi, 2009) y muestra indicadores poco alentadores de repitencia, abandono y sobreedad” (Benchimol, Krichesky, Pogr ; 2015. p. 87). Además, se presentan

²⁸ Decreto Nro. 297/20, sucesivamente prorrogado.

²⁹ Decreto Nro. 260/20, por el cual se amplió en nuestro país la emergencia pública en materia sanitaria establecida por la Ley Nro. 27.541 por el plazo de UN (1) año.

propuestas curriculares con ideas o creencias atomizadas o fragmentadas, desvinculadas con las metas del contexto³⁰

El filósofo español Ortega y Gasset ha distinguido ideas y creencias, encontrando en estas últimas lo que constituye lo íntimo:

“...En ellas vivimos, nos movemos y somos. Por una parte, nos constituyen, por otra nos dan la realidad. Porque la realidad plena y auténtica no nos es sino aquello en que creemos [...] Más las ideas nacen de la duda, es decir, de un vacío o hueco de creencias. Por lo tanto, lo que ideamos no es una realidad plena y auténtica³¹” (Zambrano: 2005, p. 96).

La idea central como investigadora, es penetrar³² en la experiencia para ampliar horizontes conceptuales en la trama compleja que se establece entre la posición de investigar y el objeto de estudio. Esta actitud/aptitud de investigador/a me desplaza entre esa tensión de ruptura y fidelidad que, en palabras de Pérez Serrano, 2007: “...ruptura con lo que se considera que no sirve y fidelidad con lo que se ha ido descubriendo...” (Pérez Serrano: 2007, p. 3).

Supone interiorizarse sobre prácticas de enseñanza para observar, explorar y analizar las estrategias en situación, en los alternantes escenarios de clase de pluriaño en el ciclo superior orientado de Escuelas de Educación Secundaria.

La capacidad de resolución de problema en aulas de pluriaño del ámbito rural bonaerense, es un área de vacancia en el campo de esta investigación educativa. ¿Por qué cautiva? Porque los espacios a investigar tienen el fin de desarrollar respuestas a la/s pregunta/s de las decisiones metodológicas entramadas en un presupuesto epistemológico necesario y relevante para la reflexión epistemológica. Es decir, epistemológicamente dialogando con Vasilachis de Gialdino:

³⁰ Lo fundamento en el Acompañamiento a la Trayectoria docente como capacitadora, en diferentes distritos de la Región Educativa Nro. 15 como integrante de los Equipos Técnicos Regionales de la Provincia de Buenos Aires en el campo de la Formación Docente en diferentes Áreas del conocimiento (urbano y rural, Estatal - Privado). Además, como capacitadora de Nivel Secundario para Profesorados de Instituto Superiores de Formación Docente, realizadas en el marco del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) e Instituto Nacional de Formación Docente Situado (INFD-S).

³¹ Ideas y creencias, Buenos Aires, 1940, pág. 38

³² De ahí, la necesidad de proporcionar aportes desde el presente trabajo de investigación a la Región Educativa Nro.15 y específicamente en el Distritos 079, considerando que es un tema que se presenta como Área de vacancia.

La epistemología se interroga acerca de cómo la realidad puede ser conocida, acerca de la relación entre quien conoce y aquello que es conocido. A diferencia de la epistemología, la reflexión epistemológica no intenta ser una disciplina, sino que constituye una actividad persistente, creadora, que se renueva una y otra vez, en que las preguntas muerden ávidamente, resquebrajan la cáscara de un fruto que no siempre está maduro y su dulzor, la mayor parte de las veces, se hace esperar o no siempre se alcanza. Lejos de buscar reglas comunes, la reflexión epistemológica intenta dar cuenta de las dificultades con las que el que conoce se enfrenta cuando las características de aquello que intenta conocer son inéditas o cuando aun no siéndolo, no puede ser, en todo o en parte, registradas, observadas, comprendidas con las teorías y/o conceptos existentes y con las estrategias metodológicas (Vasilachis de Gialdino: 2006: p. 46).

La capacidad de resolución de problema cautiva como área de vacancia puesto que los espacios a investigar tienen el fin de desarrollar respuestas a la/s pregunta/s de las decisiones metodológicas entramadas en un presupuesto epistemológico necesario y relevante para la reflexión epistemológica.

En el habitar del aula de pluriaño y en el decir de Pozo (1995):

El aprendizaje de la solución de problemas solo se convertirá en autónomo y espontáneo, trasladándose al ámbito de lo cotidiano, si se genera en el alumno la actitud de buscar respuestas a sus propias preguntas/problemas, si se habitúa a hacerse preguntas en lugar de buscar solo respuestas ya elaboradas por otros... El verdadero objetivo final de que el estudiante aprenda a resolver problemas es que adquiera el hábito de plantearse y resolver problemas como forma de aprender (Pozo: 1995,11)

Metodología

El proceso metodológico del presente trabajo en el campo de las ciencias sociales, se encuadra en el método cualitativo con carácter exploratorio. De acuerdo con Dilthey (citado en Metodología de la Investigación, Rut Vieytes, 2004) este tipo de investigación permite percibir el sentido que los sujetos le dan a sus acciones, teniendo en cuenta el contexto social en el cual cobran sentido. Por ende, el análisis de datos, bajo este marco se define por su carácter de interacción socio-vincular.

En palabras de Ruiz, Ispizua, 1989 y Wainwright, 1997, *“...la investigación cualitativa puede ser vista como el intento de obtener una comprensión profunda de significados y definiciones de la situación tal como nos la presentan las personas, más que la producción de una medida cuantitativa de sus características o conducta...”* (Ruiz; Ispizua, 1989 y Wainwright, 1997). Además, la perspectiva cualitativa permite un acercamiento a los procesos, en una escala local, en los que la participación de los sujetos cobra importancia en tanto productores y productos del proceso, lo que me permite decir que investigar desde lo cualitativo es operar símbolos lingüísticos, en donde por medio de la interpretación se pretende decodificar, traducir y sintetizar el significado.

La muestra está representada por los docentes y estudiantes que desarrollan sus prácticas en aula de pluriaño del ciclo superior orientado en la modalidad de Economía y Administración.

Considerando a la investigación cualitativa como un proceso activo, mis primeros pasos fueron acercarme al campo para conocer el entorno en la que los sujetos se desenvuelven. En él, entreviste a Inspectores/as y Equipo de conducción de la E. S.Nro.1 y su extensión 2010, con la finalidad de explorar los significados que tenían acerca de la práctica docente. Esto me permitió: encuentro, comunicación y diálogo fluido en diferentes formatos, presencial, virtual, e-mail o correos electrónicos, WhatsApp, video-llamadas en forma permanente. Desde esta postura epistemológica, la escucha me fue situando en el contexto donde iban sucediendo diferentes acontecimientos en el día a día, registrar situaciones de la realidad, explorar marcos de referencia y acciones, motivos y particularidades que subyacen en las acciones de los sujetos. Situar los hechos en el lugar donde suceden: las prácticas de enseñanza en aula de pluriaño prestando atención a

cada uno de los escenarios en las disciplinas observadas (observación no participante), recolección de datos de entrevistas abiertas, semi- estructuradas, prestando atención a la perspectiva objetiva como a la subjetiva en la resolución de problemas prácticos (sin dejar de lado la construcción del conocimiento). El trabajo exploratorio, la observación de clases, los análisis interpretativos de planificaciones anuales, carpetas de los estudiantes, entrevistas, materiales ofrecidos por el equipo de conducción, interacciones equipo de conducción-familias, fueron elementos que aportaron evidencias para interpretar situaciones para el logro de los objetivos propuestos, sin perder de vista las relaciones y vínculos humanos de la vida social en la dinámica poblacional de la sede y extensión. Lo relevante en el proceso de búsqueda de evidencias, registro de datos, información, interpretación no es enfatizar en las contradicciones y/o diferencias sino distinguir los nexos de unión y la búsqueda de la complementariedad. La defensa de la complementariedad metodológica la proclama Jaeger (1988) en su obra, en la que destaca las aportaciones de Shulman, Scriven y Stake. Defiende *el papel de la complementariedad frente a los enfrentamientos, pues la complejidad de los hechos o fenómenos educativos, exige la presencia de visiones distintas pero concurrentes, lo que ofrecerá una riqueza de matices que se pueden escapar a cada una de ellas de forma aislada.*

La investigación cualitativa ha alcanzado en esta década un reconocimiento explícito como vía, no única desde luego, para acceder al conocimiento científico pero no se vislumbra, al menos por ahora, la existencia de un solo paradigma, ni siquiera circunscribiéndonos a la metodología cualitativa: más bien reconocemos un pluralismo de enfoques que son consecuencia, no tanto de las *estrategias* utilizadas para acercarse a la realidad (que son muy similares) ni de la *concepción objeto de estudio* (la realidad aparece como construida y tiende a abordarse desde una perspectiva holística) sino de la *finalidad de la investigación* (comprender, construir unas teorías,

establecer relaciones consistentes; transformar la práctica...)

(Serrano: 2007, p.10)

En el 2020, el cambio hacia el formato virtual, provocó inconvenientes con la comunicación. No obstante, los mismos se fueron solucionando con los teléfonos móviles de familiares de los/as estudiantes. De una u otra forma se mantenía la continuidad pedagógica y la comunicación con documentación escrita (colaboración de preceptores que residían en el lugar). A partir de mayo, 2020, los docentes comenzaron a trabajar: algunos con Google Classroom, otros con reuniones por Meets y videos cortos explicativos y WhatsApp. Se realizaron videos tutoriales, producciones que socializaron en redes sociales, como trabajo con efeméride y/o contenidos curriculares en forma interdisciplinaria. Las evidencias las obtuve a partir de profesores y equipo de conducción (específicamente de la Señora directora), como por ejemplo actividades y producciones de estudiantes en forma individual/colectiva y los registros (los realicé) de la participación en grupos de WhatsApp, video llamadas, Zoom (observación y seguimiento en formato virtual y en el mes de noviembre el proyecto: Camino a Emprender)³³, Meets (situaciones excepcionales durante la pandemia) y Google Classroom.

En el año 2021 el trabajo de campo continuó con formato presencial, en burbujas, virtual y en el segundo cuatrimestre presencial. Esto me permitió realizar el trabajo de campo, organizando: una semana en la sede, otra semana en la extensión. Algunas semanas, alternando: sede y extensión. Horario de 7:30 a 16:00 y/o 17:00 horas. Los horarios se ajustaron en función de las necesidades. Los días de lluvias intensas los docentes que asisten a la E.E.S.Nro. 1 se concentran en Gironde y desarrollan sus clases mediados por tecnologías que se encuentren disponibles. Los estudiantes se encuentran en la escuela sede. Esto emerge durante períodos lluviosos, tornando los tres (3) caminos existentes, entre ambas instituciones intransitables para llegar a destino. Mientras que el recorrido desde la extensión a

³³ Proyecto que se viene desarrollando en formato presencial y que se continuó en formato virtual durante la pandemia. Con observación no participante. Se realizó por Zoom, con docentes de la universidad Tecnológica Nacional (UTN), la presencia de Inspectoras: Regional, Distrital y de Nivel. Los estudiantes enviaron los trabajos en formato papel y se efectuó una devolución general a todos los trabajos. Evento virtual, sin competición. El requisito fue producción individual y/o grupos de dos estudiantes. Participaron en el mismo, la extensión 2010 y E. E. S. (invitadas) del Distrito 079, que poseen C.O.S en Economía y Administración. Se hizo extensivo a los Distritos 014 y 115.

la ciudad cabecera se encuentra asfaltado. Reorganización y encuentro con los docentes para la realización de la entrevista y encuesta a los estudiantes.

La búsqueda de evidencias me permitió ir definiendo perspectivas e ir registrando los datos que aporta la observación en el trabajo de campo para aceptarlos, rechazarlos, modificarlos o reajustarlos. Indagación, exploración, retroalimentación para profundizar en la investigación cualitativa y entrelazar la información para interpretar en el interior de las clases de pluri-año su significado con el exterior del entorno-contexto-territorio.

En este punto aclaro que los fundamentos o argumentaciones respecto de resultados y conclusiones se encuentran en proceso de escritura para finalizar esta tesis. No obstante, anticipo algunos avances de los mismos.

Resultados

Subyacen tensiones en el formato de agrupar a los estudiantes que implican consecuencias en la organización del trabajo de los docentes, fundamentalmente cuando los agrupamientos no responden al modelo de la gradualidad. Esto produce obstáculos en el conocimiento didáctico para promover una dinámica basada en la planificación y el desarrollo de capacidades fundamentales, especialmente la resolución de problemas para transformar el ambiente en diálogos epistemológicos abiertos, continuos y plurales en el trabajo simultáneo con los estudiantes. Es aquí donde coincido con la Dra. Vergara Fregoso (2016) cuando expresa:

La práctica docente se caracteriza por ser dinámica (por sus constantes cambios), contextualizada (porque es in situ) y compleja (porque el entendimiento se da de acuerdo al tiempo y espacio); se considera además como una forma de la praxis, porque posee los rasgos de cualquier actividad: un agente ejerce su actividad sobre determinada realidad, con apoyo en determinados medios y recursos....(...)...Este proceso reflexivo que de alguna manera siempre se halla presente, está constituido tanto por elementos intuitivos (emocionales, creativos, etc.) como por elementos racionales (selección y

análisis de información) que se interrelacionan para modificar durante la práctica, la intervención del profesor...(…)… (Vergara Fregoso: 2016, pp.3-4).

Es decir, que en las escuelas en estudio se prolonga el modelo pedagógico del aula graduada al modelo del pluriaño. Por lo tanto, los docentes a cargo del pluriaño organizan actividades tendientes hacia la gradualidad en un escenario de pluriaño.

Esta situación explorada de la enseñanza en pluriaño, también se observa en la lectura de la/s producción/es pedagógica/s del mismo sistema educativo cómo, por ejemplo: normativa, libros de texto, definiciones curriculares y en la misma formación docente. De ahí que, durante el estudio exploratorio, la observación, la escucha de los sujetos, vislumbra el problema de la falta de capacitaciones para configurar actividades con estrategias que son decisorias en el hacer de la enseñanza y la apropiación de conocimientos, habilidades, competencias de los estudiantes en este contexto particular de ámbito rural. Más allá que como investigadora considero que el proceso educativo es más amplio que el de capacitación. Es decir, es necesario preguntarse sobre lo conocido e indagar la posibilidad de transformación estratégica plural o por otro lado, reflexionar colectivamente la opción de dar forma a la trama de la organización escolar, elaborando variables divergentes y convergentes entre actores, en la génesis de un diseño propio que marque la diferencia a partir del desarrollo de capacidades fundamentales, estimulando las habilidades implícitas en los estudiantes para su exteriorización. Motor que activará el pensamiento proactivo, promoviendo transversalmente la literacidad: crítica, digital e inclusiva.

De Tésanos (1996) ha planteado que:

Somos hilos constructores de una trama en la que intervienen los sujetos, grupos, comunidades, como conjunto de hilos o componentes de conocimientos, experiencias, prácticas, contextos, símbolos, sentidos y significados, que configuran la tela o trama que constituye la conjunción de todos los elementos mencionados en un espacio–tiempo que

deseo conocer y en donde los hilos... (...) ... se entrecruzan, atravesarán, quedando por encima, por debajo, por los lados (De Tésanos, 1996, pp.35-58).

Conclusión

Como formato organizacional el pluriaño en escuelas secundaria del ámbito rural bonaerense posee una corta historia, a la que se suma el agrupamiento de diferentes años en un mismo espacio, que implica, en particular, consecuencias en la organización de los contenidos y el conocimiento didáctico necesario para promover el trabajo simultáneo de los estudiantes hacia el interior de la clase y se proyección al entorno -territorio. Esto conlleva a que los profesores del Ciclo Orientado Superior con Modalidad en Economía y Administración tanto en la escuela sede como en la extensión, que presentan pluriaño en las materias con la misma denominación, ejemplo: cuarto, quinto y sexto año (Matemática, inglés, Literatura, Educación Física), cuarto y quinto año (Historia y Geografía)³⁴, (el resto de materias de la organización general y de la especificidad no están organizadas en pluriaño), consideren al mismo como un problema. Por ende, el agrupamiento en pluriaño responde más al modelo de la gradualidad y la normalización de las edades de los años respectivos.

