

**EN** **EI PRISMA DE LA**  
**FORMACIÓN DOCENTE**  
**C O L O M B I A**

Teoría pedagógica y experiencias didácticas

---



Colección Estudios Educativos



# EN **EI PRISMA DE LA FORMACIÓN DOCENTE** C O L O M B I A

Teoría pedagógica y experiencias didácticas

---

## **Autores**

Alba Deicy Martínez, Alfonso Paz, Cilia Inés Acosta Ocampo,  
Cristhian A. Pérez G., Gloria Mercedes Chavarro, Heriberto González Valencia,  
Jakeline Amparo Villota, Leidy Ximena Guevara Salazar, Luis Bernardo Betancur,  
Luis Carlos Granja Escobar, Luis Hernando Tamayo, Luz Karime Giraldo García,  
María Claudia Miranda, María Constanza Cano Quintero, María Inés Medina,  
María Victoria Guerrero, Maribel Deyci Villota, Pablo Lozano Rosero,  
Patricia Medina, Rosa Tulia Cruz Medina, Tulia Alicia Cuellar.

## **Compiladora**

María Constanza Cano Quintero



Colección Estudios Educativos

El prisma de la formación docente en Colombia. Teoría pedagógica y experiencias didácticas / Alba Deicy Martínez y otros. -- Cali : Universidad Santiago de Cali, 2017.

256 páginas ; 24 cm.

Incluye índice temático.

ISBN 978-958-8920-70-2

1. Formación profesional de maestros 2. Pedagogía 3. Docencia como profesión I. Martínez, Alba Deicy, autora. 371.12 cd 22 ed.

A1584323

CEP-Banco de la República-Biblioteca Luis Ángel Arango



EDITORIAL

El prisma de la formación docente en Colombia. Teoría pedagógica y experiencias didácticas.

© Universidad Santiago de Cali

© Autor: Varios Autores. Compiladora: María Constanza Cano Quintero

1a. Edición 100 ejemplares

Cali, Colombia - 2017

ISBN: 978-958-8920-70-2

#### **Cuerpo Directivo**

Juan Portocarrero

*Presidente Consejo Superior*

Juliana Sinisterra Quintero

*Vicepresidenta Consejo Superior*

Carlos Andrés Pérez Galindo

*Rector*

Jorge Antonio Silva Leal

*Vicerrector Académico*

Zonia Jazmín Velazco Ramírez

*Vicerrectora Administrativa*

Lorena Galindo

*Secretaria General*

Julio César Escobar Cabrera

*Director Seccional Palmira*

Jorge Eliécer Olaya Garcerá

*Director Extensión Universitario*

Juan Carlos Córdoba Arturo

*Director Departamento Jurídico y Gestión Humana*

Rosa del Pilar Cogua Romero

*Directora General de Investigaciones*

Óscar Albeiro Gallego Gómez

*Gerente de Bienestar Universitario*

Giovanny Upegui Duarte

*Director General de Planeación y Desarrollo*

Patricia Medina Ágredo

*Decana de la facultad de Educación*

#### **Comité Editorial**

Rosa del Pilar Cogua Romero

Diego Fernando Tarapués Sandino

Martha Cecilia Valbuena Tenorio

Jorge Antonio Silva Leal

Camilia Gómez-Cotta

Patricia Medina Ágredo

Ivonne Góngora Lemos

Sandra Patricia Castro

Edward Javier Ordóñez

#### **Coordinación Editorial**

Edward Javier Ordóñez

#### **Diagramación e impresión**

Artes Gráficas del Valle S.A.S.

Tel. 333 2742

#### **Distribución y Comercialización**

Universidad Santiago de Cali

Publicaciones

Calle 5 No. 62 - 00

Tel: 518 3000, Ext. 405 - 489

#### **Sugerencias y Comentarios al autor:**

mariacanoq@usc.edu.co

La responsabilidad de los textos contenidos en esta publicación es exclusiva de(l) (os) autor(es).

Prohibida la reproducción total o parcial, por cualquier medio fotográfico o digital, incluyendo las lecturas universitarias, sin previa autorización de(l) (os) autor(es).

# CONTENIDO

---

Autores.....	3
Presentación.....	7

## **PARTE I**

<b>Perspectivas teóricas de la formación del profesorado.....</b>	<b>9</b>
---	----------

### **Capítulo 1**

Modos I y II de producción de conocimiento como ideologías: problemas y perspectivas.....	11
--	----

### **Capítulo 2**

A propósito de Bauman y los retos de la educación en la modernidad líquida: Cavilaciones sobre el futuro de la enseñanza de la Historia.....	27
--	----

### **Capítulo 3**

La investigación formativa como estrategia pedagógica para la construcción del conocimiento. Una mirada desde las políticas, los actores, las prácticas y los discursos.....	53
--	----

### **Capítulo 4**

El Aprendizaje como acontecimiento ético sobre las formas del aprender. Un Acercamiento a la Obra de Fernando Bárcena Orbe.....	69
---	----

**PARTE II**  
**Prácticas de formación docente..... 79**

**Capítulo 5**  
La experiencia de ser tutor desde una visión esencial,  
reflexiones de docentes de la Universidad Santiago de Cali..... 81

**Capítulo 6**  
Estrategias utilizadas por profesoras que enseñan en  
preescolar para el desarrollo del pensamiento numérico:  
una mirada desde la Educación Inicial..... 117

**Capítulo 7**  
Docentes propiciadores de ambientes educativos para  
una Cultura de Paz en la Primera Infancia..... 145

**Capítulo 8**  
Miradas sobre las prácticas reflexivas en la formación  
de maestras y maestros..... 155

**Capítulo 9**  
Diseño efectivo de clases a través del manejo de aula..... 169

**Capítulo 10**  
Proyectos ambientales escolares en Instituciones  
Educativas del sector oficial en el Municipio de Santiago de Cali..... 187

**Capítulo 11**  
Prevención del abuso sexual y el maltrato infantil  
utilizando un modelo virtual..... 229

## P RESENTACIÓN

---

Desde hace más de 50 años la Facultad de Educación de la Universidad Santiago de Cali – USC, ha sido líder en la propuesta, proyección y ejecución de proyectos que dinamizan el campo de la educación y ha sido visionaria en sus desarrollos. Al hacer un recorrido por la memoria histórica de la facultad, sus diversas experiencias, logros, beneficios e impacto en la sociedad, se evidencia como el campo de la educación ha orientado su formación en las áreas de, biología, química, matemática, sociales, tecnología de la información, lenguaje, idioma extranjero, ciencias naturales, con una importante y además diferenciadora orientación de la formación docente, sus prácticas pedagógicas, su liderazgo y compromiso con el ambiente, que hace de estos aspectos un valor diferenciador de la formación de maestros.

La Facultad de Educación se ha destacado por el impacto y generación de conocimiento de procesos que han ido dejando huella por sus egresados, y que entre estos se hace referencia a la producción intelectual de sus acciones, proyectos, teorías, innovación en los diferentes niveles de la educación en Colombia. La Facultad de educación es la primera Facultad de Educación en el Valle del Cauca y la segunda facultad que se creó en la Universidad Santiago de Cali.

La USC en la perspectiva de los 60 años de su creación, organiza la publicación de colecciones por facultad. En este contexto para la facultad de educación se organiza la Colección “Estudios Educativos”, Tomo I, con el libro “El PRISMA DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN COLOMBIA. Teoría pedagógica y experiencias didácticas”, organizado en dos partes: 1. Perspectivas teóricas de la formación del profesorado. 2. Prácticas de formación docente.

La primera parte de este libro inicia su recorrido con los modos I y II de producción de conocimiento como ideologías, alternando este importante origen con visiones de la Filosofía e ilustrados autores en este devenir del conocimiento. Un segundo momento camina en la llamada Sociedad del Conocimiento, sus transformaciones, modelos, que nos sitúan en la escuela. El tercer

capítulo nos acerca a Bauman, la educación, y el término “modernidad líquida”, que nos plantea los nuevos escenarios pedagógicos. Como cuarto punto entrelaza esta primera parte del libro la investigación formativa como estrategia pedagógica para la construcción del conocimiento, que discurre entre las políticas, los agentes, y sus procesos. Y en este marco de las perspectivas de la formación del profesorado cierra esta primera parte del libro, El prisma de la formación docente, el capítulo cinco con el aprendizaje como acontecimiento ético, que, tomando los términos de su autora, “deshilvana” conceptos que van de lo macro a lo micro.

La segunda parte del libro que se entrega para su lectura, indudablemente es el sello que identifica la formación de maestros en la Universidad Santiago de Cali, y es las prácticas de formación. En este recorrido pasará las líneas que va desde la experiencia de ser tutor desde una visión esencial, pasando por las estrategias utilizadas por profesoras que enseñan en preescolar para el desarrollo del pensamiento numérico, y luego, situándose en los tiempos actuales, abordará la lectura sobre Docentes propiciadores de ambientes educativos para una Cultura de Paz en la Primera Infancia, para así pasar a abordar las miradas sobre las prácticas reflexivas en la formación de maestras y maestros, concluyendo este prisma de la formación docente con un diseño efectivo de clases a través del manejo de aula.