*Se produce en esas condiciones un problema didáctico específico, para el que la producción didáctica no ha construido un **corpus** que cumpla la función que el método simultáneo cumple respecto del aula graduada estándar* (Terigi, 2008, p.7). Desafío en el quehacer diario de la práctica de enseñanza orientada a un reto didáctico en los docentes en donde los estudiantes actúen como protagonistas de su propio aprendizaje, ciudadanos conscientes de sus derechos y obligaciones, con capacidad para contribuir a mejorar sus comunidades, en un mundo complejo y cambiante, interpelando la realidad, comprendiendo su historia y resolviendo los desafíos que la sociedad le presenta, con posicionamientos éticos y democráticos. Área de vacancia, que abrirá la discusión sobre la enseñanza del pluriaño en las escuelas de ámbito rural³⁵, beneficiadas por los debates que se generen, en las necesidades de distinguir en ellas: su localización en relación al contexto socio-

³⁴ Anexo 3, p.18

³⁵ Sede: E.E.S.Nro.1 con extensión 2010 en Gironde y por ende en otras escuelas del distrito 079 del oeste de la provincia de Buenos Aires- Argentina- que presente el mismo formato en aulas de pluriaño,

cultural-educativo en que se ubican geográficamente y las necesidades para la adopción de decisiones con base empírica y plena implementación en el presente y como prospectiva en la agenda 2030.

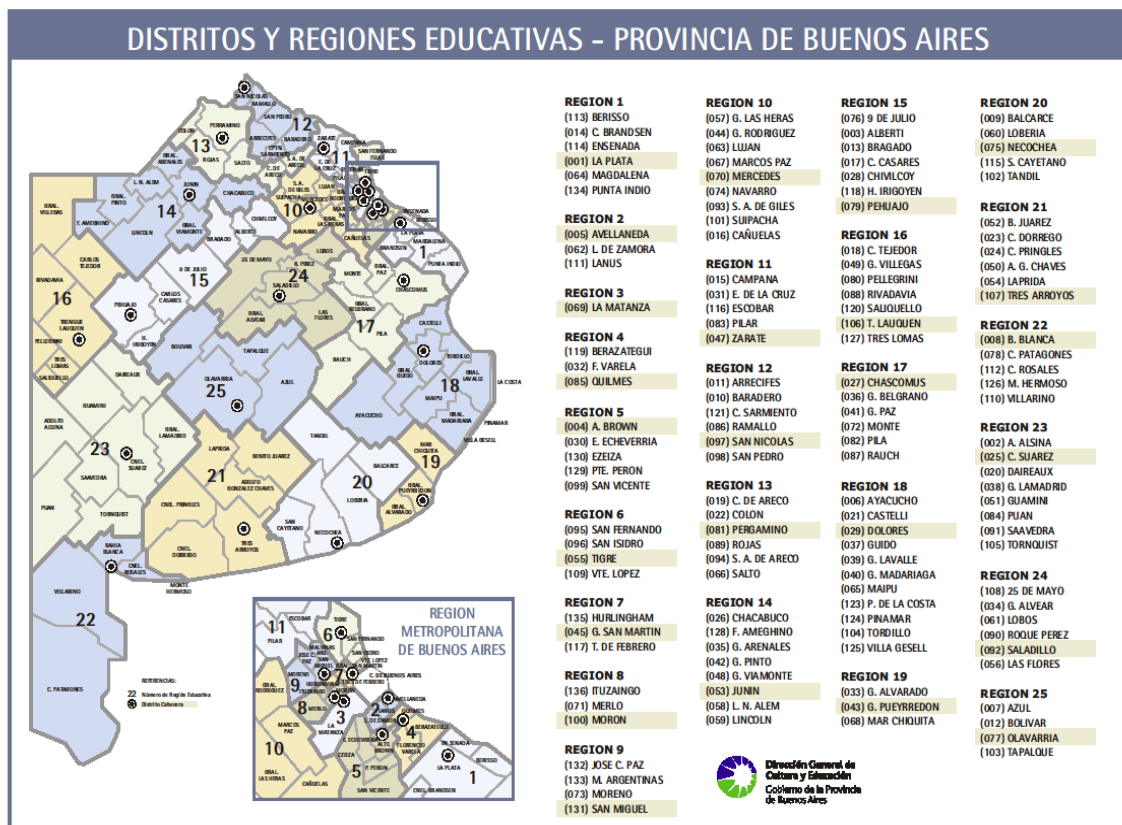
Bibliografía

- Terigi, et. al (octubre, 2017). *Los aprendizajes en la transición Primaria / Secundaria: perspectivas de maestros y profesores*. 4to Coloquio Internacional sobre inclusión educativa. Los desafíos de la educación inclusiva. UNIPE, Buenos Aires, Argentina.
- Benchimol, K., Krichesky, G., Pogr , P. (2015). *Escenarios diferentes y problemáticas compartidas: Estudio comparativo entre los procesos de inclusión/ exclusión en escuelas secundarias del Conurbano bonaerense y de la provincia de Santa Cruz*. pp. 83 a 93. En: Pinkasz, D. (2015). *La investigación sobre educación secundaria en la Argentina en la última década*. Buenos Aires. FLACSO -Argentina. 2015.
- Bourdieu, P. (1988), *La distinción, criterios y bases sociales del gusto*, Madrid: Taurus.
- Bracci, C. Seoane, V. (2010). *Nuevas juventudes: Acerca de trayectorias juveniles, educación secundaria e inclusión social*. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/> [consulta: 31/05/ 2014].
- De Tésanos, A. (1996), *El Maestro: entre la urdiembre y la trama*. Enfoque Pedagógicos, 14 (3), pp.35-58.
- Geertz, Clifford (2000). *La interpretación de las culturas*. Gedisa: Barcelona.
- Otero, A. (2011). *Tramos y trayectorias juveniles*. Un análisis sobre perspectivas, acciones y aspiraciones en torno al trabajo entre jóvenes argentinos hoy. 10  Congreso nacional de estudios del trabajo. Buenos Aires: ASET
- Pérez Serrano, G. (2007). Desafíos de la investigación cualitativa, en: <https://www.academia.edu/6457324/>
- Ponce Grima, V. M. (2006). *Niveles de reflexividad en las tesis de los estudiantes de la maestría en educación con intervención en la práctica educativa*. Actualidad, Prospectivas y Retos. 4 y 5 de diciembre. SEJ Guadalajara.
- Pozo, J. y otros. (1995). *Aprendizaje de estrategias para la solución de problemas en ciencias*. En *Alambique* Nro. 5, 16- 26.

- Rockwell, E. (2018). *Temporalidad y cotidianeidad en las culturas escolares. Cuadernos de antropología social*, (47), 21-32. Recuperado 15/08/ 2018, de <http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=>
- Sánchez Puentes, R. (1993). *Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación*. Perfiles Educativos, núm. 61, julio-septiembre, 1993. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. D. F., México.
- Jaeger. (ed.), (1988). *Complementary methods for research in education*. Washington, DC: AERA (American Educational Research Association).
- Pérez Serrano, G. (2007). *Modelos de Investigación cualitativa en Educación Social y Animación Sociocultural. Aplicaciones prácticas*. Madrid. Narcea. Pérez Serrano, G. (2007). *Desafíos de la Investigación Cualitativa*. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Chile, noviembre, 2007.
- Terigi, F. (2009) *La inclusión educativa, viejas deudas y nuevos desafíos*. En Terigi, F. (coord.). *Segmentación urbana y educación en América Latina*. Madrid. Fundación Iberoamericana para la Educación, a Ciencia y la Cultura (FIECC).
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006) (Coord.) *Estrategias de Investigación cualitativa*. Gedisa: Barcelona.
- Vergara Fregoso, M. (2016). *La práctica docente. Un estudio desde los significados*. Revista Cumbres. 2(1) 2016: pp. 73 – 99. Universidad de Guadalajara-México.
- Vergara Fregoso, Martha; (2016). (Compiladora). *Formación Docente y problemática en la Práctica de los profesores de las comunidades indígenas*. Universidad de Guadalajara- México.
- Zambrano, M. (2005) *Hacia un saber sobre el alma* Biblioteca de Obras Maestras del Pensamiento. Editorial Losada.
- INFOD (2018). *La resolución de problemas en el aula*. Jornada 2. Nivel Secundario. Ministerio de La Nación.
- Ministerio de Educación de La Nación (2006) *Ley de Educación Nacional Nro. 26.206*. Argentina.gob.ar. Provincia de Buenos Aires. (2007) *Ley de Educación Provincial Nro. 13.688*. Legislación de la Provincia de Buenos Aires.

Anexo 1

Fuente:



<http://servic.ios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/planeamiento/imagenes/MAPA%20REGIONES%20A3.pdf>

Correspondiente a la p. 5



20220411_165118.h
eic

Anexo 2



Fuente: <https://www.google.com/maps/place/Pehuajó>

Anexo 3

Ciclo Superior Orientado- Modalidad Economía y Administración

Tronco común

Pluriaño

CUARTO AÑO	CHT*	QUINTO AÑO	CHT*	SEXTO AÑO	CHT*
Matemática-Ciclo Superior	108	Matemática-Ciclo Superior	108	Matemática-Ciclo Superior	144
Literatura	108	Literatura	72	Literatura	108
Inglés	72	Inglés	72	Inglés	72
Educación Física	72	Educación Física	72	Educación Física	72
Historia	72	Historia	72	Filosofía	72
Geografía	72	Geografía	72	Arte	72
Introducción a la Física	72	Introducción a la Química	72	Trabajo y Ciudadanía	72
Salud y Adolescencia	72	Política y Ciudadanía	72	Economía Política	108
NTICX	72	Elementos de micro y microeconomía.	72	Proyectos Organizacionales.	144

Biología	72	Derecho	72		
Sistema de Información Contable	72	Sistema de Información Contable	144		
Teoría de las Organizaciones.	72	Gestión Organizacional	72		

La Orientación en Economía y Administración propone una formación que vincula el conocimiento del mundo económico con otros ámbitos de lo social. Esta orientación recorre tres planos de las ciencias económicas: la contabilidad, la administración y la economía. Además, abarca temáticas vinculados al desarrollo, la distribución del ingreso y atiende al estudio de situaciones particulares como las condiciones de trabajo, de contratación y las diferentes realidades del mundo del trabajo (DGCyE Diseño Curricular para COS p. 22) Ciclo Orientado Superior (Economía y Administración-Tronco Común), con materias con la misma denominación con organización en pluriaño.

19.

ENSEÑANZA DE MATEMÁTICA CON RECURSOS TECNOLÓGICOS EN ÉPOCA DE PANDEMIA

Teaching of Mathematics with technological resources in times of pandemic

Roberto Salomón Villamarín³⁶

Angélica María Urquizo Alcívar³⁷

María Alcívar Moreira³⁸

Resumen

El confinamiento a causa de la pandemia provocada por la COVID-19 enfrentó al sector educativo de nivel básico, medio y bachillerato del Ecuador a una serie de nuevos retos. El objetivo del presente trabajo es describir la experiencia de aprendizaje de la Matemática desde el punto de vista de los estudiantes, para los niveles octavo y noveno años de educación general básica (EGB) de una institución fiscomisional de la ciudad de Riobamba durante el periodo de confinamiento marzo a junio 2020. Se utilizó un diseño no experimental, de nivel exploratorio y tipo descriptivo, con una muestra de 317 estudiantes de niveles octavo y noveno año EGB. Dentro de las conclusiones se estableció que un porcentaje importante de las familias de los estudiantes tuvieron que invertir en la adquisición de equipos informáticos y servicio de internet y que entre las mayores

³⁶ Docente titular de la Universidad Nacional de Chimborazo (UNACH-Ecuador), Doctor en Educación.
rvillamarin@unach.edu.ec ORCID <https://orcid.org/0000-0003-1613-1446>.

³⁷ Docente titular de la Universidad Nacional de Chimborazo (UNACH-Ecuador), Doctora en Educación.
aurquizo@unach.edu.ec ORCID <https://orcid.org/0000-0002-2300-8932>

³⁸ Docente de la Unidad Educativa "Santa Mariana de Jesús" Riobamba Ecuador. alcivarmaria54@yahoo.es

dificultades reportadas en el aprendizaje de la Matemática estaba el manejo de los programas utilizados, la calidad de su acceso a internet, la comprensión de los contenidos durante los encuentros síncronos, la realización de tareas y el envío de tareas por medios digitales.

Palabras clave: COVID-19, tics, matemática, educación

Summary

The confinement due to the pandemic caused by COVID-19 confronted the education sector at the basic, middle and high school levels in Ecuador with a series of new challenges. The objective of the present work is to describe the learning experience of Mathematics from the point of view of the students, for the eighth and ninth levels of basic general education (EGB) of a fiscomisional institution in the city of Riobamba during the period of confinement from March to June 2020. A non-experimental, exploratory and descriptive design was used, with a sample of 317 eighth and ninth year EGB students. Among the conclusions, it was established that an important percentage of the families of the students had to invest in the acquisition of computer equipment and internet service and that among the greatest difficulties reported in the learning of Mathematics was the management of the programs used, the quality of their access to the Internet, the understanding of the contents during the synchronous meetings, the completion of tasks and the submission of tasks by digital means.

Keywords: COVID-19, tics, mathematics, education

Introducción

El 31 de diciembre 2019 se presentó un evento que cambiaría radicalmente la vida de todo el mundo en los siguientes meses, la Comisión Municipal de Salud de Wuhan, China notifica la presencia de un conglomerado de casos de neumonía,

más tarde se determina que esta situación es causada por un nuevo coronavirus. El 12 de enero 2020 China hace pública la secuencia genética del virus causante de la COVID-19, al día siguiente se confirma el primer caso fuera de China, en Tailandia. El 11 de marzo 2020 la OMS dados los niveles de propagación de la enfermedad, la gravedad caracteriza a la COVID-19 como una pandemia. (OMS, 2020).

El 29 de febrero 2020 se reporta el primer caso en el Ecuador, el 11 de marzo 2020 la ministra de Salud declara el estado de emergencia sanitaria en el Sistema Nacional de Salud por 60 días. El 12 de marzo se decreta la suspensión de clases en todo el territorio nacional en todos los niveles educativos (Primicias, 2020). El 16 de marzo el gobierno del Ecuador declara el estado de excepción por calamidad pública en todo el territorio nacional, con sus respectivas consecuencias como suspensión del derecho de la libertad de tránsito, derecho a la libertad de asociación y reunión, suspensión de la jornada presencial de trabajo para trabajadores del sector público y privado, se mantiene la suspensión de clases en forma presencial en todos los niveles.

Se produjo un impacto generalizado en los sistemas educativos a nivel mundial, los cuales fueron fuertemente afectados (Unesco, 2020). Ecuador no fue la excepción y se empiezan a tomar decisiones y buscar alternativas para que los estudiantes no se queden sin sus procesos educativos a todo nivel. El Ministerio de educación del Ecuador lanza el Plan Educativo Covid-19 para los niveles inicial, básico y bachillerato, mediante la utilización de recursos telemáticos, con el fin de no interrumpir los procesos formativos y proporcionar además un acompañamiento emocional. Para tal fin, se establece un currículo priorizado, que según el Ministerio de Educación podía ser aplicado en todos los contextos, dando un espacio importante al aprendizaje basado en proyectos.

También se habilita un portal virtual con actividades parar cada subnivel educativo y áreas del conocimiento. Se proporcionaron guías o fichas por cada una de las

semanas desde el 16 de marzo al 26 de junio 2020, con un total de 15 semanas (Ministerio de Educación, 2020).

Sin embargo, existía un problema muy relevante que considerar, la conectividad a internet se convirtió en un reto pues en ese momento según reportes del Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INEC) apenas el 45,5% de los hogares tenían acceso a internet. (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2020).

A los problemas comunes de la enseñanza de la matemática, en época de pandemia se suma uno más, ¿cómo lograr un proceso eficaz de aprendizaje en modalidad no presencial?, lo cual se agrava si los docentes y estudiantes no se encuentran capacitados adecuadamente en el manejo formal de herramientas tecnológicas o sus recursos disponibles no responden a las necesidades.

En el Ecuador, entre los niveles de educación inicial, educación básica y bachillerato se vieron afectados más de 4,5 millones de niños, niñas y adolescentes. En el tiempo de confinamiento las actividades que se desarrollaron bajo la modalidad virtual mostraron algunas desigualdades entre los distintos sectores de la población, donde, por ejemplo; sólo un 24,5% de las familias cuentan con computador, el 37,2% de hogares tienen acceso a internet, y la situación fue crítica en los sectores rurales. (Vivanco, 2020).

Con este panorama es como los docentes de las diversas áreas debieron buscar alternativas para continuar con sus actividades académicas.

Sin duda el avance de la tecnología en estos momentos también nos proporciona muchas herramientas versátiles, pero para hacer un uso adecuado se requiere del docente ciertas competencias digitales, que resumidas en 5 áreas serían: información y alfabetización de datos, comunicación y colaboración, creación de contenido digital, seguridad y resolución de problemas (Márquez, 2020).

En muchas instituciones educativas se iniciaron actividades virtuales, se contrataron o implementaron servicios de plataformas educativas, videoconferencias, entre otras. El propósito de este trabajo es describir la experiencia de aprendizaje de la matemática desde el punto de vista de los estudiantes, para los niveles octavo y noveno años de educación general básica (EGB) de una institución fiscomisional de la ciudad de Riobamba durante el periodo de confinamiento marzo a junio 2020.