La producción hace parte del ejercicio en la memoria histórica que valora todo aspecto que interviene en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación, entendiéndose esta, como el campo que abriga los diversos campos de formación y disciplinas. Este primer tomo es una muestra que conjuga cómo la educación y en esencia la pedagogía permea toda condición de ser humano, de ahí un principio relacionado con la denominación de “Estudios Educativos”.

Documento de presentación para tomo I Estudios Educativos: “El PRISMA DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN COLOMBIA. Teoría pedagógica y experiencias didácticas”

*Patricia Medina Ágredo*<sup>1</sup>

# PARTE 1

## PERSPECTIVAS TEÓRICAS DE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

1. **Modos I y II de producción de conocimiento como ideologías: problemas y perspectivas, Alfonso Paz Samudio.**
2. **A propósito de Bauman y los retos de la educación en la modernidad líquida: Cavilaciones sobre el futuro de la enseñanza de la Historia, Luis Bernardo Betancur Cruz.**
3. **La investigación formativa como estrategia pedagógica para la construcción del conocimiento. Una mirada desde las políticas, los actores, las prácticas y los discursos. Luis Carlos Granja Escobar, María Constanza Cano Quintero.**
4. **El Aprendizaje como acontecimiento ético sobre las formas del aprender. Un Acercamiento a la obra de Fernando Bárcena Orbe, María Claudia Miranda Corzo.**



# CAPÍTULO 1

## MODOS I Y II DE PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO COMO IDEOLOGÍAS: PROBLEMAS Y PERSPECTIVAS

*Alfonso Paz Samudio<sup>2</sup>*

### Resumen

**E**n este trabajo se busca reinterpretar los Modos I y II de la producción de conocimientos (Gibbons et al., 1994) como ideologías, la primera con orígenes en el mundo académico y la segunda proveniente del mundo empresarial. Se sustenta una versión de la Filosofía e Historia de la Ciencia de la Modernidad y de su irremediable agotamiento y crisis, inspirada en Castoriadis, Arendt y Boaventura De Sousa Santos. Como alternativa se plantea una ideología de la producción, distribución, apropiación y valoración del conocimiento y los saberes que se basa en el mundo de la vida de Husserl, y la condición humana y del espíritu de Arendt para contribuir a afianzar el proyecto de autonomía individual y social en la Educación Superior. Finalmente, en las conclusiones y recomendaciones, se busca lograr el cumplimiento de los objetivos propuestos inicialmente.

**Palabras clave:** producción de conocimiento, modo I, modo II, mundo de la vida, modo alternativo

---

2 Doctor en Educación de la Atlantic International University; Magister en Dirección Uiversitaria, UNIANDES; Licenciado en Matemáticas, USC; Investigaciones en Educación Superior, Educación Matemática, Historia y Epistemología de las Ciencias; alpaz@usc.edu.co; Cel 3127353687; WhatsApp. +57 312 735 3687

## **Abstract**

This work seeks to reinterpret the modes I and II of the knowledge production (Gibbons et al., 1994) as ideologies, the first with origins in the academic world and the second coming of the business world. A version of the philosophy and history of science of the modernity and its inevitable exhaustion and crisis, inspired by Castoriadis, Arendt and Boaventura De Sousa Santos is based. Alternatively an ideology of the production, distribution, appropriation and assessment of the knowledge and the knowledge that is based on the world of the life of Husserl, and the human condition and the spirit of Arendt arises to contribute to strengthen the project of individual and social autonomy in higher education. Finally, the conclusions and recommendations seeks to achieve the fulfilment of the objectives initially proposed.

Key words: production of knowledge, mode I mode II, world of life, alternative

## Introducción

Las concepciones de Gibbons<sup>3</sup> sobre los llamados Modo I y II de la producción de conocimiento han estado en el centro del debate universitario (Gibbons et al., 1994) tanto por el rol que ha jugado Gibbons en organismos como la UNESCO y el Banco Mundial y su notable influencia en la Conferencia Mundial sobre Educación Superior de 1998, como por las implicaciones teóricas y prácticas que han tenido<sup>4</sup>.

En este trabajo se busca

- \_ Reinterpretar los Modos I y II como ideologías, la primera con orígenes en el mundo académico y la segunda proveniente del mundo empresarial.
- \_ Dar una síntesis de algunas visiones de la Filosofía e Historia de la Ciencia que caracterizan al paradigma de la Modernidad en las Ciencias y su agotamiento y crisis irremediables.
- \_ Contribuir a identificar elementos de una nueva ideología en torno de la producción, la distribución, la apropiación y la valoración del conocimiento y los saberes<sup>5</sup>, que parta del mundo de la vida (Husserl) y de la condición humana y del espíritu (Arendt), para superar las visiones empobrecidas y limitantes del Modo I y II mediante la búsqueda de un nuevo paradigma para las Ciencias.

Se reinterpreta el Modo I como una ideología del mundo académico<sup>6</sup>, ligada al desarrollo de las disciplinas, cuyo principal modelo hasta la sociedad Industrial fue el newtoniano con un énfasis en las consideraciones teóricas. Se analizan sus ventajas y desventajas.

3 Las dos obras básicas de Gibbons son (Gibbons et al., 1994) y (Gibbons, 1998).

4 En el libro de Mario Díaz Villa, (Díaz Villa, 2002: 42-49), dentro del proyecto de estándares mínimos de calidad del ICFES (Instituto Colombiano de Educación Superior), y que analiza el tema de la flexibilidad en la Educación Superior, hay una detallada referencia a Gibbons tanto al analizar los factores económicos como los científicos de la flexibilidad. En los factores científicos se resaltan los cambios en la concepción del conocimiento y las tesis de Gibbons campean en estos cambios.

5 En este punto son esenciales las reflexiones de José Arturo Muñoz Martínez (Muñoz, 1998: 87-1328) quien critica la tendencia de la universidad latinoamericana de girar en torno de las necesidades de reproducción cultural mecánica. El camino hacia la generación de conocimientos podría empezar con la apropiación crítica del conocimiento existente, con su revaloración de acuerdo con nuestro contexto. Lo mismo podría decirse de la apropiación de la tecnología. Este autor señala la necesidad de recuperar los saberes tradicionales en un ambiente universitario amplio que parta de la clasificación de la ciencia de Habermas (Ciencias empírico-analíticas, ciencias hermenéuticas y ciencias crítico-sociales) y la extienda a los saberes tradicionales para resolver los problemas específicos a que se enfrenta nuestro país.

6 La ideología de quienes en el mundo académico se encierran en su torre de marfil de especialistas y no quieren saber ni de filosofía ni de historia de su disciplina y, muchísimo menos, del opaco mundo cotidiano

A continuación, se bosqueja el Modo II como ideología del mundo empresarial, ligada a las aplicaciones prácticas de la Sociedad Postindustrial, cuyo criterio básico es la utilidad. Se valoran sus avances y limitaciones.

Se sustenta una versión de la Filosofía e Historia de la Ciencia de la Modernidad y de su irremediable agotamiento y crisis, inspirada en Castoriadis, Arendt y Boaventura De Sousa Santos.

Como superación de las dos visiones restringidas y empobrecidas de la ciencia moderna, se plantea una ideología de la producción, distribución, apropiación y valoración del conocimiento y los saberes que se basa en el mundo de la vida de Husserl, y la condición humana y del espíritu de Arendt para contribuir a afianzar el proyecto de autonomía individual y social en la Educación Superior.

Finalmente, en las conclusiones y recomendaciones, se busca lograr el cumplimiento de los objetivos propuestos inicialmente.

### **Modo I de producción de conocimiento como ideología académica**

En este apartado se introduce esquemáticamente el Modo I, según Gibbons y sus colaboradores. Después se concluirá que básicamente esta concepción es una ideología del mundo académico.

“En este ensayo, el término modo 1 se refiere a una forma de producción de conocimiento, a un complejo de ideas, métodos, valores y normas que ha crecido hasta controlar la difusión del modelo newtoniano a más y más ámbitos de investigación, para asegurar su conformidad con aquello que se considera como una práctica científica sana.” (Gibbons et al., 1994, p. 13).

Los rasgos que caracterizan al Modo 1 son:

- \_ Los problemas se plantean y solucionan en el contexto regido por los intereses, primordialmente académicos, de una comunidad específica.
- \_ Se refiere a una disciplina.
- \_ Requiere una relativa homogeneidad de habilidades.
- \_ Es jerárquico y tiende a preservar su forma.
- \_ Los científicos no tienen en cuenta las repercusiones generales de lo que hacen.

\_ La evaluación colegiada de las contribuciones que se efectúan dentro de la disciplina.

Cuando se comparan estos rasgos con los análisis y las historias documentadas que se han hecho, del desarrollo científico en la Modernidad [(Ben-David, 1974); (Pérez, 1989); (De Sousa Santos, 2000)], se aprecian como simplificadores e inadecuados para caracterizar este desarrollo científico. Se adelantan algunas de las observaciones que se ampliarán más adelante.

Se puede afirmar que el primer rasgo no refleja lo que ocurrió en gran parte del período que va del siglo XVII al XVIII en que pocas de las invenciones que propiciaron la primera fase de la revolución industrial (en que la invención clave era la máquina de vapor) tuvieron algo que ver con la comunidad académica.

“La industria que más se estaba transformando, la del hilado y el tejido de algodón, era de poco interés para los científicos, y viceversa. Las máquinas de hilar usos múltiples, hidráulica, híbrida y los telares que revolucionaron el trabajo del algodón fueron inventadas por hombres de negocios hábiles, no por cerebritos pensantes: 'por cabezas duras y dedos astutos'. Se ha dicho que nada en sus diseños hubiera desconcertado a Arquímedes.” (Ridley, 2010, p. 251).

Si bien es cierto, esta situación cambió con la segunda fase de la Revolución Industrial (en que la invención clave es la electricidad), una parte del trabajo de los científicos consiste realmente en acompañar y explicar los hallazgos empíricos de quienes juegan con la tecnología y terminan por descubrir algo. Esto significa que los nexos entre las teorías y sus aplicaciones es sumamente compleja y no está bien caracterizada ni en el Modo I ni en el II. La mayor parte del cambio tecnológico proviene de los intentos por mejorar la tecnología existente en talleres o el lugar de trabajo de usuarios de programas de ordenador, y en raras ocasiones resulta de la aplicación y transferencia de conocimientos de autores intelectuales. Son numerosos los ejemplos de tecnologías que han sido desarrolladas con un sorprendente desconocimiento de las razones por las cuales funcionaban.

Se volverá más adelante a dar una caracterización del desarrollo científico que invalida la visión simplista de ambos Modos.

## Modo II de producción de conocimiento como ideología empresarial

Se bosqueja de manera esquemática el Modo II de producción de conocimiento y luego se trata de justificar que este es una ideología empresarial sobre el conocimiento.

Al ofrecer un panorama de la pertinencia de la educación superior en el siglo XXI, Gibbons recalca que este panorama se inicia con los cambios que ya se están produciendo en la creación de conocimiento.

“El cambio más importante es el surgimiento de un sistema distribuido de producción de conocimiento y, en este sistema, el conocimiento está caracterizado por un conjunto de atributos que hemos denominado Modalidad 2. En lo que a universidades se refiere, la modificación más profunda es que la producción y la divulgación del conocimiento –la investigación y la enseñanza– ya no son actividades autónomas, que se llevan a cabo en instituciones relativamente aisladas. Ahora implican una interacción con otros diversos productores de conocimiento. En estas circunstancias, las vinculaciones entrañarán más y más el aprovechamiento de las nuevas tecnologías de información y comunicación” (GIBBONS, 1998: i).

Lo que caracteriza al Modo II de producción de conocimiento, es la flexibilidad y emerge junto a la estructura disciplinar de la ciencia y la tecnología, razón por la cual Gibbons sostiene que no suplanta sino que complementa al Modo I.

Los atributos del Modo II en contraste con los del Modo I son:

- \_ El conocimiento se produce en un contexto de aplicación.
- \_ Tiene carácter transdisciplinario.
- \_ Se basa en la heterogeneidad y diversidad organizacional.
- \_ Mayor responsabilidad social.
- \_ Un sistema de base más amplia para el control de la calidad.

El primer atributo dejaría por fuera una porción primordial y esencial de la ciencia actual: la Cosmología, las diversas ramas de la Matemática Pura, los fundamentos de la Física y la Biología, la Filosofía y la Historia, para no citar sino algunas de ellas.

“En cambio, en la Modalidad 2, el conocimiento es el resultado de una serie más amplia de consideraciones. Este conocimiento tiene por finalidad ser útil a alguien, sea en la industria o en el gobierno, o la sociedad en general. Este

imperativo está presente desde el principio. El conocimiento creado de esta manera se produce siempre bajo un aspecto de negociación continua, es decir, no se producirá a menos y hasta que se incluyan los intereses de las diversas partes actoras” (GIBBONS, 1998: 7).

Esta consideración de oferta y demanda vuelve a dejar por fuera extensos campos de la investigación moderna impulsados todavía por la curiosidad, el asombro y las aplicaciones desinteresadas. Evoquemos las cien innovaciones que detalla el libro “La economía azul” de Gunter Pauli (Pauli, 2011) y que concretan la posibilidad de crear un modelo de producción y consumo científicamente factible y económicamente viable. El modelo emula la eficiencia de los ecosistemas. Los ecosistemas se constituyen en inspiración para cambiar nuestro derrochador sistema de producción y consumo. La sostenibilidad sólo será factible cuando nuestro sistema elimine el concepto de desecho y comience a reciclar los nutrientes y la energía tal como lo hace la naturaleza. Las cien innovaciones buscan el bien común, la generación de empleo y la conservación del ambiente, y, fueron fruto de la tenacidad de sus creadores, su infinita capacidad de asombro, su permanente curiosidad y una dosis de buena suerte.

El segundo y tercer atributos se presentan también en el Modo I y algunas de las conquistas teóricas más espectaculares, como la demostración del último teorema de Fermat, fueron hechas por un matemático, André Wyles, trabajando aislado en su casa, durante ocho años, con la complacencia y complicidad del decano de su Facultad<sup>7</sup>. Esto nos lleva a la conclusión que la diversidad organizacional del trabajo investigativo debería cubrir todas las formas históricamente exitosas.

El atributo de la mayor responsabilidad social queda en tensión con el criterio de oferta y demanda que sustenta Gibbons, ya que la responsabilidad social debe responder a la exigencia de la pertinencia que se decide frecuentemente en términos de utilidad.

“El discurso ideológico sobre 'conocimiento útil' se basa en una serie de políticas para la comercialización del conocimiento y la exposición de las universidades al mercado sin valorar la importancia de las distinciones entre conocimiento teórico y práctico, conocimiento e información, o la necesidad de diversificar la producción de conocimientos. La ideología reconfigura las relaciones tradicionales, entre investigación, docencia y saber, con una mayor

7 La demostración original contenía un error que Wiles corrigió trabajando dos años con el Doctorando Richard Taylor

atención a la innovación en una economía del conocimiento marcada por una gran producción de conocimientos y que exige a toda costa su rápida transferencia” (PETERS AND OLSEN, 2008: 60-61).

El análisis del control de calidad del Modo II señala los cambios y tensiones que introdujo en el sistema universitario la masificación de la matrícula, las nuevas exigencias de la globalización y la necesidad de preparar a la educación superior para la transición hacia las industrias del conocimiento, que son empresas en que el valor lo agrega el uso reiterado del conocimiento, al reconfigurarlo con otras formas de conocimiento para solucionar un problema o satisfacer una necesidad. El conocimiento es la fuente primaria de la ventaja comparativa que tienen.

“La globalización de la economía y las presiones de la competencia internacional están haciendo desaparecer las fronteras entre naciones, instituciones y disciplinas, creando un sistema distribuido de producción de conocimientos más y más mundial. Como decimos con mayor detalle más adelante, las universidades forman parte de este sistema y, en tal carácter, son ahora un organismo más entre muchos otros que producen conocimiento en un orden económico en que el conocimiento y la aptitud son los principales productos básicos que se comercian” (GIBBONS, 1998: 35).

Queda justificado que lo que Gibbons aduce como control de calidad es un enfoque empresarial desde las nuevas industrias del conocimiento.

El Modo II es una visión empresarial del conocimiento que refleja los intereses de sectores importantes de la economía en torno del manejo de la información, pero es una visión limitada que desconoce la complejidad de la construcción social e individual del conocimiento y quiere reducirla a un sencillo parámetro de utilidad de mercado.

Esta sesgada interpretación de Gibbons hace parte de lo que Michael Peters denomina la “ideología de la utilidad del conocimiento”, una de cuyas fuentes es la llamada economía del conocimiento, que apareció en el discurso de la educación superior hacia la década de los noventa. Eduardo Sarmiento (Sarmiento, 2000, p. 214-219) ha hecho una brillante crítica a este nuevo enfoque que parte de la premisa de que el avance en el producto nacional no está en el capital y el trabajo, ya que su contribución al crecimiento desaparece con el tiempo, por estar ambos factores expuestos a rendimientos decrecientes. Los proponentes de la nueva teoría, Lucas y Romer, llegaron a sostener que todo el progreso se fundamenta en el avance tecnológico y en el conocimiento. Contra toda evidencia empírica, sentaron la hipótesis de que la productividad del

conocimiento es creciente. Ahora bien, el aumento de un factor eleva la producción, pero su efecto es cada vez menor. Por eso, no es fácil entender el concepto de productividades marginales crecientes en el conocimiento. Una idea exitosa surge por la interrelación de factores casuales en un ambiente propicio. El hecho de que se den estos factores casuales reduce la probabilidad de que se vuelvan a presentar en vez de aumentarla. Esto lo corrobora el proceso de evolución de las especies, que tiene lugar lentamente en períodos largos. Entonces la evolución está expuesta a rendimientos decrecientes. Los descubrimientos no crecen linealmente ni en forma creciente. Los sectores más avanzados hace 50 años son los que avanzan más lentamente en la actualidad. Por otra parte, las productividades son más decrecientes en el conocimiento que en el capital, y la participación del capital es diez veces mayor.