Metodología

El presente estudio es de diseño no experimental, de nivel exploratorio y tipo descriptivo. La población fue de 317 estudiantes de los niveles de octavo y noveno de la institución educativa fiscomisional de Riobamba, de la cual se mantendrá en reserva su identificación para precautelar la identidad de los estudiantes y docentes de los niveles estudiados. La muestra fue no probabilística, de 242 estudiantes, de los cuales el 60% son de octavo año y el 40% son de noveno año de EGB. Un docente de octavo año y dos docentes de noveno año de la asignatura de Matemática.

Se aplicó la técnica de la encuesta, a través de un cuestionario de Google Forms con preguntas cerradas, algunas de selección de varias respuestas y una pregunta abierta. Se aplicó a los estudiantes a través de redes sociales, solicitando información sobre recursos tecnológicos, acceso a internet y el proceso de aprendizaje en Matemática durante el período 16 de marzo a 30 de junio 2020. El análisis de los datos se realizó a través de la estadística descriptiva usando hojas de cálculo.

Resultados, análisis y discusión.

Una vez recopilada la información y tabulados los resultados se debe indicar que: El 83% de los estudiantes durante el período estudiado permanecieron en el sector urbano y el 17% en el sector rural.

Se indagó sobre los recursos tecnológicos con los que se contaba antes del período en mención, el 74% de los estudiantes contaba con al menos un computador y el 1% con celular sin acceso a internet; en cuanto a la conexión a internet, el 36% disponía conexión por cable telefónico, el 36% por fibra óptica, el 22% por redes celulares a través de un módem, el 48% a través de un plan telefónico en teléfonos inteligentes. El 61% disponía de alguna cuenta de correo electrónico. Vemos que en este caso el porcentaje de estudiantes que hacía uso de su celular para acceder a internet es mayor al reportado en el estudio de Torres et. al (2021) que correspondía aproximadamente al 40% de estudiantes.

En relación con el número de personas con las que los estudiantes vivieron durante el período de estudio, se tiene que el 86% vivió hasta con 5 personas en la misma casa y el 14% vivió con más de 5 personas llegando a un máximo de 20. De la misma manera en el 84% de los casos hasta 5 personas utilizaban el internet y el 16% indica que más de 5 personas utilizaban el internet. El 56% indica que debía compartir los espacios para desarrollar sus actividades académicas con otros miembros de la familia mientras que el 44% indica tenía un espacio propio. El 76% de los estudiantes contaba con un escritorio cómodo, el 72% disponía de iluminación adecuada, el 71% disponía de impresora, el 69% disponía de un computador personal o portátil, el 48% disponía de un escáner, el 46% ventilación adecuada. Esta situación nos muestra la realidad de muchos estudiantes que debían compartir el acceso a internet, los espacios para asistir a las clases telemáticas lo que se traduce en un bajo nivel de atención, concentración y problemas recurrentes de conectividad que generaban por ejemplo ingresos intermitentes a las sesiones síncronas.

En cuanto a dispositivos con los que contaban para conectarse a internet, el 1% indicó que no contaba con un dispositivo, el 42% de las familias tuvieron que

adquirir al menos un computador, el 26% necesitó contratar servicio de internet; el 18% adquirió un paquete telefónico que incluya datos y el 52% de los estudiantes tuvo que crear una cuenta de correo electrónico. Esta situación agravó también los efectos económicos que ya se sentían en las familias, pues sin duda muchos de estos gastos no estaban presupuestados.

En cuanto al apoyo que requerían los estudiantes por parte de sus padres o algún familiar se pudo determinar que el 47% indica que sus mayores dificultades fueron en el manejo de los programas utilizados como zoom, correo electrónico, plataforma virtual (moodle); el 41% tuvo dificultades en acceder a las clases en los encuentros síncronos por su conexión a internet, el 39% indica haber tenido dificultades de comprensión de los contenidos tratados en los encuentros síncronos, el 37% indica haber tenido dificultades en realizar las tareas por no comprender los contenidos durante las clases, el 26% tuvo dificultades para enviar las tareas a los docentes y 2% de los estudiantes indican no haber tenido ninguna dificultad. Es innegable que el apoyo de los padres o familiares a cargo de los estudiantes es fundamental para dar seguimiento a las actividades académicas desde el hogar (Morales, 2020) y que sin duda la preparación de los padres tuvo influencia en el apoyo de los aprendizajes potenciales (Llinares, 2021).

Los recursos más utilizados por los docentes para las actividades académicas el 72% indica que se utilizaron videos, el 69% videoconferencias a través de zoom, el 57% utilizó material digital como documentos, hojas de trabajo, entre otros; el 55% presentaciones en power point o similares, el 50% utilizó la plataforma Moodle, el 45% indica que se utilizó pizarra tradicional para las clases en línea, el 36% indica que usaron pizarras digital, el 28% utilizó documentos físicos como los libros del ministerio que tenían en sus casas.

En este punto fue inevitable preguntar a los docentes sobre si necesitaron ayuda para el manejo de recursos tecnológicos, ante lo cual el 100% de los docentes a cargo de octavo y noveno año, manifestaron que tuvieron que recurrir a

capacitación o solicitar ayuda para el manejo de los recursos tecnológicos utilizados. Esta necesidad de adaptarse a través del uso de un recurso tecnológico evidenció que la actualización docente no sólo en aspectos didácticos sino también relacionados a sus competencias digitales, es fundamental para enfrentar estos nuevos retos (Saltos-Cedeño et al., 2020).

En cuanto a los mecanismos de comunicación entre docentes y estudiantes, el 69% indica la comunicación a través de los tutores de aula, el 64% menciona al WhatsApp, el 51% correo electrónico, el 11% llamadas telefónicas, el 7% mediante mensajes de texto. Podemos ver que la situación fue similar a la descrita por Torres et. al (2021) cuando mencionan que los docentes en su mayoría se vieron forzados a cambiar algunas estrategias de enseñanza e incorporar recursos digitales, esto implica también “un aumento de la investigación sobre la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas cuando la tecnología, además de ser un recurso, es el medio” (Font y Sala, 2020, p. *iii*).

En cuanto a la forma en que fueron evaluados el 86% indica lo hicieron por tareas, el 82% utilizó cuestionarios en línea, el 68% a través de resolución de problemas, el 24% elaboró videos, el 24% a través de consultas, el 19% realizó proyectos, el 16% resúmenes, el 10% por talleres, el 10% por lecciones orales.

Sin duda la evaluación es otro punto de preocupación, pues sea cual sea la modalidad de estudios en el Ecuador se espera que no provoque un detrimento de los indicadores de calidad asociados a la educación (Saltos-Cedeño et al., 2020) y al mismo tiempo cómo evaluar sin perjudicar a los estudiantes. Esta preocupación también se manifestó a nivel de otros países; por ejemplo, Zubillaga (2020) aborda este punto en el análisis del caso español, a través de la interrogante ¿Y qué hacemos con la evaluación?, refiriéndose a cómo se valuaría al final de los cursos, qué decisiones tomar en cuanto a promoción y repetición sin perjudicar al alumnado.

CONCLUSIONES

La etapa más dura de confinamiento a lo largo de toda la pandemia fue el período marzo-junio 2020 en todos los sectores y en el educativo en particular tuvo un fuerte impacto pues obligó a las familias a que sus hogares se combinaran entre lo laboral, educativo y familiar lo que no siempre fue fácil dependiendo del número de personas que habitaban sus casas. También fue necesario para un gran porcentaje de las familias de los estudiantes investigados hacer una inversión en recursos tecnológicos y conectividad a internet.

En cuanto al aprendizaje de la Matemática por medios telemáticos en el periodo de estudio, las mayores dificultades reportadas fueron en el manejo de los programas utilizados, la calidad de su acceso a internet, la comprensión de los contenidos durante los encuentros síncronos, la realización de tareas y el envío de tareas por medios digitales.

Aunque el estudio estaba centrado en los estudiantes, no podemos dejar de lado el hecho de que se hizo muy evidente la necesidad de procesos de capacitación para los docentes en áreas didácticas y de competencias digitales pues el reto fue trasladar todo su proceso educativo a modalidad virtual, entendiéndola en este caso como una combinación entre encuentros síncronos, uso de plataformas virtuales y utilización de recursos digitales para el proceso de enseñanza aprendizaje de la Matemática.

También es importante resaltar el apoyo que los estudiantes recibieron de sus familias durante el periodo de estudio, donde además de proporcionar las condiciones y recursos para la continuación de sus procesos educativos, pasaron a tomar el rol de tutores donde sin duda fue un reto el manejo de los recursos tecnológicos para lograr un buen acompañamiento a sus representados.

Referencias Bibliográficas:

- Font, V. y Sala, G.(2020). 2021. Un año de incertidumbres para la Educación Matemática. *Bolema, Río Claro*, 34(68). doi: <http://dx.doi.org/10.1590/10.1590/1980-4415v34n68e01>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (Septiembre 2020). *Educación y aprendizaje en tiempos de Covid-19*. Recuperado de <http://evaluaciones.evaluacion.gob.ec/BI/accion-2-educacion-y-aprendizaje-en-tiempos-de-covid-19/>
- Llinares, Salvador (2021). *Educación Matemática y COVID-19 en las Américas: limitaciones, adaptaciones, y lecciones aprendidas*. Cuadernos, 20, 12-28.
- Márquez Díaz, J (2020). Tecnologías emergentes aplicadas en la enseñanza de las matemáticas. *Revista Didáctica, Innovación y Multimedia*, (38).
- Ministerio de Educación del Ecuador(2020). *Plan Educativo Covid-19*. <https://recursos2.educacion.gob.ec/encasasierra/>
- Morales Rangel , M. D. V. . (2020). Matemáticas aplicadas en escenarios de crisis (covid-19). *Revista EDUCARE - UPEL-IPB - Segunda Nueva Etapa 2.0*, 24(2), 353–366. doi:<https://doi.org/10.46498/reduipb.v24i2.1335>
- OMS(2020). *COVID-19: cronología de la actuación de la OMS*. Recuperado de <https://www.who.int/es/news-room/detail/27-04-2020-who-timeline---covid-19>
- Primicias (2020). *Gobierno suspende eventos masivos y clases a escala nacional*. Recuperado de <https://www.primicias.ec/noticias/politica/gobierno-detalles-emergencia-sanitaria-coronavirus/>
- Saltos-Cedeño, Ana Sofía; Vallejo-Valdivieso, Patricio Alfredo; Moya-Martíne, María Elena (2020). Innovación en educación matemática de básica superior durante el confinamiento por COVID-19. *EPISTEME KOINONIA*, 3(5)
- Torres Rodríguez, A. A., Campos, N. M., Morales, M. L., & García, M. O. (2021). Aprendizaje de las Matemáticas durante la pandemia del COVID-19: el actuar de alumnos y docentes ante la transición de lo presencial a on-

line. *UNIÓN - REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN MATEMÁTICA*, 17(63). Recuperado de

<https://union.fespm.es/index.php/UNION/article/view/432>

- Unesco. (2020). *COVID-19 Impact on Education*. Retrieved from <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>
- Vivanco, A. A. Teleducación en tiempos de COVID-19: brechas de desigualdad. *Educación*, 25(77.7), 22-3.
- Zubillaga, A. y Gortazar, L. (2020). *COVID 19 Y EDUCACIÓN I: problemas, respuestas y escenarios*. Recuperado de <https://online.flippingbook.com/view/967738/>

19.

LOS OFICIOS DEL PAISAJE CULTURAL CAFETERO, COMPROMISO DESDE EL PROGRAMA DE DISEÑO INDUSTRIAL DE LA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE PEREIRA

Yaffa Nahir Ivette Gómez Barrera ³⁹

yaffa.gomez@ucp.edu.co

Universidad Católica de Pereira, Colombia

Resumen

Durante los últimos tres años, se llevó a cabo la investigación acerca de los oficios del Paisaje Cultural Cafetero Colombiano, entre la Universidad Católica de Pereira, la Universidad de Caldas y la Universidad La Gran Colombia, sede Armenia, en alianza con Artesanías de Colombia y sus Laboratorios de Diseño e Innovación. Se recogieron las historias de vida de 45 artesanos de 22 municipios del PCCC en los departamentos de Risaralda, Caldas y Quindío.

³⁹ Diseñadora Industrial de la Universidad Nacional de Colombia, Magister en Gestión de Diseño de la Universidad de Palermo, Argentina, Especialista en Gestión Estratégica de Diseño y Gerenciamiento de Proyecto de la Universidad de Buenos Aires, Especialista en Pedagogía y Desarrollo Humano de la Universidad Católica de Pereira. Miembro del Grupo de Investigación de Arquitectura y Diseño de la Universidad Católica de Pereira. Decana de la Facultad de Arquitectura y Diseño de la UCP. Investigadora Principal del Proyecto de Investigación Oficios del Paisaje Cultural Cafetero.

A partir de la investigación se pudo reconocer a quienes los realizan, el estado del arte de los oficios en este territorio, las características de los mismos frente a sus raíces y trayectoria en el PCCC, la manera como se realizan, como han sido aprendidos y cómo muchos de ellos tienden a desaparecer por la falta de relevo generacional.

Del mismo modo, se presenta un recorrido del trabajo que en esta materia ha desarrollado el programa de Diseño Industrial de la Universidad Católica de Pereira a través de los Proyectos de Grado, donde se ha logrado aportar con diseño a la innovación y competitividad de productos artesanales de carácter regional.

Palabras claves: Artesanía, oficios, Paisaje Cultural Cafetero, Patrimonio inmaterial, diseño

Abstract

During the last three years, research on the trades of the Colombian Coffee Cultural Landscape was carried out between the Universidad Católica de Pereira, the Universidad de Caldas and the Universidad La Gran Colombia, Armenia headquarters, in alliance with Artesanías de Colombia and its Design and Innovation Laboratories. The life histories of 45 artisans from 22 municipalities of the PCCC in the departments of Risaralda, Caldas and Quindío were collected.

From the investigation, it was possible to recognize those who perform them, the state of the art of the trades in this territory, their characteristics compared to their roots and trajectory in the PCCC, the way they are carried out, how they have been learned and how many of them tend to disappear due to the lack of generational change.

In the same way, a tour of the work that in this matter has been developed by the Industrial Design program of the Catholic University of Pereira through the Degree Projects is presented, where it has been possible to contribute with design to the innovation and competitiveness of artisan products regional in nature.

Keywords: Handicrafts, trades, Coffee Cultural Landscape, Intangible Heritage, design

Introducción

Los estudios alrededor de los oficios artesanales en el territorio del Paisaje Cultural Cafetero de Colombia, son escasos y la información se encuentra fragmentada y dispersa en diferentes fuentes. Es por ello que la investigación tiene el objetivo de identificar cuáles son los oficios presentes en el PCCC y documentarlos en un libro y en una exposición fotográfica, contribuyendo con esta compilación al conocimiento y puesta en valor de estas labores y de sus exponentes en el marco de este territorio.

El Paisaje Cultural Cafetero se constituye de cuatro valores y quince atributos propios, que la UNESCO ha reconocido como excepcionales, como valores están; 1. Esfuerzo humano familiar, que ha pasado de generación en generación, para producir un café de excelente calidad, 2. Cultura cafetera para el mundo, 3. Capital social estratégico, 4. Conservación y equilibrio entre tradición y tecnología para garantizar la calidad sostenible, y como atributos están; 1. Café de montaña, 2. Predominancia de café, 3. Cultivo en ladera, 4. Edad de la caficultura, 5. Influencia de la modernización, 6. Institucionalidad cafetera, 7. Tradición histórica en la producción de café, 8. Estructura de pequeña propiedad cafetera, 9. Cultivos múltiples, 10. Tecnologías y formas de producción sostenibles en la cadena productiva del café, 11. Patrimonio arquitectónico, 12. Patrimonio urbanístico, 13. Patrimonio arqueológico, 14. Patrimonio natural y 15. Disponibilidad hídrica. (Ministerio de Cultura, 2011)

El segundo valor *Cultura cafetera para el mundo*, comprende diversas manifestaciones como son los personajes y objetos que se han vuelto icónicos - ej; el arriero o el jeep Willis u objetos representativos de la cultura Quimbaya-; mitos y leyendas, sabores culinarios, sitios tradicionales, fiestas tradicionales,

artesanías, vestuario típico, música, pintura, fotografía, cine y televisión y viviendas cafeteras caracterizadas por su construcción en bahareque y tapia pisada.

Las labores artesanales son parte del patrimonio inmaterial, comprendido por:

Los usos, representaciones, expresiones, conocimientos y técnicas -junto con los instrumentos, objetos, artefactos y espacios culturales que les son inherentes- que las comunidades, los grupos y en algunos casos los individuos reconozcan como parte integrante de su patrimonio cultural. Este patrimonio cultural inmaterial, que se transmite de generación en generación, es recreado constantemente por las comunidades y grupos en función de su entorno, su interacción con la naturaleza y su historia, infundiéndoles un sentimiento de identidad y continuidad y contribuyendo así a promover el respeto de la diversidad cultural y la creatividad humana (Unesco, 2020, P. 5).