### **El paradigma de la ciencia en la modernidad y su crisis irremediable**

Un paradigma no es lo mismo que una teoría científica o un modelo, debe entenderse, en un sentido sociológico, como el conjunto de hábitos, técnicas, formas de resolver “rompecabezas” (puzzless) científicos en el seno de una determinada tradición científica cuando funciona sin convulsiones internas. Pero el concepto de paradigma incluye también, en cierto modo, el conjunto de ideas filosóficas, teorías científicas y normas metodológicas que predominan en ese período de la ciencia normal. La conservación de un mismo paradigma científico es lo que define la etapa o estadio de una ciencia que Kuhn denomina ciencia normal. Por otra parte, una revolución científica supone precisamente un cambio de paradigma. (Paz, 2009)

El paradigma de racionalidad que ha presidido la ciencia moderna se originó en la revolución científica del siglo XVI y se desarrolló en los siglos siguientes, básicamente, en el terreno de las ciencias naturales. Aunque hubo algunos precedentes en el siglo XVIII, solamente en el XIX, el paradigma se extiende a las ciencias sociales emergentes. A partir de ese entonces se puede hablar de un paradigma dominante de racionalidad científica que admite variedad interna, pero que excluye dos formas no científicas de conocimiento: el sentido común y las humanidades o estudios humanísticos. (De Souza Santos, 2000., p. 59-132).

¿Qué factores influyeron para que el papel del científico fuera socialmente aceptable a partir del siglo XVII? Varios desarrollos independientes influyeron en este nuevo papel:

- \_ La aparición del maestro universitario profesional en la universidad medieval.
- \_ Periferia de las ciencias en las universidades medievales.
- \_ La formación rudimentaria del papel de los científicos en las relaciones entre artistas y científicos en Italia en el siglo XV.
- \_ Reconquista de las ciencias por la cultura no científica en Italia (las Academias).
- \_ Evaluación superior de la ciencia en Europa septentrional: asociaciones entre científicos y hombres prácticos en navegación, máquinas, minería, producción de lentes, fabricación de relojes y otros instrumentos hacia el siglo XVI.
- \_ El factor religioso y la aparición de la utopía científica: en términos generales, el protestantismo proporcionó la justificación de una nueva visión utópica del mundo, donde la ciencia, la experimentación y la experiencia serían el núcleo de una nueva cultura.

Los anteriores factores contribuyeron a darle relevancia al papel del científico socialmente. Italia, que inicialmente había liderado el desarrollo de la ciencia, cede su sitio a Inglaterra donde las ciencias se institucionalizan en el siglo XVII, pero ya en el siglo XVIII, Francia se convirtió en el centro de la ciencia mundial. La supremacía científica francesa se estableció de manera más contundente durante las primeras tres décadas del siglo XIX. Después de 1830 vino el estancamiento y decadencia porque la ciencia francesa había sido relativamente ineficiente para responder al desafío de la investigación científica organizada que surgió en Alemania a mitad del siglo XIX y se desarrolló después, todavía más, en Estados Unidos. (Ben-David, p. 1974).

### **¿En qué consiste la crisis de este paradigma de la ciencia que tantos éxitos ha tenido?**

Aunque la crisis es el resultado de una pluralidad de condiciones sociales y teóricas, se dará énfasis a las teóricas de acuerdo con el enfoque de, De Souza Santos. *El gran avance del conocimiento permitió descubrir la fragilidad de sus fundamentos:*

- *El esfuerzo teórico de Einstein constituye la primera ruptura del paradigma.* Al descubrir la relatividad de la simultaneidad, es decir, al descubrir la inexistencia de la simultaneidad universal, el tiempo y el espacio absolutos de Newton dejan de existir.

- *La ruptura de la mecánica cuántica en la microfísica.* Heisenberg y Bohr demuestran que no es posible observar o medir un objeto sin interferir en él, sin alterarlo, hasta el punto de que el objeto observado es distinto del que entró en el proceso. En el principio de incertidumbre de Heisenberg se sostiene que no se pueden reducir simultáneamente los errores de medición de la velocidad y de la posición de las partículas: al reducir el error de una de ellas, se aumenta el de la otra. Entonces sólo podemos aspirar a resultados aproximados porque nuestras leyes son probabilísticas. Como la totalidad de lo real no se reduce a la suma de las partes en que lo dividimos para observar y medir, entonces la hipótesis del determinismo mecanicista es inviable. Por otro lado, la distinción sujeto/objeto pierde sus contornos dicotómicos y asume la forma de un *continuum*.
- *Los teoremas de Gödel de 1931 y sus consecuencias.* La imposibilidad de encontrar dentro de un sistema formal dado, en ciertas circunstancias, la prueba de su consistencia demuestra que, aun cumpliendo la lógica más rigurosa, es posible formular proposiciones indecidibles, proposiciones que no se pueden demostrar ni refutar, aunque se postule la consistencia del sistema. No hay fundamento para el rigor de las matemáticas.
- *La aparición de una lógica de autoorganización en una situación de no equilibrio en los dominios de la microfísica, de la química y de la biología en los últimos treinta años. (Modelos de autoorganización, matemáticas de la complejidad, estructuras disipativas, autoconstrucción, el despliegue de la vida, etc).*

### ¿Cómo configurar un nuevo paradigma?

“No debe espantar que, aun cuando con algunos puntos de convergencia, las síntesis hasta ahora presentadas sean diferentes. Ilya Prigogine, por ejemplo, habla de “nueva alianza” y de la “metamorfosis de la ciencia” (Prigogine y Stengers, 1979). Fritjof Capra<sup>8</sup> habla de la “nueva física” y del “Taoísmo de la física” (1984), Eugene Wigner, de “mudanzas del segundo tipo” (1970) y Erich Jantsch del “paradigma de la autoorganización” (1980,1981). (De Souza Santos, 2000, p. 82). Este autor propone el paradigma de un conocimiento

---

8 En Las conexiones ocultas Capra extiende al ámbito social la nueva comprensión de la vida que ha surgido de la teoría de la complejidad. Por eso, presenta un marco conceptual que integra las dimensiones biológica, cognitiva y social de la vida. Su objetivo consiste no solamente en ofrecer esa visión unificada, sino en desarrollar también un planteamiento coherente y sistémico de algunas de las cuestiones críticas de nuestra época.

prudente para una vida decente, ya que el nuevo paradigma debe ser científico y social.

Se vive entonces un estado de transición hacia un nuevo paradigma de la ciencia. A continuación, se esbozan algunas características que debe tener el nuevo paradigma:

- *Adopción del pensamiento complejo.*

Esto implica al menos:

\_ Atreverse a construir teorías que rompan el marco clásico de la simplicidad a la complejidad y partan de categorías complejas para desentrañar lo complejo y lo aparentemente simple. Es decir, pasar de las teorías axiomáticas a las redes conceptuales complejas.

\_ Disponer de lógicas que superen la lógica conjuntista identitaria y se enfrenten a la indeterminación, tanto en la creación como en la destrucción. Esto significa no abandonar la lógica conjuntista identitaria, sino relativizarla para enfrentar las tensiones y las dicotomías en forma creativa e innovadora.

\_ Superar la mirada reduccionista clásica y admitir que en los diferentes estratos del Ser hay zonas irreductibles al nivel anterior. Esto no significa desechar los logros que el reduccionismo haya alcanzado sino colocarlos en una perspectiva más interesante.

\_ Enfrentarse a los dilemas clásicos con una actitud de apertura, comprensión e innovación

- Conjugar la condición humana y la vida espiritual en la cotidianeidad.

\_ Recuperar los saberes tradicionales del mundo cotidiano en el horizonte de la universidad para enriquecer los enfoques científicos.

\_ Conjugar el arte, la filosofía, la ciencia, la democracia, los saberes y valores de la tradición y la vida cotidiana en los procesos de formación universitaria con una reducción notable de la presencialidad mediante la virtualidad, con diseños curriculares andragógicos que incorporen la experiencia cultural, laboral y personal de los estudiantes y en un ambiente de microsociedad abierta, democrática, tolerante y respetuosa de los Derechos Humanos.

- Contribuir en la formación universitaria a crear equipos interdisciplinarios para estudiar la apropiación crítica y reflexiva de las innovaciones de la “economía azul” con el fin de resolver los problemas económicos y ambientales y sociales actuales.

## **Conclusiones y recomendaciones**

\_ Este trabajo se apoya en diversas interpretaciones de un mismo asunto, al tiempo que rechaza otras versiones por considerarlas inadecuadas y empobrecidas. El problema fundamental de la hermenéutica consiste en que en ella tenemos que enfrentarnos con una identidad entre el sujeto y el objeto. Éste último no puede ser aprehendido más que a través de instrumentos de comprensión producidos o suministrados por el sujeto, pero la manera cómo son elaborados estos instrumentos está determinada por el conjunto de la situación, y justamente esta situación es la que se trata de comprender.

El término comprensión recibe al menos dos significaciones: (a) un modo de participación afectivo que llevaría al subjetivismo porque no habría criterios de objetivación; (b) una reconstrucción hipotética en la que es necesario poner en juego principios adecuados de interpretación. Pero la elaboración de tales principios confronta al sujeto que interpreta y a la comprensión que él tiene de sí mismo. Por eso, toda comprensión del comportamiento de otro es al mismo tiempo y de manera necesaria, una auto-comprensión del sujeto.

En la medida que toda hermenéutica involucre una precomprensión y tenga que ver con la subjetividad y la intencionalidad, comporta siempre una auto-comprensión. Entonces quien hace hermenéutica tendrá que hacerse consciente de sus presupuestos, explicitar los criterios que le permiten escoger determinados principios de interpretación y explicar las razones de la supuesta validez de tales criterios.

\_ Gibbons adopta una perspectiva neoclásica sobre el conocimiento, aunque no lo reconozca. Por eso, su posición es sesgada y el carácter de las pruebas limitado y discutible. Su teoría es como una recomendación de seguir las directrices del Banco Mundial, pero elude el debate de fondo sobre el paradigma de la ciencia de la Modernidad, su agotamiento y crisis irremediables y la posibilidad de construir un nuevo paradigma para enfrentarse a los problemas complejos globales de la actualidad.

El Modo II que proclama, consiste en una ideología gerencial sobre el conocimiento y está en contravía de la praxis de una gran parte de los científicos actuales.

\_ Los intentos de Gibbons quedan clasificados dentro de “discurso ideológico sobre la utilidad del conocimiento” y de la economía del conocimiento que presionan a las instituciones de educación superior para convertirse en unas empresas más en la comercialización de los conocimientos universitarios en detrimento de sus funciones democráticas y de su liderazgo intelectual en las ciencias básicas y en el desarrollo de las humanidades.

\_ Es clara la complejidad del desarrollo del paradigma de la ciencia de la Modernidad, pero también se evidencia la documentación histórica y la riqueza de interpretaciones filosóficas acerca del paradigma. Amén de los factores sociales, el paradigma internamente encontró sus propios límites en la relatividad de Einstein, en la mecánica cuántica, en los teoremas de incompletez de Gödel y en la aparición de la complejidad en los sistemas vivos y sociales.

\_ El nuevo paradigma debe adoptar al pensamiento complejo, conjugar la condición humana y la vida espiritual en la cotidianidad e impulsar la formación universitaria en las innovaciones de la “economía azul” para enfrentarse a los desafíos del mundo actual.

## **Bibliografía**

- Arendt, H. (2002). *La vida del espíritu*. Barcelona: Paidós Ibérica Ediciones.
- Arendt, H. (2005). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- Ben David, J. (1974). *El papel de los científicos en la sociedad. Un estudio comparativo*. México: Trillas.
- Capra, F. (2003). *Conexiones ocultas*. Barcelona: Anagrama S.A.
- De Souza Santos, B. (2003). *Crítica de la razón indolente. Contra el desperdicio de la experiencia*, Vol. I, Bilbao, Desclée.
- Díaz Villa, M. (2002). *Flexibilidad y educación superior en Colombia*, Bogotá D.C., ICFES.
- Díaz Villa, M. (2007). *Lectura crítica de la flexibilidad*, Volumen 1. Bogotá, Magisterio.
- Estany, A. (2006). *Introducción a la filosofía de la ciencia*, Barcelona, Universitat Autònoma de Barcelona.
- Gibbons, M. (1998). *Pertinencia de la educación superior en el siglo XXI*, Documento presentado como una contribución a la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de la UNESCO, en 1998, disponible en GOOGLE, entrada Michael Gibbons.
- Gibbons, M. and others. (1994). *The new production of knowledge*, London, Sage Publications Ltd.
- Kreimer; P. (2002). “¿De qué objeto hablamos? Crítica a los conceptos de “triple hélice” b y “nueva producción de conocimientos” en REDES, junio 2002, Vol. 9, No. 018, Universidad Nacional de Quilmes Bernal Este, Argentina, p. 225-232

- Muñoz Martínez, J. A. (1998). *Aproximación a la pedagogía*, Bogotá, COR-PRODIC.
- Organización de la Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*, París, Ediciones Unesco.
- Paz, A. (2009). *Paradigmas pedagógicos en Occidente y apropiación de la pedagogía en la Educación Superior en Colombia*, Cali, USC.
- Pérez De La Borda, A. (1989). *La ciencia contemporánea y sus implicaciones filosóficas*, Madrid, Editorial Cincel.
- Peters, M. & Olssen, M. (2008). *Conocimiento útil: redefinición de la investigación y la enseñanza en la economía del conocimiento*. Capítulo 3 del libro *Para una transformación de la universidad*, Ronald Barnett (ed.), Editorial Octaedro, Barcelona, p. 57-69.
- Ridley, M. (2011). *El optimista racional*, Bogotá, Taurus.
- Sotolongo Codina, P. L. & Delgado Díaz, C. J. (2006). *La revolución contemporánea del saber y la complejidad social*, Buenos Aires, CLACSO.
- Tünnermann B. C. & De Souza Chaui, M. (2003). *Desafíos de la Universidad en la Sociedad del Conocimiento*, UNESCO FORUM OCCASIONAL. Paper Series Paper 4/5, París, diciembre.

## CAPÍTULO 2

### A PROPÓSITO DE BAUMAN Y LOS RETOS DE LA EDUCACIÓN EN LA MODERNIDAD LÍQUIDA: CAVILACIONES SOBRE EL FUTURO DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

*Luis Bernardo Betancur Cruz<sup>9</sup>*

#### **Resumen**

**E**l propósito de este trabajo es abrir la discusión sobre los nuevos escenarios pedagógicos y sociales que enfrenta la enseñanza de la historia, tomando como punto de reflexión los apuntes hechos por Zigmunt Bauman en su texto “Los retos de la educación en la modernidad líquida”. El centro de la preocupación por la enseñanza de la historia en el país pasa al menos por dos momentos, el primero, el tipo de historia que se enseña y cómo debería enseñarse, segundo, el intento, por parte de algunos historiadores, de recuperar a la historia como asignatura independiente del área de Ciencias Sociales; sin embargo resulta igualmente importante comenzar a interrogar cuestiones que no han tenido mucha cabida dentro de la reflexión de la didáctica de la Historia en nuestro contexto ¿quiénes son los escolares de hoy? ¿Cuáles son sus realidades e intereses? ¿Cuál es la relación y la pertinencia que establecen los educandos con el conocimiento transmitido, especialmente histórico? ¿Cómo se sigue enseñando la historia? y ¿Cuáles son las prácticas didácticas más comunes?

---

<sup>9</sup> Magister en Historia Universidad del Valle y Licenciado en Historia, Profesor tiempo completo Universidad Santiago de Cali.

Teóricamente, se expone el concepto de modernidad líquida acuñado por Z. Bauman, este resulta ser fundamental para analizar el posible valor que el estudiante le puede dar al conocimiento histórico y al trabajo que desarrolla su profesor de Ciencias Sociales dentro de las lógicas de una juventud que tiene un profuso desconocimiento por el pasado.

### **Abstract**

The purpose of this paper is to open the discussion about the new pedagogical and social scenarios facing the teaching of history, taking as a point of reflection the notes made by Zigmud Bauman in his text the challenges of education in liquid modernity. The center of the concern for the teaching of history in the country passes for at least two moments, the first, the kind of history that is taught and how it should be taught, second, the attempt by some historians to recover history As an independent subject in the area of Social Sciences; Nevertheless it is equally important to begin to question questions that have not had much place within the reflection of the didactics of the History in our context who are the scholars of today? What are their realities and interests? What is the relation and pertinence that the learners establish with the transmitted knowledge, especially historical? How is history still taught? And what are the most common didactic practices?

Theoretically, the concept of liquid modernity coined by Z. Bauman is expose this proves to be fundamental to analyze the possible value that the student can give to the historical knowledge and to the work that develops its professor of Social Sciences within the logics of a youth that Has a deep ignorance of the past.

## **Bauman y la pertinencia de su pensamiento en la reflexión sobre la educación**

La preocupación de Zigmunt Bauman por el impacto que ha traído los avatares de la modernidad actual han tocado las puertas de la educación, el Sociólogo hace un llamado de atención a la necesidad de reformular la naturaleza disciplinante y centrada en la trasmisión directa de contenidos con que se erige la escuela y que sigue siendo su principio fundante, la razón es según él, la transformación en las relaciones sociales y la ruptura del modelo de sociedad heredado de una primera modernidad a la que llama modernidad dura y que se caracterizó por el mantenimiento del orden social a partir de unos valores sociales y morales fijos que se reproducían a través de instituciones sólidas, que como la escuela, garantizaban el mantenimiento y reproducción de dichos valores así como del statu quo (Bauman, 2004; Bauman, 2006).

Los cambios que ha traído esta nueva modernidad se ven reflejados en una sociedad profundamente heterogénea que se enfrenta a cambios en la manera como accede al conocimiento y en la transformación de su sistema de valores, ambos campos resultan ser de alta atención para los maestros, los valores fijos son cada vez más frágiles y tendientes a ser reemplazados por valores más individuales y por pseudo valores que ponen como marco base de la regulación de las relaciones sociales el consumo. Esta nueva sociedad se ve día a día reflejada en las diferentes formas en que se relacionan los niños y jóvenes de hoy, fenómenos como el acoso escolar que hasta hace unas décadas hacia parte de la recocha y las diferencias entre estudiantes que se presentaban en los centros educativos, hoy se ha convertido en una problemática a la que el Ministerio de Educación Nacional y las Instituciones Educativas hacen frente por la gravedad de las situaciones que frecuentemente se presentan.