El patrimonio inmaterial se manifiesta en los siguientes ámbitos: “a) tradiciones y expresiones orales, incluido el idioma como vehículo del patrimonio cultural inmaterial; b) artes del espectáculo; c) usos sociales, rituales y actos festivos; d) conocimientos y usos relacionados con la naturaleza y el universo; e) técnicas artesanales tradicionales” (Unesco 2020, P. 6).

Siendo éstas últimas, del interés de la investigación con el fin de compilar este conocimiento en un libro, del cual se está finalizando el proceso editorial, como un aporte valioso a la sociedad, en consonancia con la Política de Fortalecimiento de los oficios, expedida en el 2018 por el Ministerio de Cultura y teniendo en cuenta la conmemoración de los 10 años de la declaratoria del Paisaje Cultural Cafetero Colombiano por parte de la UNESCO.

Metodología

Se partió de la revisión documental alrededor de los estudios o trabajos previos en la materia, encontrando como la mayor fuente de información, la documentación del repositorio digital de Artesanías de Colombia, además de algunos libros y

trabajos de grado relacionados con el tema. Del mismo modo, se realizaron una serie de sesiones expositivas con los diseñadores de los Laboratorios de Artesanías de Colombia en Caldas, Quindío y Risaralda en donde se pudo reconocer las manifestaciones presentes en los municipios del PCCC, los productos que realizan los artesanos, así como las actividades de Artesanías de Colombia ha desarrollado con ellos.

A partir de este reconocimiento inicial, se elaboraron los instrumentos para la recopilación de información para cuando se fuera a recoger en el trabajo de campo, mediante una encuesta que permitía orientar una entrevista semiestructurada con cada artesano. Igualmente se redactó el consentimiento informado correspondiente, para ser presentado al momento de la entrevista, con el fin de contar con la autorización firmada de cada participante.

Para salir a trabajo de campo se elaboró también la Guía de Dirección Fotográfica, que serviría de orientación para la toma de fotografías, en la cual se consignan los géneros que se van a registrar; contexto exterior, taller, artesano, herramientas y productos; la manera en que se debían tomar las fotos panorámicas o de detalle, a color o blanco y negro, todo ello con el propósito de generar un lenguaje visual común y la definición de una intencionalidad en lo que se quería documentar y mostrar.

El trabajo de campo se llevó a cabo en 22 municipios del PCCC en los tres departamentos, con el acompañamiento de los diseñadores de Artesanías de Colombia para acceder a los artesanos, allí en sus talleres se realizaron las entrevistas semiestructuradas, se realizó el registro fotográfico y de video de manera simultánea.

La fotografía tiene un papel preponderante en la investigación pues tenía una función metodológica pero también de creación, es por tanto que se consideran las fotos como documento y como obra (Gómez y López, 2021) pues con ellas se consigna una realidad social y a la vez se busca sensibilizar a un público espectador en las exposiciones acerca del valor, vigencia y continuidad de estos oficios.

Posteriormente, con el material que se recopiló en el trabajo de campo, se llevó a cabo la elaboración de las historias de vida, las cuales exponen la trayectoria de los artesanos respecto del aprendizaje de su labor, de la manera en que la realizan, los objetos que realizan, las entidades que lo han apoyado y cómo comercializan sus productos.

Con todo el acervo fotográfico con que se contaba, se organizaron varias exposiciones fotográficas, las cuales antes de la pandemia se pensaban realizar de manera itinerante en las diferentes ciudades del eje cafetero, pero debido a los confinamientos, se desarrollaron de manera virtual. Es así como, se obtuvo la beca patrimonio de la convocatoria Cultura en Casa 2020 de la Secretaría de Cultura de Pereira, mediante la cual se realizó la exposición *on line* de los oficios del PCCC, disponible en www.expoficiospcccpereira.com, donde se presentó una muestra de unas 100 fotografías de los oficios en los municipios de Risaralda.

Posteriormente se participó en la Octava Semana de la fotografía de la Universidad La Gran Colombia, sede Bogotá con una gran exposición de los diferentes géneros recogidos en los tres departamentos, bajo la curaduría de su Laboratorio de Fotografía y una tercera exposición con la Pinacoteca de la Universidad de Caldas vinculada al Festival de la Imagen 2021, denominada Manos Artesanas pues en ella se presentaban en tres salas virtuales, las imágenes de las manos expertas, veteranas y laboriosas que realizan las artesanías en este territorio.

Estas exposiciones permitieron sensibilizar al público frente a los oficios y cuestionarse acerca del valor de estos objetos, incluso identificarse con algunos de ellos que les gustaría aprender.

Todo el proceso investigativo se consigna en el libro resultado de investigación, el cual consta de unos siete capítulos en donde se aborda en la introducción la aproximación metodológica seguida, luego en otro capítulo se habla del Paisaje Cultural Cafetero Colombiano como patrimonio, en otro se explica acerca de los oficios del PCCC, luego acerca de la gente que hace parte de estos oficios y en

los siguientes capítulos se presentan las manifestaciones de estos oficios en Risaralda, Caldas y Quindío para finalizar con las conclusiones del estudio.

Discusión y resultados

Por oficio artesanal se comprenden “los procesos de transformación de materias primas que conforman sistemas de trabajo, en los que se aplican la misma clase de conocimientos y destrezas, mediante el uso de máquinas, herramientas y procedimientos para la obtención de productos de función y usos semejantes, todo lo cual conforma una clase de producción que puede enmarcar numerosas líneas de la misma (Molina y Garavito, 2015, P.23).

Mediante la práctica del oficio, el artesano explora su creatividad encontrando todas las posibilidades para la diversificación estética y funcional de nuevos productos que se nutren de la relación entre la comunidad y su tradición cultural, plasmada en piezas que representan identidad y su contexto, caracterizadas por la materia prima y la manera que se producen.

De la revisión documental realizada en la primera etapa de la metodología desarrollada, se pudo establecer el estado del arte de los oficios del Paisaje Cultural Cafetero Colombiano (Gómez y Morales, 2020).

Los oficios son importantes dentro del PCCC, porque hay una profunda relación entre lo que brinda el paisaje como materia prima para ser transformada a través de un oficio en una artesanía, como puede ser el caso de la vegetación como la iraca, de la cual se elabora el famoso sombrero aguadeño, o de la guadua, de la cual se hacen muebles y múltiples objetos artesanales, e incluso el palo de café con el que se hace también mobiliario y “huesos” para mascotas. Esto ha posibilitado que se generen una serie de objetos artesanales icónicos representativos e identitarios de esta región y que van a hacer parte de la cultura material cafetera (Gómez, 2013).

En el PCCC, están presentes los tres tipos de artesanía, étnica, tradicional y contemporánea (Molina y Garavito, 2015), donde se recogen saberes ancestrales,

de manera que los lazos con los antepasados indígenas permanecen hoy vigentes en los diseños de sus descendientes a través de las coloridas piezas de los okamas por ejemplo, que cuentan historias de su contexto y de trayectoria de vida. A la vez, la cestería es un oficio tradicional que deviene desde épocas coloniales en cuanto a la producción de canastos y que con el paso del tiempo ha ido adaptándose a la elaboración de artículos de uso más contemporáneo. Por otra parte, mediante la combinación de la experiencia en el manejo del material de la guadua y de conocimientos de otras disciplinas, se llega a la producción de artesanía contemporánea innovando con la cerámica de la guadua para la elaboración de grandes materos.

Quienes se dedican a la artesanía tradicional generalmente han aprendido el oficio de sus padres. Varias de las manifestaciones artesanales, sobre todo en el caso de Risaralda son oficios cuyo aprendizaje se ha ido induciendo mediante las capacitaciones ofrecidas por varias entidades e instituciones como las Gobernaciones, las alcaldías, el Comité de Cafeteros, el SENA o Artesanías de Colombia.

Los 45 artesanos entrevistados en los 22 municipios, en promedio, cuentan con una trayectoria de unos 32 años en la labor y la mayoría supera los 50 años. En varios casos al indagarles acerca de, si conocían otras personas que hicieran lo que ellos hacen, señalaban que no había quien hiciera lo mismo que ellos y no contaban con relevo generacional. Lo que genera una alerta en la posibilidad de que varios de estos oficios desaparezcan, al no haber quien los sepa ejecutar en un futuro.

Los oficios son emprendimientos que cumplen una función social, donde hay una profunda identidad entre la persona y la labor que realiza, la cual es motivo de orgullo y satisfacción, de tranquilidad y plenitud. Ello aunado al apoyo institucional, ha posibilitado que puedan tener una labor destacada en el sector artesanal.

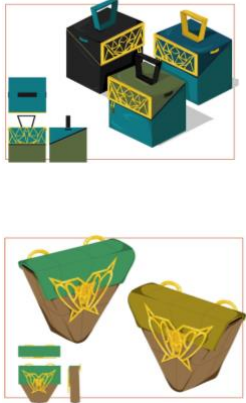
Algunos artesanos han desarrollado técnicas propias como es el enchape en hoja caulinar en Circasia, que les ha posibilitado realizar objetos muy particulares y sofisticados como los cuencos en cáscara de huevo en Armenia o billeteras en

También se evidencia la permanencia de otros oficios más tradicionales que por generaciones se ha mantenido y preservado como la sombrerería a partir del tejido de la iraca en Aguadas, la cestería en Filandia y Santa Rosa, la elaboración de producto en guadua en varios municipios de los tres departamentos estudiados, pero también de producto realizados en palo de café incursionando en la realización de mobiliario contemporáneo en Santa Rosa, la orfebrería en Quinchía y la alfarería en Armenia.

Particularmente en el caso del oficio de la joyería han sido varios proyectos los que se han realizado, a continuación, se sintetizan algunos de ellos en los últimos años:

Año	Proyecto	Autor	Objetivo	Metodología	Resultados	Aportes
2018	Diseño de una línea de productos con valor agregado para la empresa joyería Renzo en la ciudad de Pereira. “personas, joyas y significados”	Yaritza Casanova Jara	Desarrollar una línea de productos, teniendo en cuenta procesos exploratorios de nuevos materiales, para la empresa joyería Renzo que le permita agregar valor a sus productos.	Design thinking: Empatizar, definir, idear, prototipar, testear. Mapa de empatía de usuario, moodboard de tendencias, mapa de empatía de la empresa. Análisis de tipologías, requerimientos de diseño, concepto de diseño, herramienta scamper	 Kit de intercambio de piezas, inspiradas en la cultura precolombina.	Reinterpretación de piezas precolombinas a partir de geometrización como objeto de moda, identidad, identidad de marca, unidad de composición de toda la línea de productos, combinación de materiales tradicionales como oro y otros contemporáneos como hilos textiles de colores en tejido crochet. uso e

Joyería						diferentes partes del cuerpo.
Año	Proyecto	Autor	Objetivo	Metodología	Resultados	Aportes
2019	Diseño de accesorios de moda y su marca a partir del aprovechamiento de retales de cuero inspirados en el Paisaje Cultural Cafetero, PCC.	Juan David Henao Orozco	Desarrollar una línea de accesorios de moda inspirada en el Paisaje Cultural Cafetero y su marca, aprovechando los retales de cuero para disminuir la cantidad de residuos, dándole protagonismo al cuero como material en el mercado.	Análisis de datos, análisis de tipologías. Metodología de ingeniería de marca, análisis de tendencias, análisis de estilos de vida, requerimientos de diseño, alternativas de diseño a partir de análisis biomimético de especies de la fauna y flora del PCC, realización de modelos y simuladores.	 Colecciones de joyas realizadas en cuero elaboradas combinando tecnología y artesanía.	Elaboración de identidad a nivel de marca y empaque. Integración de tecnologías contemporáneas como el corte laser con técnicas manuales como el alambismo.
Oficio						
Joyería en cuero						
Año	Proyecto	Autor	Objetivo	Metodología	Resultados	Aportes
2015	Artesanía emberá chamí, de la mano de la joyería	María José Ramírez Amaya	Diseñar una colección de joyería enfocada en la configuración de elementos intercambiables, resaltando e impulsando las características de los Emberá Chamí, con aleación de materiales, a fin de comunicar diseños que resalten elementos importantes de la fauna y la flora de Risaralda.	Metodología de diseño de referentes, culturales, ancestrales, técnicos y formales. Análisis de tipologías, análisis funcional, de uso y estético. Requerimientos de diseño, definición de concepto, desarrollo de alternativas de diseño, realización de simuladores.	 Broches de cierre de elementos intercambiables en la joyería.	Actualización de productos, mediante geometrización y modulación de formas inspiradas en referentes locales. Rescate de la simbología presente en la cultura indígena Embera Chamí, integrándola a las piezas diseñadas. Elaboración de identidad a nivel de marca y empaque.
Oficio						
Joyería						
Año	Proyecto	Autor	Objetivo	Metodología	Resultados	Aportes
2018	Desarrollo de una línea de productos a partir de la técnica de filigrana	Laura Marcela Mazo Salazar	Diseñar una línea de objetos, a partir de la aplicación de la técnica de filigrana, para la creación de nuevos productos en el área de la moda, caso de estudio taller William Ocampo.	Una hibridación entre Design thinking y Nigel Cros: empatía y observación, materiales como inspiración, definir, idear y crear, mejoras de detalle, prototipar y evaluar. Análisis de tipologías, requerimientos concepto de diseño con	 Aplicques de filigrana basados en la flor de la catleya en vestidos de novia.	Aplicación de piezas en filigrana en el mercado de los vestidos de novia. Producto diferenciado a partir de la tradición, pero en un contexto contemporáneo. Elaboración de identidad a nivel de marca y catálogo.
Oficio						
Joyería en filigrana						

				pensamiento cruzado.		
Año	Proyecto	Autor	Objetivo	Metodología	Resultados	Aportes
2020	Desarrollo de una línea de accesorios en usos no convencionales de la joyería, inspirada en el Paisaje Cultural Cafetero a partir de la técnica de la filigrana.	María Camila Salazar Blandón	Crear una línea de accesorios a partir de la implementación de la técnica de la filigrana, que permita salvaguardar el oficio artesanal reflejando el PCC; en acompañamiento del Taller Veira ubicado en la ciudad de Pereira.	Diseño participativo: investigar, co-participar, idear, crear, configurar, verificar, ajustar, fabricar. Análisis de tipologías, requerimientos de diseño. Concepto de diseño mediante pensamiento cruzado. Uso de metodología de referentes	 Herrajes de filigrana en bolsos de marroquinería.	La aplicación de la filigrana en formas no convencionales de la joyería a productos del sector moda como son los bolsos elaborados en marroquinería. Se genera versatilidad y diversificación de productos. Elaboración de producto con identidad cultural. Elaboración de identidad a nivel de marca y empaque.
Oficio						
Filigrana						

De la anterior información, se puede establecer que entre los aportes que desde el Programa de Diseño Industrial de la Universidad Católica de Pereira se hace a la artesanía en Risaralda y particularmente en el caso de la joyería, como ejemplo de la contribución de la disciplina a los oficios, están: la hibridación de diferentes técnicas presentes en el territorio para generar una diferenciación en los productos; la actualización y mayor versatilidad de los productos que maneja el taller o el artesano hacia mercados que demandan la integración de tendencias contemporáneas; la exploración formal basada en referentes propios del lugar como puede ser el Paisaje Cultural Cafetero, la cultura Embera Chamí o las figuras Quimbayas; la vinculación de las piezas de joyería con otros sectores del campo de la moda en aplicaciones no convencionales, el diseño de nuevas posibilidades de herrajes o broches funcionales a las piezas que se elaboran de forma tradicional o a las nuevas propuestas, la integración de tecnologías que posibilitan mejores acabados y cortes de piezas de maneras más eficientes con técnicas artesanales, y finalmente, el diseño de identidad del producto o colección a nivel de marca, empaque y catálogo.

Conclusiones

Saberes que han hecho parte de la cultura cafetera y que son importantes por su valor patrimonial están en riesgo de perderse o extinguirse, de modo que la reflexión final relacionada con el Diseño por la Vida, tiene que ver con la nostalgia de oficios que por el cambio tecnológico y de los tiempos se han ido agotando, pero también la necesidad del rescate y la permanencia de otros que a través de los productos reflejan la pasión y la historia de vida de cada artesano e identidad de este territorio.

El apoyo institucional ha sido un elemento sustancial para la creación de talento humano capacitado en los oficios artesanales en el PCCC, no obstante, se requiere dar continuidad y articulación en los procesos para seguir su fomento y generar cada vez un impacto mayor en el desarrollo de los oficios.

Las universidades tienen un papel importante para promover o fomentar la continuidad de estos oficios a través de capacitaciones para los jóvenes en estas labores, aunadas a la formación en emprendimiento, para contar con habilidades hacia los negocios.

El Programa de Diseño Industrial de la Universidad Católica de Pereira, ha contribuido a la exploración de conceptos y nuevos desarrollos para la artesanía local a partir de la hibridación de técnicas, la incorporación de tecnologías contemporáneas, el complemento del producto desde su identidad de marca y empaque, la diversificación de productos y la integración de la artesanía con el sector moda.

En varios de los oficios resultan de inspiración referentes como la cultura Quimbaya y los elementos de la flora y la fauna del Paisaje Cultural Cafetero. A la vez, diversas materias primas utilizadas para elaborar los productos han sido tomadas de la vegetación y los materiales que el territorio les ofrece a los artesanos.

Se destaca, el desarrollo de nuevas técnicas e innovaciones que vienen realizando algunos exponentes de los oficios a partir de su experiencia y de la combinación de conocimientos con otras disciplinas, de la exploración de otros mercados o la experimentación con materiales.

Cabe mencionar que los frutos de la labor investigativa se han expresado en un artículo de una revista internacional, en un capítulo de libro de investigación-creación, en dos ponencias internacionales y tres exposiciones fotográficas virtuales.

Referencias bibliográficas

Blandón, C. (2020). Desarrollo de una línea de accesorios en usos no convencionales de la joyería, inspirada en el Paisaje Cultural Cafetero a partir de la técnica de la filigrana. Universidad Católica de Pereira.

Gómez Y. (2013) Cultura Material Cafetera. Universidad Católica de Pereira.

Gómez, Y. y Morales J. (2020) El Estado del arte de los oficios del Paisaje Cultural Cafetero Colombiano. Revista Espacios.

Gómez, Y. y Morales J. (2021) La fotografía en la investigación creación de los Oficios del Paisaje Cultural Cafetero. En: A través del Territorio. Universidad de Nariño.

Henao, J. (2019) Diseño de accesorios de moda y su marca a partir del aprovechamiento de retales de cuero inspirados en el Paisaje Cultural Cafetero, PCC. Universidad Católica de Pereira.

Jara, Y. (2018) Diseño de una línea de productos con valor agregado para la empresa joyería Renzo en la ciudad de Pereira. “personas, joyas y significados”. Universidad Católica de Pereira.

Mazo, L (2018). Desarrollo de una línea de productos a partir de la técnica de filigrana. Universidad Católica de Pereira.

Ministerio de Cultura (2011) Paisaje Cultural Cafetero: un paisaje cultural productivo en permanente desarrollo. Mincultura.

Ministerio de Cultura (2018) Política de Fortalecimiento de los Oficios del Sector Cultura. Mincultura.

Molina, L. y Garavito, C. (2015) Manual de diseño para la artesanía. Artesanías de Colombia

Ramírez, M. (2015) Artesanía emberá chamí, de la mano de la joyería. Universidad Católica de Pereira.

Unesco (2020) Textos fundamentales de la Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial de 2003 Edición 2020.
https://ich.unesco.org/doc/src/2003_Convention_Basic_Texts-_2020_version-SP.pdf

20.

ACOMPANIAMIENTO PEDAGÓGICO DIRECTIVO Y USO DE ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN DOCENTES DE ESCUELAS SECUNDARIAS.

PEDAGOGICAL ACCOMPANIMENT OF DIRECTORS AND THE USE OF DIDACTIC STRATEGIES IN SECONDARY SCHOOL TEACHERS.

M.E. Alejandra Delgado Chávez ¹

alejandradelgado@live.com.mx alejandra.delgado@camdurango.com

Centro de Actualización del Magisterio de Durango

Localidad: Durango, México.

Resumen

Este documento muestra los avances de un estudio que describe la manera en la que docentes y directivos de escuelas secundarias técnicas perciben el acompañamiento pedagógico directivo en el uso de estrategias didácticas en el estado de Durango, México. A pesar de ser considerado un elemento de soporte para la formación del docente y la mejora de su desempeño, el Acompañamiento Pedagógico Directivo no se ha consolidado en este ámbito. Los primeros resultados demuestran la relevancia que tiene la manera en la que se realiza el acompañamiento, sus retos y la relación y los roles del docente y directivo para llegar a la reflexión de su práctica y la necesidad de un modelo reconocido por los directivos de este nivel en México.

Palabras clave: Acompañamiento, Pedagogía, Estrategias.

Abstract

This document shows the progress of a study that describes the way in which teachers and directors of technical secondary schools perceive the pedagogical accompaniment in the use of didactic strategies in the state of Durango, Mexico.

Despite being considered an element of support for teacher training and the improvement of their performance, Pedagogical Accompaniment has not been consolidated in this area. First results show the relevance of the way in which the accompaniment is carried out, its challenges and the relationship and roles of the teacher and director to reach the reflection of their practice and the need for a model recognized by directors of this level in Mexico.

Keywords: accompaniment, pedagogy, strategies

Introducción

Dentro de los cambios que ha sufrido la Educación, los distintos modelos han derivado en la variación de roles de los principales elementos del sistema educativo. Los docentes se han tenido que adaptar a nuevas condiciones, ambientes e incluso actitudes de los alumnos; esto se traduce en la necesidad de contar con estrategias didácticas diversas, así como la preparación necesaria para comprender la forma y el momento adecuados para su aplicación con el fin de despertar en los alumnos tanto la necesidad como el gusto por el aprendizaje. Esta dinámica motivó el interés acerca de la redefinición del liderazgo, así como las funciones principales del directivo y su contribución en el acompañamiento pedagógico directivo dentro de la institución. Durante el análisis de las investigaciones relacionadas con el tema, se observó que en su mayoría se desarrollan desde un enfoque cualitativo. Además de esto, al revisar dichos estudios, se encontró que la mayoría se enfocan en la exploración de procesos o actividades, a diferencia de la presente investigación que indaga sobre los individuos y directamente su experiencia sobre el fenómeno.

Antecedentes

Leiva-Guerrero y Vázquez (2019) definen acompañamiento docente como “la estrategia central que brinda soporte técnico y afectivo (emocional-ético y efectivo) para impulsar el proceso de cambio en las prácticas de los docentes” (p. 230). En ocasiones se analiza únicamente la función, las necesidades y habilidades técnicas del docente en su práctica, sin embargo, esta definición brinda importancia al soporte emocional, mismo que está vinculado a la relación del

directivo como líder participativo. Es de gran importancia contar con el asesor como si fuera un socio, un colaborador.

El coaching instruccional explicado por Knight (2018) es la teoría detrás del impacto en las escuelas que reconoce la complejidad de ayudar a través de la motivación, estatus, el pensamiento, identidad y cambio. “Los coaches instruccionales se asocian con los maestros para analizar la realidad actual, establecer metas, identificar y explicar estrategias de enseñanza para alcanzar las metas y brindar apoyo hasta que se cumplan las metas” (p. 3).

Al analizar el tema de acompañamiento pedagógico directivo a las escuelas, es necesario conocer las funciones tanto de directivos como docentes. Entre las funciones que se relacionan con el acompañamiento se encuentra el fomentar “el diálogo, intercambio de experiencias y la reflexión conjunta con las maestras y los maestros de la escuela, otros directivos y la supervisión escolar” (Usicamm, 2020, p.57). Lo anterior se relaciona con logros y desafíos que se presentan durante la enseñanza y el aprendizaje.

La Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (USICAMM) reconoce la importancia de la identificación del directivo, a través del diálogo y la observación, las prácticas de enseñanza que suponen avance o incluso los que limitan el progreso en los aprendizajes de los alumnos. También se menciona el conocimiento por parte del directivo de las formas de organización e interacción en el aula (2020).

El Acompañamiento Pedagógico Directivo en secundarias técnicas es considerado un elemento de soporte para la formación del docente y la mejora de su desempeño, además del dominio de contenidos y estrategias didácticas favorecedoras para el avance académico de los estudiantes. Martínez y González (2010) mencionan la necesidad de plantear dicho acompañamiento como uno de los principales elementos de la formación docente, así como su surgimiento dentro de la comunidad escolar; considerándolo como un medio para profundizar sobre las necesidades, las potencialidades del docente a través de la mirada, como

soporte para la mejora, para conocerlas, comprenderlas y orientarlas hacia la cualificación (p. 533).

Leiva-Guerrero y Vázquez (2019) parten de tres modelos de acompañamiento docente y los explican en las dimensiones de concepción epistemológica, enfoque prioritario, finalidad de la intervención y su relación. El primer modelo es el de Intervención, cuya concepción es de servicio técnico con fines remediales y enfoque es de ente resolutivo, partiendo del punto de vista del acompañante, por lo que la relación es directiva, siendo el asesor quien domina. El siguiente modelo es el de facilitación cuyo enfoque es asesor que orienta de manera preventiva al docente a encontrar sus propias soluciones; en este modelo la relación es dominada por el docente. Por último, se presenta el modelo de colaboración destacándose por la mutua formación y un enfoque interdependiente y recíproco; el asesor funge como coach y favorece una construcción conjunta. La finalidad en esta última es la cooperación (Nieto, 2012).

Milán y Muñoz (2010), mencionan la importancia de los medios didácticos variados y previamente planificados para que el docente logre un mayor control en caso de posibles desajustes y lograr el éxito en la práctica educativa (p. 130), lo que conduce a la reflexión sobre la importancia de conocer los objetivos, pasos y posibles problemas que el docente puede enfrentar en una clase. Este conocimiento redundará en un avance en los aprendizajes del alumnado.

USICAMM expide lineamientos sobre el Servicio de Asesoría y Acompañamiento a las Escuelas (SAAE) considerándolo como un conjunto de mecanismos que de manera articulada que se orientan a la mejora de las prácticas educativas por medio de actividades de asesoría y acompañamiento especializados. Estos lineamientos definen Acompañamiento como “la colaboración continua, planificada y sistemática que brinda la supervisión de zona escolar durante un ciclo escolar a, por lo menos, dos escuelas de la zona que más lo requieren, pudiendo extender este periodo en caso necesario” (USICAMM, 2020, p. 37), en este caso el término de Acompañamiento, indicado para escuelas focalizadas por la necesidad de recibir este apoyo, se distingue del término de Asesoría, cuyo soporte se orienta a

docentes y directivos buscando mejorar sus prácticas por medio del fomento de habilidades con apoyo de la supervisión de zona escolar.

En 2018 Conislla encontró que el acompañamiento directivo se relaciona significativamente con el desempeño docente en la institución. La planificación colegiada se relaciona significativamente con el desempeño docente en la Institución. El clima de acompañamiento directivo se relaciona significativamente con el desempeño docente en la Institución mientras que la conducción del proceso de enseñanza se relaciona significativamente con el desempeño docente en la Institución. Lo anterior derivó de la investigación Acompañamiento Directivo y Desempeño Docente en una Institución Educativa Pública de San Miguel Ayacucho, cuyo desarrollo se realizó en una institución educativa pública de los niveles primaria y secundaria. Aunque este estudio no se refiere directamente a estrategias didácticas, demuestra la importancia del acompañamiento directivo en el desempeño docente.

Con el fin de promover una visión humanista en la labor docente, en los últimos años se ha fomentado una serie de principios que concretamente se abordan en el Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en la Educación Básica.

USICAMM (2020), en su descripción de Perfiles, Parámetros e Indicadores relacionados con la figura de directivo plantea como uno de los rasgos sobre el desempeño deseable de los directivos: “Desarrolla estrategias de apoyo, orientación, acompañamiento y asesoría a las maestras y los maestros de la escuela para la mejora de sus prácticas educativas” (p. 62). La función de acompañamiento no debería ser considerada como nueva en las escuelas secundarias técnicas. Al revisar otros documentos que exploran esta función, se observa como parte de las funciones del coordinador el mantener en operación los mecanismos de supervisión interna (Acuerdo que establece la organización y funcionamiento de las Escuelas Secundarias Técnicas, 1982). Se menciona también la supervisión técnico-pedagógica, aunque de manera externa a la institución, mencionando como responsables a la Dirección General de Educación

Secundaria Técnica y las delegaciones generales de la Secretaría de Educación Pública, siendo su relación con directivos únicamente para colaborar para que éstos promuevan su desarrollo.

La UNESCO en la Declaración de Incheon y Marco de acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (2016) ha puesto atención al tema de la enseñanza de calidad y las necesidades del docente para impartirla y llegar a los objetivos. Se enfatiza el fortalecimiento de la educación con docentes motivados que utilicen enfoques pedagógicos apropiados, tengan la habilidad de diseñar ambientes adecuados que realmente propicien el aprendizaje por medio de los recursos necesarios.

La presente investigación está relacionada con los beneficios que se obtienen al diseñar y hacer uso de estrategias didácticas pertinentes de acuerdo con las necesidades del alumno, las cuales están consideradas en el Artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos al mencionar que el criterio que orienta la educación:

Será inclusivo, al tomar en cuenta las diversas capacidades, circunstancias y necesidades de los educandos. Con base en el principio de accesibilidad se realizarán ajustes razonables y se implementarán medidas específicas con el objetivo de eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación. (p. 7)

Escuelas Secundarias Técnicas en Durango, Méx.

El departamento de Escuelas Secundarias Técnicas de Durango cuenta 85 planteles, de los cuales 58 se encuentran en la región Durango que comprende varios municipios y el resto en la llamada región Laguna. En la ciudad de Durango hay nueve escuelas, de las cuales ocho tienen turno matutino y turno vespertino. Los ámbitos que abarca esta modalidad en el estado son industriales, servicios, agropecuario y forestal. La distribución de personal con funciones directivas se compone por coordinadores de tecnología, coordinadores académicos, subdirectores y directores.

Desarrollo

Hay mucho que conocer sobre las alternativas de trabajo que puedan apoyar las estrategias docentes. Una de ellas es el acompañamiento pedagógico directivo. En este sentido, la investigación es conveniente por la aportación que puede realizar a programas encaminados a la mejora de los aprendizajes en la institución, así como una certeza del impacto que pueda resultar del acompañamiento pedagógico directivo en el desempeño docente. La relevancia de este tema radica en la información que proporciona a directivos (director, subdirector y coordinador) sobre una de sus funciones (de las menos exploradas), así como a supervisores, jefes de enseñanza y en general a autoridades educativas que estén relacionadas con el desarrollo de estrategias que apoyen el desempeño docente.

Existen algunos modelos que pueden ser de utilidad para lograr el trabajo de acompañamiento, sin embargo, es necesario obtener información que brinde soporte a un adecuado acompañamiento pedagógico directivo como una alternativa que coadyuve en el avance de los aprendizajes de los alumnos a través de la mejora en el uso de estrategias didácticas por parte de los docentes. Por tanto, es necesario conocer la percepción de directivos y docentes, como actores principales del proceso, sobre la manera en la que se da este acompañamiento y sus principales implicaciones en secundarias técnicas. Como personas, estamos constituidos por una combinación de emociones, actitudes y motivaciones que nos hacen ser individuos con características únicas. Estas particularidades nos hacen percibir de diferentes maneras los acontecimientos que vivimos y dar respuestas o soluciones a determinados estímulos. El acompañamiento directivo es, entonces, una acción que, de acuerdo con la percepción del docente, lo puede llevar a la reflexión de su práctica y a descubrir nuevas y mejores formas de hacer las cosas renovando tanto sus estrategias didácticas como recursos. Por otro lado, cuando la percepción del docente sobre este tipo de acompañamiento es negativa, éste puede acentuar prácticas que no favorecen el desarrollo de aprendizajes, al

considerar en el proceso enseñanza-aprendizaje una manera única de hacer las cosas.

Cantillo (2018) hace hincapié en la importancia del docente dentro del proceso, el trabajo cooperativo, la apertura a la crítica siendo este un motor para aprender y también desaprender. En su investigación observó que el acompañamiento pedagógico permitió a los docentes analizar su práctica e identificar falencias y hallar nuevas alternativas de mejora; cambios en la actitud docente frente a la práctica reflexiva, comprobaron la efectividad de éstas al experimentar el cambio de su aptitud frente a sus estudiantes; las docentes se renovaron, salieron de lo rutinario (pp. 14,73,143). La presente investigación busca identificar la manera en la que se realiza el acompañamiento, los criterios que toman en cuenta los docentes para realizar la selección de estrategias didácticas y las características del acompañamiento que traerán como resultado un impacto en las estrategias didácticas del docente, a partir de las percepciones de los participantes.

El objetivo general del presente estudio es describir la forma en la que los docentes y directivos perciben el acompañamiento pedagógico directivo en el uso de estrategias didácticas. Dentro de los objetivos específicos se encuentra: Analizar el acompañamiento directivo como una acción que fortalece al docente con relación a las estrategias didácticas utilizadas, diseñar un modelo de acompañamiento pedagógico directivo que satisfaga las necesidades de Secundarias Técnicas y definir los factores preponderantes en el acompañamiento pedagógico directivo para que éste logre un impacto positivo en el uso de estrategias didácticas por parte de los docentes.