Ante la preocupación por las razones que han promovido estos cambios, entre ellos, la exacerbación del individualismo y las aceleradas lógicas de consumo, los medios de comunicación (Canclini, 2005) se han encargado de legitimar estas prácticas a través de reallitys, telenovelas y un incontrollable río de comerciales, resultando ser exitosos en la enseñanza de nuevos juicios y nuevas conductas donde el bien estar humano se consume y rápidamente se desecha, con ello una cadena desbordada de gasto y derroche que aleja a los individuos de la realidad y los circunscribe en mundo efímero, en donde la propia vida se convierte en valor de uso. La frecuente invasión de imágenes ha construido estereotipos que reconfiguran los referentes de normalidad (Foucault, 2007),

cada vez más estilizados, menos humanos y donde la verdadera naturaleza humana termina siendo desvirtuada y marginada sobre moldes de belleza que tienen su efecto en la escuela, en niños y jóvenes que no cumplen con dicho canon.

En torno a las formas de acceder al conocimiento hemos pasado de una sociedad en la que el saber se trasmite de manera vertical entre alguien que sabe hacia alguien que no sabe, con el adicional de que el conocimiento que se trasmite es el que se considera válido por ser parte de un saber históricamente acumulado, a una sociedad en la que el conocimiento se ha convertido en el capital más grande que tiene la humanidad para su anhelado desarrollo, y al cual se puede acceder de manera sencilla a través de una computadora, un celular o una tablet, incluso sin necesidad de un mediador o maestro.

De ahí que el llamado de atención que hace Bauman a quienes reflexionamos sobre la educación, es considerar que los cambios que afectan a la sociedad se ven reflejados en la escuela, así como los fenómenos y problemáticas producto de ellos; es hora de replantearnos tanto la función social y formadora del conocimiento al igual que la manera en cómo este se indaga, se apropia y se aprende.

### **Jóvenes y escuela frente a las consecuencias de la modernidad líquida**

Para Bauman (2006) el proyecto de la modernidad occidental se erigió como una estructura fija que era necesaria reproducirla para garantizar el desarrollo y evolución de la sociedad, esta evolución señala Habermas, se justificó sobre dos condiciones determinantes, la valoración de lo humano privilegiando su desarrollo, éxito y felicidad, y el tránsito de la idea de Ciencia hacia el desarrollo técnico, de la construcción de un campo de saber a la aplicación instruccional de ese campo; la escuela como dispositivo que garantizaba la reproducción de esta estructura, ha logrado dimensionar la funcionalidad última de las dos premisas señaladas por Habermas, a partir al menos de tres condiciones: la formación de la identidad nacional (Betancourt, 2007), donde ha sido claramente funcional la Historia (Carretero, 2007)<sup>10</sup>, la formación técnica y para el trabajo, y los procesos evaluativos escolares. Las dos últimas condiciones

10 Al respecto señala Carretero en Documentos de Identidad que la Historia ha sido un instrumento para legitimar los proyectos de estado nación desde la construcción de un relato histórico que reivindicaba las gestas de quienes habían dado la vida por la patria.

han permeado las prácticas pedagógicas hasta la actualidad y ratifican la concepción que respecta Bauman sobre la escolarización al considerarla como sinónimo de producto.

Bauman señala que en la modernidad líquida el futuro es incierto, cada vez más la sociedad carece de garantías sociales que en otro momento fueron el pilar del proyecto de ciudadanía y de progreso material; mientras en el discurso prevalece la promesa de la estabilidad (disminución en los índices de criminalidad gracias al aumento del pie de fuerza policial, aunque a diario las cámaras de seguridad que se han convertido en los reporteros del mundo moderno registren atracos y asesinatos, abastecimiento de alimentos y garantía de cosechas, aunque buena parte de ellos sean transgénicos y no haya dinero suficiente con que comprar a causa del desempleo y la informalidad, desarrollos en la medicina para mejorar la salud de la especie humana, aunque el sistema de salud sea un fiasco) –en la realidad prepondera la inseguridad y la incertidumbre, con ello se puede inferir que el proyecto moderno se sostiene sobre un sofisma y que en la realidad lo que se evidencia es que los pilares con que se erigió la modernidad dura, día a día, se caen a pedazos.

Cada vez más los jóvenes de esta era subvaloran los bienes culturales acumulados históricamente y se pronuncian disruptivos ante las decisiones tomadas por las instituciones públicas y privadas, una nueva generación de hombres y mujeres se erige sobre la base de la desconfianza y la necesidad de sobrevivir en un mundo soterrado en el individualismo y la indolencia (Lipovestky, 1986) los placeres no son a largo plazo, por el contrario son momentáneos y efímeros “en el mundo de la modernidad líquida, la solidez de las cosas, como ocurre con la solidez de los vínculos humanos se interpreta como una amenaza. Cualquier juramento de lealtad, cualquier compromiso a largo plazo augura un futuro cargado de obligaciones que restringirían la libertad de movimiento” (Bauman, “Los retos”, 2008). Modelos como el de familia ya no responden a una forma de realización personal y colectiva, por el contrario, es la limitación del desarrollo individual y a tener una vida sexual activa (Foucault, 1998) sin la presión de los epítetos de la fidelidad (respeto, compromiso, compañía, confianza), sin embargo, paradójicamente los jóvenes de esta nueva modernidad transitan a diario como en una especie de efecto resorte, entre la reproducción de formas de comportamiento y de interacción aprendidas producto de la relación biológico-social con su *modus vivendi* (incluyendo la escuela)<sup>11</sup> en el que aún perviven los hábitos y patrones de comportamiento

11 El machismo, por ejemplo, responde a las lógicas de la microfísica del poder toda vez que es un fenómeno que

de la modernidad dura, y nuevas formas de ser disruptivas, contraculturales, flexibles representadas en discursos reivindicativos y colectivizados a través de redes virtuales donde en muchas ocasiones la palabra no tiene rostro.

Como en una especie de sincretismo, los jóvenes de la modernidad líquida han sido educados en los principios reguladores de la modernidad dura, son sus nietos y cargan su lastre, son homofóbicos, misóginicos, creyentes y profesantes, cumplen horarios de trabajo, son obedientes ante el empleador y buscan de una u otra forma ascender socialmente, bien por medio de la educación o bien por medio del deporte y la música, paradójicamente las dos últimas resultan ser hoy opciones muy comunes; en contraposición a lo mencionado estos mismos jóvenes gustan de la adrenalina y los excesos (droga, rumba, sexo), opinan y se pronuncian políticamente a través de la virtualidad cuando de cuestionar el estatus quo se trata ¿será esta una fase del tránsito a una nueva sociedad? ¿Está preparada la escuela para enfrentar esta nueva sociedad? ¿De qué forma debe intervenir la escuela para hacer frente a las disímiles formas de comportamiento que tienen los niños y jóvenes? ¿Qué conocimientos realmente necesitan interiorizar estas nuevas generaciones? ¿Cómo debe enseñarse este conocimiento?

Estas preguntas que ahora coloco en el tintero deben ser el punto de partida para pensar una nueva naturaleza de la formación, puesto que la escuela mantiene aún su naturaleza normalizadora (Foucault, 2003) y transmisionista (Betancur, 2016), esto quiere decir que así como la sociedad se transforma así mismo debe hacerlo la escuela.

## **Las Ciencias Sociales y la Historia: consideraciones sobre la realidad de su enseñanza en la escuela**

En la modernidad dura se debía responder por una amalgama de contenidos acumulados históricamente que le permitían al individuo insertarse en el orden social, resulta problemático que en la modernidad líquida la enseñanza

---

deriva de la normalización del modelo de familia monoparental judeo cristiana donde la mujer cumple la función reproductora, es abnegada y fiel al marido; condición que la somete y le otorga al hombre la voluntad sobre la mujer. Esto explicaría los altos índices de feminicidios en nuestra sociedad y la vulgarización del cuerpo de la mujer. Al respecto señala Foucault "A ese día luminoso habría seguido un rápido crepúsculo hasta llegar a las noches monótonas de la burguesía victoriana. Entonces la sexualidad es cuidadosamente encerrada. Se muda. La familia conyugal la confisca. Y la absorbe por entero en la seriedad de la función reproductora. En torno al sexo, silencio" (Foucault, 1998, p.9).

sigue basada en la transmisión de contenidos y estos no resultan ser importantes para los estudiantes (Betancur, 2016), son mirados con displicencia y le otorgan poca valía, la educación ya no es para ellos una apuesta de futuro ni para lograr ascenso social. El conocimiento en la modernidad líquida tiene valor de uso, no es importante como valor acumulado, en este sentido el conocimiento es valioso en la medida que satisfaga necesidades que requieren de ser suplidas cotidiana y rápidamente por los individuos, ejemplo de ello pueden ser los ya famosos tutoriales virtuales que se encuentran de manera sencilla en el portal YouTube. ¿Qué contenidos debemos enseñar? ¿Será que debemos replantearnos los contenidos que enseñamos y antes de que sean seleccionados a priori surjan resultado de la interacción inicial del maestro con las necesidades sociales, cognitivas y emocionales del estudiante y las necesidades de su entorno?