Método

Este estudio se realiza a través de un enfoque cualitativo. Creswell (2003) menciona como principales características de la investigación cualitativa su presentación en un escenario natural, su carácter emergente e interpretativo, la visión holística del investigador, el reflejo del investigador en quien está

involucrado en la investigación, el uso de una o más estrategias de indagación, así como el uso de métodos múltiples interactivos y humanísticos.

Al considerar el acompañamiento pedagógico directivo en la investigación, es necesario analizar precisamente la interacción entre docente y el directivo, que en este caso es el acompañante que brinda orientación pedagógica, y la forma en que ellos perciben y dan valor a dicha interacción. Van Manen (2003), explica la fenomenología como el estudio del mundo tal y como lo experimentamos antes de la reflexión, no como lo categorizamos o lo conceptualizamos. Se trata de profundizar en la experiencia y de esa manera lograr un contacto más directo con el mundo, partiendo de la manera en la que se presenta en la conciencia. La fenomenología intenta explicar significados, tal y como son vividos. La técnica seleccionada para la recolección de información es la entrevista semiestructurada, aplicada a 10 directivos de escuelas secundarias técnicas y el cuestionario cualitativo, aplicado a 12 docentes cuya construcción tuvo sus bases en el diagnóstico realizado a supervisores y jefes de enseñanza de Escuelas Secundarias Técnicas. Los ejes que guiaron la construcción de este instrumento son: el acompañamiento pedagógico directivo, el uso de estrategias didácticas en el aula, influencia del acompañamiento directivo en el uso de estrategias didácticas utilizadas por el docente y eficacia del acompañamiento directivo. Con el fin de abordar de una mejor manera el objeto de estudio, se hará uso de la triangulación en la presente investigación considerando la entrevista semiestructurada, el cuestionario cualitativo y el análisis de contenido. La triangulación, de acuerdo con Arias (2000), es considerado un procedimiento de investigación, ya que se pueden encontrar factores y situaciones nuevos al comparar diversas técnicas.

Los sujetos de investigación son docentes y directivos, activos en el servicio educativo, con más de 5 años de servicio que han sido parte de un programa de acompañamiento, los segundos como acompañantes pedagógicos.

Primeros Hallazgos

El tema de Acompañamiento Pedagógico Directivo y uso de Estrategias Didácticas está compuesto por diversas percepciones, factores, etapas y retos entre otros términos que lo caracterizan como un proceso que puede contribuir al avance de niveles de aprendizaje de los estudiantes.

Durante el análisis se destacaron las Características del Acompañamiento Pedagógico Directivo y Factores que lo favorecen, definiéndose como una de las categorías del presente estudio.

Partiendo de la información, fue posible identificar algunos de los retos de dicho acompañamiento. Al respecto, se puede decir que la multiplicidad de tareas que los directivos deben realizar en un corto periodo de tiempo representa una limitante para la realización del proceso de Acompañamiento Pedagógico Directivo, lo que deriva en la falta de seguimiento de éste. “se nos va muchísimo tiempo en cuestiones administrativas y disciplinarias también con el personal y con los alumnos” (S4H). Parte de las funciones del director son definir estrategias y políticas de operación dentro de la escuela, verificar que la educación se apegue al plan de estudios, hacer cumplir disposiciones normativas, responsabilizarse de la administración de recursos humanos, materiales y financieros, ser conducto entre autoridades y personal a sus órdenes, presidir el consejo escolar de participación social, entre otros (SEGOB, 1982). Lo anterior se vuelve prioridad y la carga de trabajo impide que los directivos realicen el proceso de manera adecuada.

Como se mencionó, la falta de seguimiento en el proceso es una de las consecuencias no sólo de las limitaciones de tiempo. Es necesario considerar también la organización para evitar que el acompañamiento cumpla su propósito. En el análisis de las entrevistas se detectó que en muchas ocasiones no hay un seguimiento o únicamente se da la observación sin proporcionar la retroalimentación al docente. Si esto sucede no habrá reflexión por parte de él y mucho menos una mejora de su práctica. Esto no pasa desapercibido por los directivos: “ya no llegamos a hacer el reporte y las observaciones en los maestros, o sea no alcanzamos a hacer esa parte, a fin de cuentas, no tuvo sentido.” (S4H).

Knight (2019) destaca la necesidad de la evaluación del proceso mediante un seguimiento en el que la retroalimentación juega un papel preponderante. La menciona como una de las influencias más poderosas cuando se ésta proporciona además de apoyar a la persona que se acompaña para comprenderla. Otro de los entrevistados, C2M, al hablar sobre su continuidad dijo: “Definitivamente debe de ser un ejercicio de seguimiento de ir viendo profe ir haciendo las adecuaciones porque con una sola observación o con una vez que uno le diga, ¿Sabes qué?, vamos por este camino, te sugiero esta parte”.

Sandoval (2009) menciona que el 50% de los docentes de escuelas secundarias en México tienen una formación ajena a la pedagogía y a la enseñanza, muchos de ellos demuestran constantemente su orgullo de pertenecer a otra profesión, considerando que tienen una mejor formación que los normalistas. Esto se puede considerar una barrera para un acompañamiento fructífero, ya que, a pesar de los esfuerzos de los directivos, puede existir renuencia a realizar cambios en la forma en la que enseñan estos docentes. Esto se puede constatar con expresiones encontradas durante el análisis como: “desinterés en mejorar su práctica pedagógica [...], él siente que está haciendo lo correcto” (S4H). Dicha falta de interés representa un reto para el proceso de Acompañamiento Pedagógico Directivo. La forma en la que se obtiene la plaza de docente también es considerada por algunos directivos como un factor relevante para la aceptación y/o aplicación eficiente del acompañamiento. D3H explica lo anterior: “plazas heredadas, no le alcanzan a agarrar el mismo valor, maestra, porque entran con una condición ya trabajada, entonces no les cuesta de alguna manera y por ahí tal vez no le entran con toda la pasión que se necesita para esto”. Aunque esto no sucede en todos los casos, este factor es considerado también por Sandoval (2009) quien menciona a los profesionistas que se insertan al sistema al ser nombrados por la autoridad o propuestos por el sindicato, mencionando que en ambos casos es necesaria una recomendación y no se considera el perfil que cubre el docente novel, por lo que llegan a impartir asignaturas que no tienen ninguna relación con su formación. Por supuesto, el resultado es que varios docentes de escuelas secundarias técnicas carecen de la

motivación para prepararse en el ámbito pedagógico por algún medio, incluyendo el Acompañamiento Pedagógico Directivo. Esto no sólo trae como consecuencia una limitación de recursos y estrategias didácticas dentro del aula, sino que, en definitiva, no es una motivación para desarrollar habilidades para la enseñanza o para crearse a sí mismos la necesidad de una formación sobre el tema. Lo anterior se manifiesta en lo expresado por C2M cuando explica que “hay profes que saben mucho pero que son demasiado arrogantes” y D3H “hay quienes aparte que no acompañan pues a veces limitan”, lo que implica que esta forma de pensar exista en directivos también, ya que ocurre lo mismo en el tema de su formación inicial, quienes, al no tener el conocimiento o las habilidades necesarias, evitan el acompañamiento o lo realizan de manera inadecuada.

Cantillo y Calabria (2018) mencionan como parte importante del éxito en el acompañamiento pedagógico la actitud de apertura en los docentes, su disposición a aprender y desaprender, además del análisis crítico a la realidad de la práctica docente. D3H menciona que “el maestro tiene que asumirse que su responsabilidad, o sea, pues es su jale, le va a dar reconocimiento ante los alumnos y ese reconocimiento les va a abrir la posibilidad para aprender más”. Esta y otras afirmaciones realizadas durante las entrevistas llevan a comprender como parte del proceso de acompañamiento, la necesidad consciente de saberes para mejorar la enseñanza y, por ende, obtener una orientación continua sobre la práctica pedagógica. Al experimentar el docente esa necesidad, independientemente de su preparación pedagógica, se facilitará el proceso, ya que estará más dispuesto a la reflexión y al cambio de prácticas para su mejora. Ésta es una de las competencias metodológicas que debe poseer el docente: Saber reflexionar sobre su propia práctica docente con el fin de introducir elementos que la cambien y la mejoren (Tribó, 2008).

En el caso del Acompañamiento Pedagógico Directivo, el orientador es el directivo, cuyo acercamiento de acuerdo con la investigación, deberá darse colaborativamente y de manera horizontal para lograr un acompañamiento pedagógico adecuado. Es necesaria una relación positiva docente-directivo. C2M

menciona que es “muy importante en los profes esa parte de la motivación, de realmente vernos como parte del equipo” y respetar las percepciones y necesidades del docente: “el director, debe acompañar a sus maestros obviamente primero con la base y con el principio fundamental de aceptar que todos los maestros son diferentes tienen formaciones diferentes, tienen una cultura diferente”, (D3H). Esa visión del director favorecerá la respuesta del Acompañamiento. Knight (2007) manifiesta lo anterior al expresar la necesidad de que el acompañante genere un vínculo armónico con el docente acompañado, esto al respetar, valorar y creer en los docentes al mismo tiempo que los motivan para realizar el cambio en su práctica. Por tanto, los directivos que tienen un acercamiento positivo y generan un vínculo de confianza con los docentes a quienes van a acompañar, tienen mayores posibilidades de efectuar con éxito el proceso de Acompañamiento Pedagógico Directivo. El directivo entonces debe buscar la generación de dicho vínculo. Al respecto, C2M explica que “va a haber profes que no van a querer entrar a la dinámica de la escuela porque se les va a hacer difícil que porque que nunca lo han hecho. Claro que va a haber, pero es parte de nuestro trabajo construir con ellos e ir cambiando esas estructuras e irlos haciendo que hagan equipo con el resto.”

Una herramienta útil es la Modelación, una de las etapas enunciadas por Kelly (2019) la explica. El acompañante modela las acciones mientras que el acompañado observa dichas prácticas, realiza una reflexión sobre estas y prepara las adecuaciones para su propia práctica. Algunos directivos consideran la utilidad de la modelación como es el caso de la descripción realizada por C2M: “No es solamente pedirles a ellos que modifiquen estructuras o que hagan ciertas estrategias, sino que también vean que nosotros estamos trabajando antes de, o sea, que no es solamente ‘haz esto’ ¡No!, ya lo hicimos nosotros”. D1H explica “también demostrarles que puede uno dar el ejemplo, que ellos también me puedan evaluar, pero que se vea la actitud de los muchachos cómo reaccionan a la forma en la que uno les enseña”. Lo anterior significa para esta investigación que la modelación realizada por el Acompañante Pedagógico Directivo es una práctica considerada de utilidad en el proceso.

La siguiente categoría que emergió del análisis de las entrevistas es la que se relaciona con las acciones de los participantes durante el proceso de acompañamiento pedagógico directivo y su rol durante la observación. Esta categoría explica la percepción de los participantes sobre los roles que desempeñan y cómo lo hacen durante el proceso de acompañamiento pedagógico directivo. Se describen conceptos relacionados con la observación y con el mismo proceso de acompañamiento.

Los directivos ven el acompañamiento como una acción con la que se refuerza el proceso de enseñanza y se promueve su mejora, por medio de una orientación en la que se ofrecen sugerencias y se apoya al docente para la reflexión acerca de su práctica. S4H menciona que en el Acompañamiento Pedagógico Directivo se va a “observar el trabajo de los compañeros y luego precisamente vamos a ofrecer estrategias, formas de que podemos modificar [...] ayudarle a descubrir al otro lo que tiene de potencialidad necesitamos entenderlo, necesitamos comprenderlo necesitamos acercarnos demasiado a ellos. Leiva-Guerrero y Vázquez (2019) definen Acompañamiento como la “estrategia central que brinda soporte técnico y afectivo (emocional-ético y efectivo) para impulsar el proceso de cambio en las prácticas de los docentes” (p.230). Lo anterior demuestra la importancia del acercamiento y un vínculo entre el directivo y el docente para lograr convertirse en un apoyo no solo técnico pedagógico sino emocional comprendiendo sus necesidades y motivaciones para guiar la mejora de sus prácticas de enseñanza. D3H externa también la importancia de conocer y comprender al docente por medio de la siguiente descripción: “es la función directiva acompañante yo sí creo que sí es en el en el buen sentido más humano, integrador, vamos a ganar todos [...] hablando de la práctica pedagógica, de las actividades que desarrolla en su grupo y el de poder darles sugerencias o estrategias que puede desarrollar”.

Los directivos perciben en el acompañamiento aportaciones que benefician la práctica docente, lo que trae resultados positivos en el aprendizaje de los alumnos. C2M: “Que se vaya avanzando es favorecedor y se nota el trabajo que vamos haciendo, que vamos despacito, pero vamos caminando, es la oportunidad

de no quedarse donde iniciamos [...] se refleja en cómo aprenden los alumnos. Martínez y González (2010) mencionan la importancia del acompañamiento en la integración y fortalecimiento de la comunidad educativa, lo que promueve el desarrollo de competencias en el equipo docente que derivan en la cualificación de la participación y resultados educativos de los estudiantes.

Parte importante del acompañamiento son las observaciones que se realizan a los docentes. Se destaca que los directivos no manejan un instrumento único para dicha actividad, éste se maneja de manera informal como resultado de su propia experiencia o la combinación de instrumentos que han utilizado previamente. El entrevistado S4H lo explica de esta manera: “hicimos observaciones una vez utilizando los diferentes instrumentos que teníamos a la mano”, mientras que la forma de realizarlo de D1H era “incluirme como un alumno más donde no opine sino ver cómo están dando su clase”.

Batlle (2010) brinda importancia al proceso llevado de manera horizontal, entre pares al explicar que “cuando asumimos el acompañamiento docente desde arriba, vertical, es cuando éste se convierte en arma de destrucción” (p. 107). Al respecto, se observó durante el análisis el término de “fiscalización” para explicar que muchos docentes tienen una percepción negativa sobre el acompañamiento, explicado por S4H “muchos años nosotros consideramos la supervisión como una fiscalización” y por C2M al mencionar que los docentes conciben la observación “como fiscalizar o ver si están haciendo las cosas bien o mal”. Los puntos mencionados conceden importancia al proceso de acompañamiento como una actividad de colaboración en la que la relación deberá ser lo más horizontal y cercana posible entre los participantes.

El estudio encontró la relevancia del trato horizontal que se menciona durante el proceso de acompañamiento, importante para el docente considerarse parte de un equipo y que durante el proceso se cometerán errores que se habrán de analizar y son un camino para la mejora, además de percibir la comprensión del acompañante con relación a situaciones que pueden estar fuera de su alcance. Esto lo explica C2M al decir que “nos ha tocado, como maestros y como profes,

que hay grupos que tú llevas la mejor planeación y la mejor estrategia, y todo ese día el grupo no nos responde”. Otro de los participantes (D2H) menciona que, en la educación, al concebir la reflexión en el acompañamiento como parte de ésta: es necesario “asumirse como incompleto y asumirse que el otro también tiene posibilidades, todas, de fallar, incluso de no querer”.

Lo anterior lo explican Martínez y González (2010) cuando expresan que “acompañar convoca a compartir, a agregar valor y sentido, a reconocer y acoger, a coexistir, estar y hacer con otros, en condición de iguales y con sentido de proyecto desde horizontes compartidos (p. 528).

Por último, la categoría de Selección de Estrategias Didácticas describe los factores en el proceso de selección, lo que implica su diversificación, sus retos y beneficios.

Lucas y Suárez (2010) explican que la utilización de diferentes medios didácticos previamente planificados ayudará a la práctica educativa y proporcionará al docente un mayor control en caso de posibles desajustes y una triunfante práctica educativa. Al respecto, D3H realiza una reflexión valiosa: “el maestro que multiplica 30 años la misma estrategia tiene un año de experiencia” y S4H menciona las “Actividades diferenciadas, actividades variadas para que los chicos digamos pudieran ellos hasta seleccionar qué actividad usar”. Lo anterior deriva en la observación de que los directivos conocen la importancia de utilizar estrategias didácticas adecuadas a las necesidades de los alumnos.

Al seleccionar las estrategias que se utilizarán para la enseñanza, los directivos consideran que los docentes deben considerar estilos de aprendizaje, características del grupo, exploración de estrategias y recursos compartidos entre pares, así como el diagnóstico y contexto escolar. D3H menciona la necesidad de “conocer el perfil de los chicos, se hacen y se aplican tests para ver cuáles son sus canales de percepción” y D1H menciona las ventajas de compartir estrategias: “Ahí va a ver cómo le hicieron los demás, el que lo hizo mejor, bueno pues ahí ves tú también y ya aprendiste. Entonces, considero que eso es importante. Y que ya

una vez haciendo eso, pues ya el docente elegirá la estrategia o la técnica que más le convenga y vaya de acuerdo con su personalidad". menciona que "una importante mejoría deberá producirse si se presta atención a la existencia de diferentes alumnos con diferentes características motivacionales" (p.65), lo que promueve esta diversificación basada en los alumnos y contexto.