El llamado de Bauman es que debemos replantearnos lo que entendemos por formación, puesto que si esta sigue centrada en la transmisión de contenidos pre concebidos como necesarios para la formación del estudiante, se seguirá verificando los objetivos propuestos y el estudiante continuará tediosamente pasando por la rendición de cuentas al final de cada tema o periodo académico, sin ningún impacto real sobre la vida y las necesidades del educando; me atrevo a pensar que el propósito de Bauman al proponer esta reflexión es plantearnos acabar con la evaluación y constituir un nuevo modelo que le permita al profesor conocer los alcances que tienen los estudiantes con lo que van aprendiendo.

En el caso de la enseñanza de las Ciencias Sociales<sup>12</sup> la necesidad de evaluar contenidos responde a condiciones externas al proceso formativo del estudiante, aunque este tipo de procesos se legitime bajo la bandera de una formación que le permita al estudiante según el MEN “*aprender sobre su identidad como colombianos, sobre su país en el pasado, el presente y el futuro y sobre la riqueza de la diversidad cultural y la pluralidad de ideas de la que hacen parte y en la que pueden y deben participar*” (MEN, 2004, p. 28), la realidad es que estos contenidos no están construyendo este tipo de aprendizajes y por lo tanto la idea de formar un sujeto histórico, ciudadano local y global, crítico y respetuoso de los demás no es más que una buena intención que resulta contradictoria ante la necesidad de formar para la competitividad, modelo en el que se requieren personas obedientes, deshistorizadas y acríticas.

---

12 Se refiere a enseñanza de las Ciencias Sociales al partir de la denominación oficial del área, sin embargo este trabajo centra un interés especial por la enseñanza de la Historia.

Las Ciencias Sociales escolares centradas en la trasmisión de contenidos, son la evidencia de un juego de doble discurso que afecta en sobre manera la percepción que los estudiantes tienen frente al área y la incidencia que puedan tener los contenidos y las formas de enseñanza; por un lado emerge el seductor discurso de formar para desarrollar el pensamiento crítico, por el otro, el trabajo en el aula evidencia una enseñanza centrada en contenidos, mediada por prácticas de enseñanza rutinarias y que busca medir resultados (Betancur, 2016). Nora Rodríguez en su texto “Neuroeducación para Padres” se refiere a que por lo regular la escuela coopta con un discurso de autoridad histórica y pedagógica la necesidad que tienen los padres en que sus hijos desarrollen capacidades que le permitan orientar sus habilidades, sin embargo la realidad del aula evidencia la continuidad de una enseñanza centrada en la trasmisión de contenidos de forma tradicional la escuela puede encargarse (*función reconocida por su autoridad histórica y pedagógica*)<sup>13</sup> tanto de detectar el talento de los alumnos como de exponerlos a experiencias variadas para alcanzar el nivel óptimo de aptitud. Pero si se pone el foco en el método que se usa para motivar a los alumnos, no hay ninguna asignatura dedicada a la pasión, ni para el juego cuando tiene más de 8 o 9 años, con lo que las aulas acaban convirtiéndose en verdaderas apisonadoras del talento” (Rodríguez, 2016).

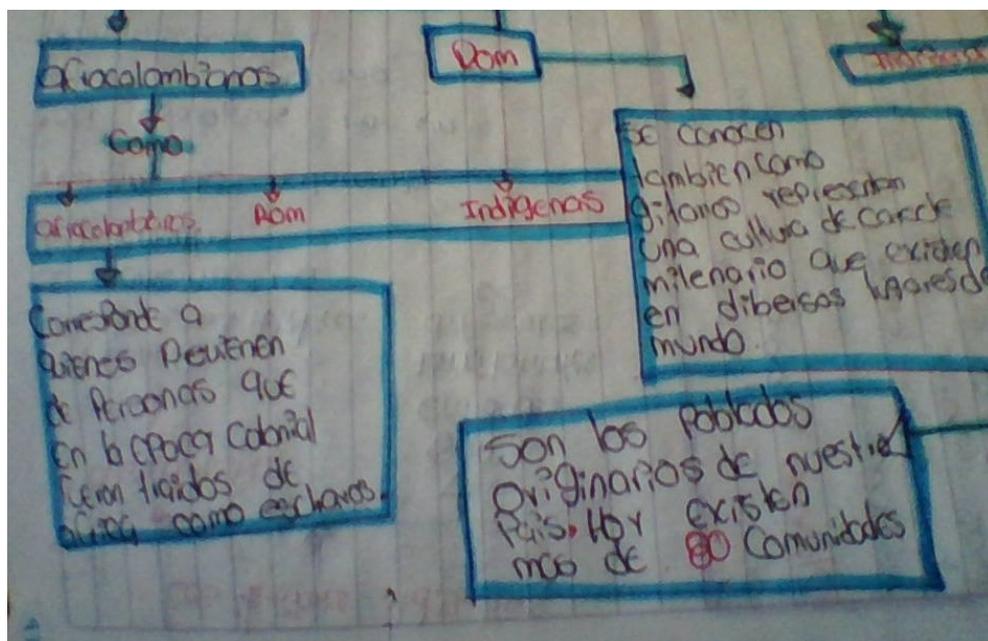
En lo ideal, las Ciencias Sociales escolares, deberían posibilitar a los estudiantes reconocerse y reconocer a los otros, sumado a un proceso de formación de conciencia política que resulta clave para transformar las realidades de jóvenes que desde su cotidianidad viven en un estado de conflicto constante, tanto entre ellos como con sus mayores, además de ser el reflejo de una identidad nacional voluble, fragmentada y deshistorizada. En este marco de reflexión sobre la funcionalidad social de las Ciencias Sociales escolares me interesa en particular, poner de asiento la reflexión por la enseñanza de la historia más allá de la búsqueda de su independencia como asignatura escolar, pues resulta ser un campo de saber fundamental para construir el ideal formativo que se expone.

Particularmente en el caso de la enseñanza de la Historia surge un primer gran interrogante ¿cuál ha sido el papel de la historia como campo de conocimiento al interior de las Ciencias Sociales escolares? A partir de la reforma curricular de 1986, la Historia desaparece como asignatura obligatoria e inicia el vía crucis que hasta hoy día no termina y la mantiene en un no lugar dentro de un área que se concibe desde la integralidad de disciplinas, que se acercan

al conocimiento del hombre en sociedad y en su relación con el espacio.

Ese no lugar ha hecho que los contenidos escolares sean fragmentados en correspondencia a los contenidos que aportan las otras áreas, un ejemplo de ello es lo que puede corroborarse en los temas vistos por una estudiante de cuarto de primaria de una Institución Educativa Pública de Cali. El profesor pretendió acercar a los niños al tema de diversidad cultural en Colombia desde un ejercicio integrador, este trabajo se desarrolló entre los meses de septiembre y noviembre de 2016 y el desarrollo del eje temático inicia con un mapa conceptual.

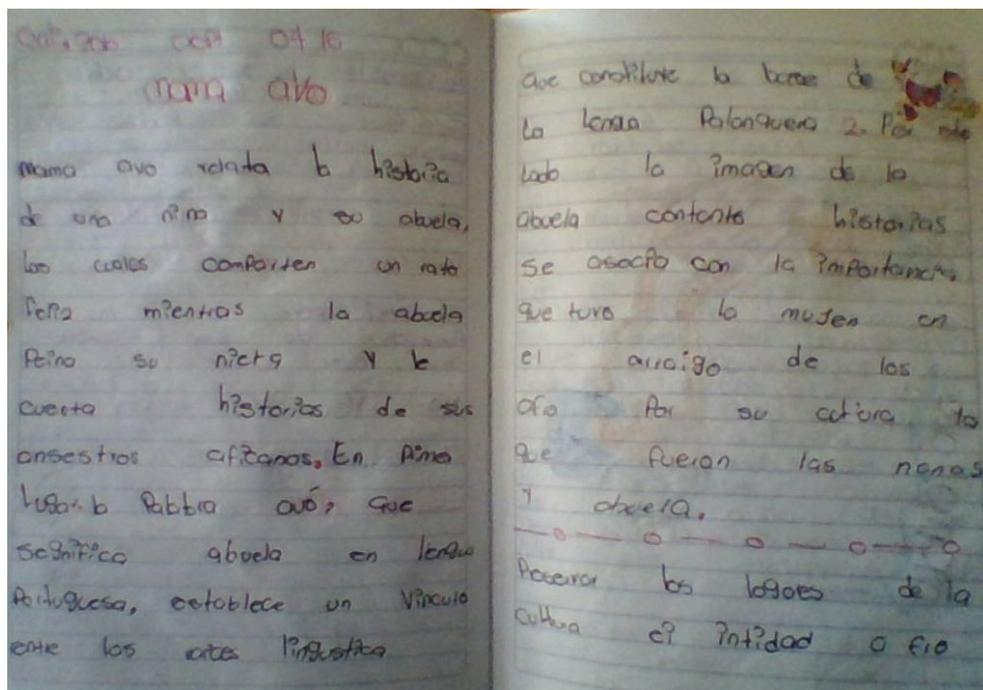
*Imagen 1. Mapa conceptual elaborado por estudiante de grado 4° de un Colegio público de Cali*



Fuente: cuaderno de una estudiante de 4° de primaria, [febrero de 2017].