Conclusiones

El proceso de acompañamiento pedagógico directivo que se realiza en escuelas secundarias técnicas está caracterizado por una diversidad de factores relacionados con el tiempo para las acciones que requiere, actitud de docentes y directivos frente a éstas, conocimiento sobre estrategias didácticas, habilidades para el acompañamiento y flexibilidad en las formas de enseñanza, entre otros. Se está demostrando en este y otros estudios la relevancia que tiene la forma en la que se realiza el acompañamiento y la relación docente directivo en la que debe de prevalecer la confianza, el trabajo colaborativo y la sensación de comprensión, y la orientación para llegar a la reflexión de las propias prácticas, contribuyendo a la toma de decisiones para su mejora. Es notoria también la necesidad de un modelo reconocido por los directivos de este nivel, así como instrumentos eficaces para que el acompañamiento pedagógico directivo se convierta en una práctica exitosa.

El presente estudio proporcionará información que posibilita el desarrollo de un modelo de un acompañamiento pedagógico directivo a docentes de Escuelas Secundarias Técnicas, además de ser un soporte para profundizar en temas como funciones directivas, perfil del docente de secundarias técnicas, necesidades del contexto y liderazgo pedagógico, entre otros.

Referencias

Arias, M. (2000). Triangulación metodológica: sus principios, alcances y limitaciones. Investigación y Educación en Enfermería, 18(1), 37-57.

- Batlle, F.A. (2010). Acompañamiento Docente como Herramienta de Construcción. *Revista Electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*. 5(8), 102-110.
- Cantillo B. y Calabria, M. (2018). *Acompañamiento pedagógico: Estrategia para la práctica reflexiva en los docentes de tercer grado de básica primaria*. [Tesis de maestría, Universidad de la Costa]. Repositorio Universidad de la Costa.
- Conislla, J. E. (2018). *Acompañamiento directivo y desempeño docente en una Institución Educativa Pública de San Miguel Ayacucho*. [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio de la Universidad César Vallejo.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos [Const]. Art. 3. 28 de mayo de 2021 (México).
- Creswell, J. (2003). *Diseño de investigación*. Sage publications.
- Diario Oficial de la Federación. (1982). *Acuerdo por el que se establece la organización y funcionamiento de las escuelas secundarias técnicas*, México: SEGOB.
- Kelly, M. (2019) *Preparing for the New School Year #4: The Impact Cycle Check list*. Instructional Coaching Group.
- <https://www.instructionalcoaching.com/preparing-for-the-new-school-year-4-the-impact-cycle-checklist/>
- Knight, J. (2018). The impact cycle: What instructional coaches should do to foster powerful improvements in teaching. Corwin Press.
- Knight, J. (2007). Conversations can kick off the coaching. *Teachers Teaching Teachers*, 2(6), 1-4.

- Leiva-Guerrero, M. V., y Vásquez, C. (2019). Liderazgo pedagógico: de la supervisión al acompañamiento docente. *Calidad en la Educación*, (51), 225-251.
- Lucas, M. G., y Suárez, Á. (2010). El banco de recursos didácticos como eje clave en los procesos de enseñanza-aprendizaje. *Campo abierto: Revista de educación*.29 (2), 129-146
- Martínez Diloné, H. A., y González Pons, S. (2010). Acompañamiento pedagógico y profesionalización docente: sentido y perspectiva. *Ciencia y sociedad*.
- Milán, M. G. L., y Muñoz, Á. S. (2010). El banco de recursos didácticos como eje clave en los procesos de enseñanza/aprendizaje. *Campo abierto: Revista de educación*, 29(2), 129-146.
- Nieto Cano, J. M. (2012). *Modelos de asesoramiento a organizaciones educativas*. 147-166.
- UNESCO. (2016). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*. UNESDOC Biblioteca digital.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa.locale=es
- USICAMM. (2020). *Lineamientos generales para la operación del Servicio de Asesoría y Acompañamiento a las Escuelas en Educación Básica*. SEP.
- USICAMM. (2020). *Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en la Educación Básica. Perfiles profesionales, criterios e indicadores para el personal docente, técnico docente, de asesoría técnica pedagógica, directivo y de supervisión escolar*. SEP.
- Sandoval E. (2009). La inserción a la Docencia. Aprender a ser maestro de secundaria en México. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 13(1),183-194.
- Tribó G. (2008). *El nuevo perfil profesional de los profesores de secundaria*. Educación XX. (1) 11,183-209.

Van Manen, M. (2003). *Investigación Educativa y Experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y de la sensibilidad*. Idea Books.

21.

LA INVESTIGACIÓN SOCIAL CONTEMPORÁNEA: DIFICULTADES, PROBLEMAS Y DESAFÍOS

*CONTEMPORARY SOCIAL RESEARCH: DIFFICULTIES, PROBLEMS AND
CHALLENGES*

Mirella Del Pilar Vera-Rojas⁴⁰

Luis Fernando Chávez Vera⁴¹

Luis Antonio Vera Rojas⁴²

Universidad Nacional de Chimborazo - Escuela Superior Politécnica de
Chimborazo, Instituto Superior Tecnológico “San Gabriel”, Riobamba, Ecuador

RESUMEN

El artículo propuesto centra su análisis en la reflexión de los problemas, dificultades y desafíos de la investigación social contemporánea, para lo cual fue necesario partir del debate histórico entre métodos de investigación cuantitativa y cualitativa y la inserción del positivismo en las prácticas de los investigadores,

⁴⁰ mire6.unach@yahoo.com Profesional en Filosofía y Ciencias Socio – Económicas y Doctora en Planeamiento y Diseño Curricular de la Universidad Nacional de Chimborazo; Magister en Docencia Universitaria e Investigación Educativa de la Universidad Nacional de Loja, y Doctora Ph.D en Ciencias Pedagógicas por la Universidad de La Habana – Cuba. Vicerrectora Académica del Instituto Tecnológico Superior San Gabriel de la ciudad de Riobamba 2004-2010 y Docente Investigadora de la Facultad de Ciencias de la Educación, Humanas y Tecnologías de la UNACH. <https://orcid.org/0000-0001-6896-1391>

⁴¹ chavezveraluisfernando@gmail.com Licenciado en Laboratorio Clínico e Histopatológico de la Universidad Nacional de Chimborazo, y Máster Propio en Ciencias Forenses y Criminalística de la Universidad de Valencia – España. Profesor y Coordinador del Departamento de Vinculación de la Carrera de Enfermería del Instituto Superior Tecnológico “San Gabriel” de la ciudad de Riobamba. <https://orcid.org/0000-0002-9813-3404>

⁴² lvera@esPOCH.edu.ec Doctor en Matemática y Magister en Matemática Aplicada Mención Modelación Matemática y Simulación Numérica de la Escuela Superior Politécnica de Chimborazo. Director y Profesor de la Carrera de Física y Matemática de la Facultad de Ciencias de la ESPOCH en el que ha dictado las cátedras de Cálculo Matemático y Estadística Descriptiva e Inferencial. <https://orcid.org/0000-0002-7087-8447>

llegando a señalar sobre la bibliografía revisada de varios autores y autoras, propuestas de superación de este debate mediante la aplicación de “multimétodos”, de “métodos mixtos” o de la “triangulación metodológica”, dando lugar a diversas perspectivas de la investigación social y una serie de consecuencias en torno a su diseño, caracterizado por su flexibilidad, que adquiere confiabilidad y validez a través de metodologías como la “vigilancia metodológica”, “hacer observable lo inobservable” que junto con la “Teoría Fundamentada” permite a la metodología cualitativa superar la fragmentación en el análisis de los datos y al mismo tiempo conceptualizar y clasificar en forma más clara los datos provenientes de la base empírica. Posteriormente se analiza cómo superar el sentido común de los investigadores a través de la teoría, tan necesaria para explicar la parte subyacente en las observaciones sobre el mundo, donde la articulación teoría, método/técnica y base empírica es fundamental al momento de analizar los datos de la realidad que no se recogen, sino que se los producen a través del encuentro entre investigador e investigado, quienes construyen cooperativamente el conocimiento. Seguidamente se presenta una crítica a la investigación positivista imperante en el contexto ecuatoriano, que junto a políticas erradas entorpecen y muchas de las veces impiden el desarrollo de investigaciones en el campo social. Finalmente, se plantean desafíos a nuestras propias prácticas investigativas frente a los giros epistémicos de lo feminista, lo ambiental, lo decolonial, de la hermenéutica y de la complejidad; cerrando el análisis momentáneamente con la importancia de promover procesos éticos en la investigación social.

PALABRAS CLAVE: Investigación social cualitativa, multimétodos, métodos mixtos o triangulación metodológica y teoría fundamentada, investigación cuantitativa positivista.

ABSTRACT

The proposed article focuses its analysis on the reflection of the problems, difficulties and challenges of contemporary social research, for which it was necessary to start from the historical debate between quantitative and qualitative research methods and the insertion of positivism in the practices of researchers. coming to point out on the revised bibliography of several authors, proposals for overcoming this debate through the application of "multimethods", "mixed methods" or "methodological triangulation", giving rise to different perspectives of social research and a series of consequences around its design, characterized by its flexibility, which acquires reliability and validity through methodologies such as "methodological surveillance", "making the unobservable observable" which together with "Grounded Theory" allows qualitative methodology overcome fragmentation in data analysis while conceptualizing and classifying more clearly the data from the empirical base. Subsequently, it is analyzed how to overcome the common sense of the investigators through the theory, so necessary to explain the underlying part in the observations about the world, where the articulation of theory, method / technique and empirical basis is fundamental when analyzing the data. of reality that are not collected, but are produced through the encounter between researcher and researched, who cooperatively build knowledge. Next, a critique of the prevailing positivist research in the Ecuadorian context is presented, which together with wrong policies hinder and many of the times impede the development of research in the social field. Finally, challenges are posed to our own investigative practices in the face of the epistemic turns of the feminist, the environmental, the decolonial, the hermeneutic and the complexity; closing the

analysis momentarily with the importance of promoting ethical processes in social research.

KEY WORDS: Qualitative social research, multi-methods, mixed methods or methodological triangulation and grounded theory, positivist quantitative research.

DESARROLLO

A lo largo de la historia de la ciencia, se ha debatido y se continua debatiendo acerca de la validez y rigurosidad de los métodos de la investigación cuantitativa, frente a los métodos de la investigación cualitativa, llegando a establecer que los métodos cuantitativos liderados por el método científico experimental propio de las ciencias duras, se caracterizan por controlar, medir y manipular variables que están en juego en las hipótesis que se plantean; mientras que los métodos cualitativos propios de las ciencias sociales liderados por el paradigma heurístico – interpretativo y vinculados con la etnografía, la fenomenología, la sociología y la teoría crítica permiten describir vivencias y características de los sujetos que se investiga.

Dentro de esta línea de pensamiento es importante reconocer los límites que tiene el método experimental positivista, tanto por la imposibilidad de asumir el presupuesto de que todos los objetos de un mismo tipo son iguales y se comportan de la misma manera, lo que equivaldría a decir como bien lo expresa Piovani (2018) que todas las familias son iguales y que tienen las mismas respuestas a los mismos estímulos, y por otro lado está también la imposibilidad operativa y ética de controlar, medir y manipular variables, específicamente las variables que están en juego en las hipótesis que se plantean.

Las críticas al positivismo van entonces dirigidas en torno a que: la realidad es concebida como externa, predefinida y predeterminada, cuando desde el punto de

vista cualitativa se la concibe como algo dinámico, construido y por lo tanto algo que se puede modificar, intervenir e incluso también transformar la realidad existente (Marradi, Archenti y Piovani, 2007); a la defensa de una unicidad (monismo) del método para todos los objetos y disciplinas tomando como modelo al de las ciencias físicas y naturales reduciendo la complejidad de lo social; la dificultad de uso del método experimental para el estudio de fenómenos sociales; la no contemplación de la existencia de diferentes planos en la realidad (objetada desde el paradigma de la complejidad entre otros); la invisibilización de la singularidad de la experiencia del/la observador/a pensándolo/a desde una exterioridad; la limitación en sus alcances dado que los hechos sociales no pueden reducirse a leyes universales por ser hechos de cultura, entre otras, razón por la cual la aspiración positivista en investigación social es irrealizable, por lo que dentro del debate científico cuantitativo y cualitativo, las ciencias sociales plantean la necesidad de desarrollar otros métodos que logren controlar impersonalmente las hipótesis en el plano de contrastación empírica (Marradi y Piovani, 2002).

Frente a esta dicotomía, acertadamente Piovani (2018) señala que en el contexto actual, al menos en el plano retórico, hay muchos autores y autoras que plantean que estamos en una fase inicial de superación de este debate, y que este tiene que ver, o con la mera convivencia de métodos cuantitativos y cualitativos que se los acepta en un plano de igualdad desde el punto de su valor científico, o con el hecho de complementar lo cuantitativo y lo cualitativo en una misma investigación, articularlos, integrarlos, o incluso en una posibilidad de trascendencia, algo que nos permita superar completamente nuestras referencias a lo cuantitativo y lo cualitativo.

Esta nueva fase del debate tiene mucho que ver, con lo que conocemos en la actualidad como las propuestas de “multimétodos”, de “métodos mixtos” o de “triangulación metodológica” que son distintas formas de proponer la complementariedad o la articulación o la integración de los métodos cuantitativos y

cualitativos, por lo que se debe prestar atención a las diferencias entre multimétodos y triangulación metodológica (Pavioni, 2018).

Esta perspectiva de la investigación social tiene desde el punto de vista del diseño una serie de consecuencias muy importantes, la primera es que habilita el pluralismo metodológico, no hay por lo tanto una única forma de diseño, ni un único método para construir conocimiento sobre la realidad observable; en segundo lugar, que le confiere a los procesos de investigación y a su diseño cierta flexibilidad, cierta capacidad de ser redefinidos en el mismo proceso de investigación; y en tercer lugar, es que permite recuperar el importante rol del conocimiento personal y tácito en la investigación científica, porque los métodos de investigación y especialmente las técnicas de investigación remiten a conocimientos procedimentales muy articulados, muy establecidos que forman parte de un aspecto fundamental del proceso de investigación (Piovani, 2018).

De ahí que:

“La flexibilidad de los diseños cualitativos no contiene reglas fijas ni procedimientos únicos para la producción y análisis de datos; sin embargo, no queda librada la tarea de investigación solo al criterio personal, el cual puede basarse en el sentido común, muchas veces alejado del método científico, sino que un amplio conjunto de criterios metodológicos orienta y pautan las decisiones” (Cohen y Seid, 2019, p. 203).

Tales criterios metodológicos, constituyen para Cohen y Gómez Rojas (2019), la “vigilancia metodológica” que debe estar presente en todo proceso de investigación trate del problema que sea, y por ende atravesado por las cuatro dimensiones que la constituyen como es la temporalidad, fuente de información, perspectiva y lógica experimental que “según cómo se presenten, aportan metodológicamente a la estrategia de la investigación”(Cohen y Gómez Rojas, 2019, p. 254), otorgando confiabilidad y validez a todo el trabajo de investigación.

Como se denota, durante la etapa de producción y análisis de datos tal como lo sostienen los autores antes mencionados, diversas estrategias metodológicas en la investigación social ayudan a evitar la manera fragmentaria y naturalista ingenua de interpretar los datos criticada por Coffey y Atkinson (2003) y Athkinson y Delamont (2004), entre ellas la Teoría Fundamentada que tiene como propósito, no solo el registro de un fragmento textual a través de la codificación, sino la generación de teoría, en donde, la codificación de las categorías para conceptualizar y clasificar los fenómenos estudiados, quedarán abiertas para ir descomponiendo minuciosamente los instrumentos de registro utilizados y a manera de prueba y error ir construyendo las categorías necesarias durante el análisis de los datos (Cohen y Gómez Rojas, 2019).

Otra estrategia metodológica que ayuda a corresponder lo conceptual y lo empírico dentro de la investigación en las ciencias sociales, permitiendo hacer observable lo inobservable, es la propuesta desarrollada por Raymond Boudon y Paul Lazarsfeld (1973), para lo cual es necesario tomar un concepto desde una teoría, dimensionarlo, crear indicadores y con los indicadores construir índices, con lo que obtendremos una expresión empírica, una medición, pero no como una asignación de números a las cosas, tal como lo haría la concepción positivista, sino como una definición, puesto que medir en ciencias sociales es hacer observable conceptos inobservables.

Desde esta perspectiva crítica de análisis, la investigación social cualitativa tiene un potencial muy importante para el estudio de la sociedad. Es un tipo de metodología que ha ganado espacio en los círculos académicos. Entendemos que una de las tareas cruciales de este tipo de investigación, y que lo hemos venido abordado en párrafos anteriores, es el manejo de la información que nos permite la construcción y análisis de datos, (Schettini, 2015), y que constituye el punto central en la producción del conocimiento.

Por ello, la importancia y necesidad de que los investigadores superemos las ideas de sentido común, rompamos esquemas mentales, cosmovisiones, e imposiciones ideológicas y dogmáticas que impiden interpretar objetivamente la realidad, para fundar un problema de investigación social sobre la base de la teoría científica, entendida esta como la luz que ilumina y guía todo proceso investigativo, puesto que las teorías a decir de Stinchcombe (1968), son tan necesarias para explicar la pauta subyacente en las observaciones sobre el mundo, puesto que la fundación de un problema y el desarrollo de una investigación veraz tal como lo plantea Cohen y Gómez Rojas (2019) depende de la articulación entre: teoría, método/técnica y base empírica.

Estas y otras razones influyeron para que a lo largo de este análisis, se reflexione desde una mirada superadora del positivismo que comprende que el objeto está allí afuera para ser analizado, y se destaca, la importancia de la teoría presente en todo el proceso de investigación, así como también en el plantamiento de que los datos no se “recogen, o se recolectan” sino que se “construyen” desde el inicio del proceso, puesto que:

“Cuando afirmamos que la investigación social es un proceso teórico y empírico a la vez, estamos señalando que el conocimiento producido en la investigación resulta de la interacción —y muchas veces de la tensión— entre el conocimiento acumulado expresado en conceptos, la relación entre ellos (definiciones, hipótesis, afirmaciones, etcétera), y un conjunto de hechos que pretendemos conocer, interpretar, analizar y dar cuenta de ellos en el marco (a partir) de ese conocimiento acumulado. De esta interacción se espera la construcción de un nuevo conocimiento que contendrá estos nuevos hechos, los cuales dejarán de ser lo que son para transformarse en datos, entendidos como representación teórica de los hechos” (Cohen y Gómez Rojas, 2019:p. 29-30).

Siguiendo dentro de esta misma línea conceptual, Cohen y Gómez Rojas (2019) critican la homologación del hecho con dato desde la perspectiva empirista, puesto

que reproduce la disociación entre teoría y método, porque supone que el abordaje del hecho es exclusivamente una cuestión de método y técnica. Desde esta perspectiva empirista, el investigador asume un rol pasivo y dependiente del hecho como generador de teoría.

Con el afán de superar esta tendencia positivista Cornejo (2011) plantea que:

“En el escenario de la investigación social cualitativa se ha ido materializando el interés contemporáneo por temáticas del sujeto y de lo subjetivo como objetos de estudio científico. La investigación se asume entonces como un evento dialógico, contextual y situado, donde ocurre el significado y donde es posible construir conocimiento. Así, el encuentro entre investigador e investigado es considerado como el lugar a partir del cual es posible construir este conocimiento” (p. 1).

Aquí entra en juego el involucramiento del sujeto con el objeto de estudio, pero ¿Qué es involucrarse? ¿Es algo que interfiere con la investigación? O por el contrario ¿Es algo positivo para el proceso de investigación al generarse un vínculo o una empatía con el sujeto/objeto de estudio? Las y los investigadores podemos involucrarnos con la problemática de estudio, e incluso podemos estar afectados directamente por ella, pero eso no implica que actuemos desde el sentido común, se trata de cuestiones distintas (Gorostegui, 2020). Ese involucramiento o compromiso no debería orientar las preguntas-problema ni el análisis de los datos, sino que estos procesos deberían emerger de la mencionada articulación entre la teoría, el método y la base empírica tal como lo sostiene Cohen y Gómez Rojas (2019).

Además del involucramiento entre sujeto y objeto de estudio, es importante determinar la mirada del sujeto dentro de los procesos de investigación social, que luego de deliberar en los foros se señala que si bien es casi imposible “despojarse de la propia mirada” y dejar de “ponerse en el lugar del otro”, pero eso no quita que debemos ser conscientes de esa mirada y esa empatía para poder

distinguir la y desarmarla a partir de los conocimientos que vamos construyendo desde la teoría y el método.

Al respecto, Cohen y Gómez Rojas (2019) nos dicen que “nuestras intervenciones son intervenciones comprometidas, atravesadas por nuestros posicionamientos; por lo tanto, es imprescindible ser conscientes de desde dónde observamos y debemos hacer visibles tales perspectivas” (p. 83). Además, el “ponerse en el lugar del otro” como investigadores e investigadoras puede traducirse en comprender al sujeto-objeto de estudio, interpretar sus dichos, sus percepciones, opiniones y experiencias sobre una determinada problemática, y al mismo tiempo dar lugar a su perspectiva para interpretarla en función de nuestros objetivos y la teoría que nos respalda.

En cuanto al encuentro entre investigador e investigado dentro de la investigación cualitativa, comparto el criterio de que su accionar va mucho más allá de la producción de datos, puesto que permite la construcción cooperativa del conocimiento, al reconocer que ambos comparten la misma dignidad, llegando entonces al verdadero significado de lo esencial o dignitario, por eso que en la investigación cualitativa y especialmente en el enfoque epistemológico del sujeto conocido fundamento ontológico y epistemológico de la metodología cualitativa de hoy, se objeta la validez de la investigación que no dé cuenta de esta interacción (Vasilachis, 2009).

Por lo tanto, el diálogo entre los sujetos que participan en la investigación cualitativa -investigador e investigado- es sustancial dentro de esta nueva propuesta epistemológica, puesto que al permitir la pluralidad de interpretaciones, perspectivas y prácticas entre los sujetos, además de enriquecer los resultados de la investigación, se demuestra que hay otros criterios de validez en la producción del conocimiento, puesto que conocer a una persona supone un cómo, un método distinto al que se utiliza para conocer al qué objeto en una investigación cuantitativa. De ahí que es importante reconocer que la investigación

cualitativa y la investigación cuantitativa tienen distintos diseños y también distintos procesos.

Lamentablemente en nuestro medio profesional y concretamente en el contexto ecuatoriano, se sigue empleando predominantemente en las investigaciones el modelo positivista -que resume todo a lo medible y cuantificable-, tanto en las investigaciones de pregrado como de posgrado sean estas de corte social o natural, lo que está impidiendo la producción de nuevas teorías a partir de nuestro contexto y de nuestras realidades, tan necesarias hoy por hoy, si queremos descolonizar nuestro pensamiento, nuestras prácticas investigativas y empezar a producir ciencia, tendiente a resolver problemas que nos atañen desde nuestras particularidades.

Otro aspecto importante a considerar dentro de esta reflexión, tiene que ver con los desafíos a los que se debe enfrentar nuestras propias prácticas investigativas en el contexto latinoamericano, ante los giros epistémicos de lo feminista, lo ambiental, lo decolonial, de la hermenéutica y de la complejidad emergente Alvarado (2018) como punto de partida y análisis, reflexión, crítica y autocrítica para rescatar nuestra voz, y preservar el planeta para convivir armoniosamente con él, son grandes, y muchos de ellos salen incluso de nuestras manos, puesto que quienes hacemos investigación social, sobre todo en el campo educativo, seguimos luchando ante la poca importancia que le dan a investigaciones de este tipo, donde resulta más importante asignar presupuesto para determinar la calidad de ladrillo para la venta, que para investigar los problemas que aquejan a la educación, por lo que hace falta “someter a la autocrítica nuestro pensamiento y actitud en la práctica de la ciencia, revisar y superar prejuicios como la creencia en la verdad única, o lo que llama Steriner la nostalgia de los absolutos, que nos impiden una capacidad de escucha desde el pluralismo y la inter y transdisciplinariedad” (Alvarado, 2020, p. 1).

Otro de los desafíos coyunturales será entonces promover la cultura de investigación en estudiantes y profesores y empezar a proponer trabajos

innovadores desde el pluralismo y la inter y transdisciplinariedad que permita el análisis de un mismo fenómeno desde varias perspectivas y enfoques, para lo cual es importante la actualización y perfeccionamiento teórico y práctico de los investigadores en nuevas formas y maneras de hacer investigación, como las que hemos estudiado a lo largo de esta especialización, y superar nuestras limitaciones conceptuales para estar en la posibilidad de romper la rigidez de las posturas epistemológicas paradigmáticas del objetivismo, subjetivismo y constructivismo, y dejarlas de considerar como la única forma de hacer ciencia (De Sousa, 2008; Piovani 2018).

Además, en el contexto ecuatoriano, se necesita promover cambios sustanciales en la normativa de investigación impuesta en las instituciones de educación superior, puesto que se han convertido en trabas al momento de hacer investigación, así como también proponer investigaciones que permitan reflexionar sobre nuestra propia práctica pedagógica y didáctica y a través de ello romper nuestros esquemas mentales impuestos y creados para mantener la dominación, y empecemos a pensar descolonizadamente, fuera de lo establecido, para dejar de ser objetos y pasar a ser sujetos de nuestra propia historia, replanteando nuestras prácticas epistemológicas y metodológicas, nuestras prácticas pedagógicas y didácticas valorando lo nuestro sin desconocer lo global, puesto que el pensar en lo propio implica también pensar con lo de los otros y por ende construirnos intersubjetivamente y de la mejor manera, donde se escuche las voces de todos y todas (De Sousa, 2008).

Finalmente se aborda el tema de la ética en la investigación social, para lo cual desde la bibliografía estudiada y el debate en los foros se llega a establecer que una “Comisión de Ética de la Investigación en Ciencias Sociales” es importante y necesaria, pero debería tener como objetivos tanto la elaboración de un conjunto de códigos éticos, como también de objetivos que permitan evaluar en forma integral, cada una de las etapas de las investigaciones propuestas, con lo que de

alguna manera se vendría a superar algunos obstáculos ocasionados por los propios investigadores mencionados por Tapia (1995) tales como:

“Falta de honradez en el trabajo científico; falta de conocimiento de la metodología de investigación; carencia de espíritu de investigación; y parcialidad en el desarrollo de la investigación” (p. 33-36), así como también se podría hacer frente a obstáculos de carácter sociocultural que continúan presentes al momento de hacer investigación, no solo en el campo de las Ciencias Sociales tales como “el etnocentrismo, el subjetivismo, el autoritarismo, el dogmatismo, el impresionismo, los estereotipos y el especialismo” (Tapia, 1995, p. 33-36).

En tal virtud, los investigadores sociales debemos tener la consciencia de que los comités o comisiones de ética tienen la tarea de evaluar los diseños de investigación con el fin de proteger la dignidad de las personas que participan o participarían de la investigación, más allá de las metas propiamente del estudio (Achío 2003). Por otro lado, y concordando con Pattullo, si se prepara a los sujetos que participan en investigaciones, pueden también asumir razonablemente las responsabilidades para su propia protección (1982:388 en Achío 2003:91).

A MODO DE CIERRE

Las dicotomías entre las orientaciones metodológicas cuanti-cualitativas dentro de la investigación pueden ser superadas desde la aplicación de “multimétodos”, de “métodos mixtos” o de “triangulación metodológica” que son distintas formas de proponer la complementariedad, articulación o la integración de los métodos cuantitativos y cualitativos dentro de la investigación.

Se destaca dentro de la investigación social el paso del sentido común hacia un conocimiento veraz y válido sobre la base de la teoría, método/técnica y base empírica, propuesta por diversos autores y autoras, estableciendo su ruptura al abordarlos científicamente.

La triangulación metodológica abre horizontes para pensar en futuras investigaciones que permitan integrar y converger en un mismo objeto de estudio resultados cuantitativos al lenguaje cualitativo y viceversa, manteniendo una vigilancia metodológica y una actitud de reflexividad (Santos y Pi Puig, 2018) cuando utilizamos métodos mixtos, para no caer en la trampa que señala Bryman (2006) de la superación de lo cuantitativo o cualitativo.

La Teoría Fundamentada permite a la metodología cualitativa superar la fragmentación en el análisis de los datos y al mismo tiempo conceptualizar y clasificar en forma más clara los datos provenientes de la base empírica.

La propuesta metodológica de Lazarsfeld desarrollada sobre cuatro operaciones básicas como la descripción literaria del concepto, la identificación de sus dimensiones, la elección de indicadores o variables y la construcción de índices, ha permitido en las Ciencias Sociales hacer observable los conceptos que a simple vista no pueden ser observables.

En la mirada de los investigadores urge la necesidad de romper con el paradigma positivista cientificista de la ciencia, impuesto por occidente que se encuentra enraizada en las preconcepciones, no solo de quienes proponen las políticas investigativas y dirigen las instituciones de educación superior, donde el pensamiento único sigue imperando, sino también en las prácticas y concepciones de investigadores de las distintas áreas del saber y desplazar la mirada hacia otros horizontes epistemológicos para construir ciencia como es lo feminista, lo ambiental, lo decolonial, la hermenéutica y el paradigma de la complejidad, evidenciando que hay otras formas de hacer investigación científica.

La aspiración positivista en investigación social es irrealizable, porque no resultaría posible cumplir con la pretensión de universalización y generalización del saber sobre los objetos de investigación propuesto por este paradigma.

Una de las estrategias efectivas para que la “Ética Socrática” empiece a tener cabida en una sociedad corrupta a la que nos enfrentamos en la actualidad en el mundo entero, donde lo común es la deshonestidad y la aplicación de la ética a medida de las conveniencias de las personas, es retomando dentro de los sistemas educativos la “Educación en Valores”, así como el “ejemplo que los demás miembros de las organizaciones sociales debemos brindar, con lo que se mejoraría no solo procesos éticos de investigación, sino sobretudo una convivencia más digna entre los seres humanos, donde el respeto al otro, el cuidado a la naturaleza y a las otras especies que en ella conviven sea lo primordial, tendiente a construir una sociedad más humana y justa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Achío, M. (2003). Los Comités de Ética y la Investigación en Ciencias Sociales. Revista Ciencias Sociales 99: 85-95, 2003 (I).
- Alvarado, S.V. *et. al.* (2018). Polifonías del sur. Desplazamientos y desafíos de las Ciencias Sociales. Buenos Aires: Clacso.
- Alvarado, S.V (2020). Planificación de la case 1: Fundamentos epistemológicos de la investigación social contemporánea en America Latina y el Caribe, Clacso.
- Atkinson, P. *et. al* (2004). Manual de investigación cualitativa. Vol. IV. 32 Perspectivas analíticas.
- Bryman, A. (2006). Integrating quantitative and qualitative research: how is it done? Vol. 6 (1) 97-113.
- Coffey, A. (2003). Encontrar el sentido a los datos cualitativos: Estrategias complementarias de investigación. Editorial Universidad de Antioquía, Colombia.
- Cohen, N. *et. al*, (2019). Metodología de la investigación, ¿para qué?: la producción de los datos y los diseños, Buenos Aires, Argentina.
- Cornejo, M. *et. al*, (2011). Desafíos en la generación de conocimiento en la investigación social cualitativa contemporánea, Revista Social Research, Volumen 12, No. 1, Art. 9.

- De Sousa Santos, B. (2008). Los desafíos de las ciencias sociales hoy. En pensar el Estado y la sociedad: desafíos actuales. Buenos Aires: Clacso.
- Lazarsfeld, Paul. (1973). "De los conceptos a los índices empíricos", en Raymond Boudon y Paul Lazarsfeld, Metodología de las ciencias sociales, Barcelona: Laia, vol. I.
- Marradi, Archenti y Piovani (2007). Metodología de las ciencias sociales; capítulo 4 el papel de la teoría en la investigación social.
- Marradi, A. y Piovani, J. I. (2002), "Los fundamentos filosóficos de los métodos de la ciencia". En DEI, D. (ed.), *Pensar y hacer en investigación*. Bs. As.: Docencia. SCHWARTZ, H. y JACOBS, J. (1984), Sociología cualitativa. Método para la reconstrucción de la realidad. México: Trellas. (Cap. 1: Métodos cualitativos y métodos cuantitativos: dos enfoques a la sociología).
- Piovani, J. I. (2018) "Triangulación y métodos mixtos". En A. Marradi, N. Archenti y J. I. Piovani, *Manual de metodología de las ciencias sociales*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Santos, J. et. al, (2018). Métodos mixtos y reflexibilidad: explorando posibles articulaciones.
- Schettini, P. et. al, (2015). Análisis de datos cualitativos en la investigación social. Procedimientos y herramientas para la interpretación de información cualitativa. Editorial de la Universidad de la Plata, Argentina.
- Stinchcombe, A. (1968), *Constructing Social Theories*, Nueva York, Harcourt, Brace & World.
- Tapia, H. (1995). La investigación científica en la educación. Ed. Grafioffset, Riobamba – Ecuador.
- Vasilachis, I. (2009). Los fundamentos ontológicos y epistemológicos de la investigación cualitativa. Revista Forum: Qualitative Social Research Volumen 10, No. 2, Art. 30.