El primer subtema trabajado es el de los afrocolombianos, posterior al mapa conceptual el profesor se ubica inicialmente desde un contexto histórico, con la intención de mostrar la condición esclavizada del negro y aprovecha la literatura con el cuento titulado “mamá avó” para hablar de ancestros y desarraigo, en la imagen a continuación el profesor les presenta una caracterización del cuento.

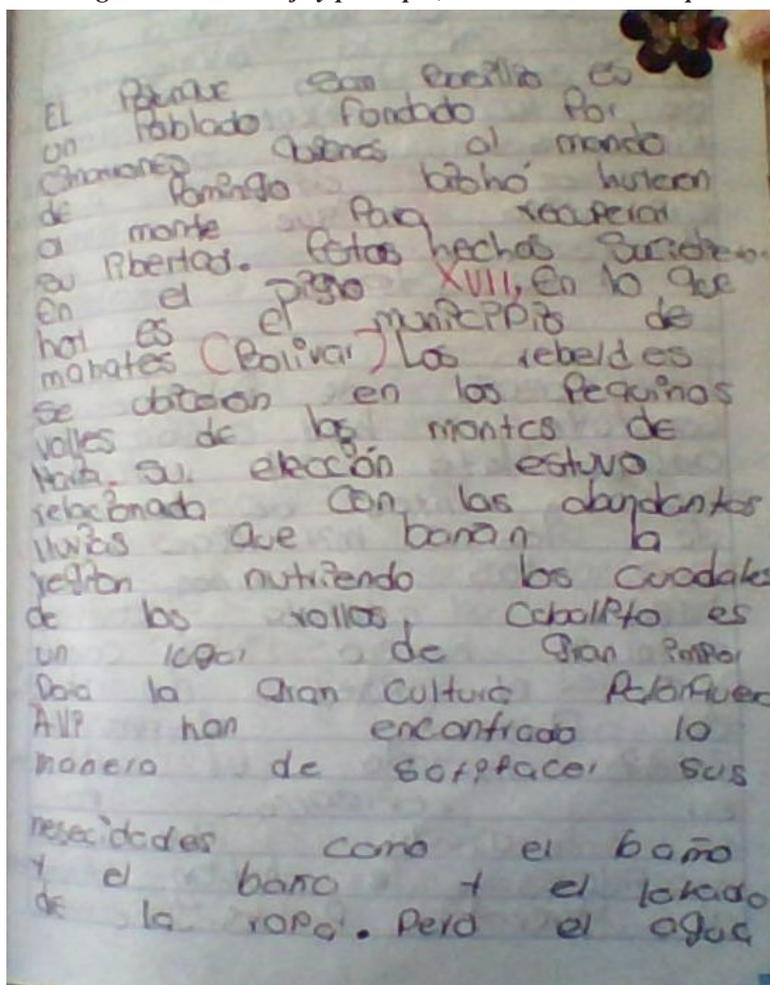
**Imagen 2. Caracterización del cuento “Mamá Avó”.**



Fuente: cuaderno de una estudiante de 4º de primaria, [febrero de 2017].

Posterior a esto trabaja el tema de los palenques y el cimarronaje, coloca de ejemplo, para ambos temas, el caso de San Basilio de Palenque, de este lugar expone su origen, ubicación, alimentación y construcción. Además de las definiciones sobre cimarronaje y palenque.

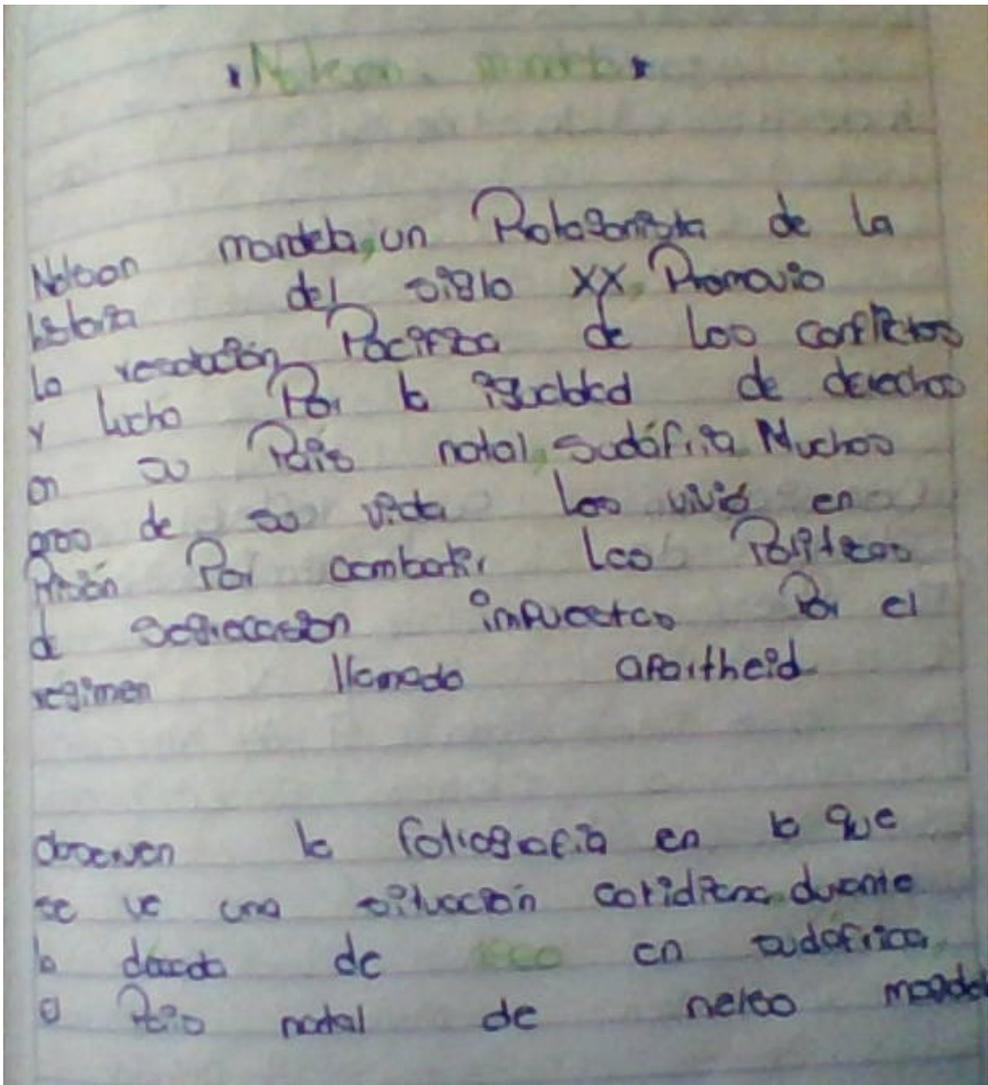
**Imagen 3. Cimarronaje y palenque, San Basilio de Palenque.**



Fuente: cuaderno de una estudiante de 4º de primaria, [febrero de 2017].

Finalmente trabaja el tema del origen de la lucha por los derechos civiles de los negros y su defensa en Estados Unidos, desde la vida de Martin Luther King y en Sudáfrica desde la vida de Nelson Mandela, para, en el último segmento del tema, hacer una reflexión sobre la situación de la discriminación en la actualidad.

*Imagen 4. Semblanza sobre Nelson Mandela.*



Fuente: cuaderno de una estudiante de 4º de primaria, [febrero de 2017].

Es evidente, primero, una enseñanza centrada en la trasmisión de contenidos, seguido de notables tránsitos abruptos entre una temática y otra, los vacíos en las relaciones espaciales, las limitaciones en la ubicación temporal de los niños en los diferentes procesos históricos referenciados en el tema de los afrocolombianos y limitaciones conceptuales que ahondan más la incomprensión

de determinados procesos históricos, por ejemplo, términos como derechos civiles y apartheid.

El propósito del profesor es mostrar la marginación histórica y actual de los afrocolombianos, destacando someramente el proceso histórico de la esclavitud y algunos líderes históricos de la causa negra, la secuencia temática se expone así: de la esclavitud sufrida en el periodo colonial a Martin Luther King, de este a Nelson Mandela y de aquí a la situación actual de los afrocolombianos. Desencajes históricos que propician apreciaciones erradas de la realidad, esto, sin contar, si el profesor tuvo en cuenta en pleno la elaboración mental que pudieron haber hecho los niños y niñas de las relaciones de causalidad, la relación que establecieron sus estudiantes con las nociones espacio – temporales y sociales de los niños y niñas, y si ubicó o no cada una de estas temáticas dentro de las necesidades del contexto social de los educandos; sobre estas tres consideraciones no tendría elementos primarios para poder sustentarlas dado que hasta el momento solo cuento con la información del cuaderno.

Ante esta situación es necesario replantearnos el tipo de historia que se enseña, la manera en cómo es enseñada, los dispositivos didácticos que son utilizados para su enseñanza y los fines de su enseñanza, de esta manera será posible mientras se cuece el debate de si se enseña como asignatura independiente que haya una coherencia de contenidos que le permitan al estudiante asociar de manera más clara su presente con los procesos sociales del pasado.

### **¿Qué Historia enseñar y para qué estudiantes?: Una Historia para educar no para escolarizar**

Continuamente el individuo se enfrenta a la necesidad de satisfacer la necesidad de nuevos bienes de consumo que aparecen casi a diario, pero para los que difícilmente se tiene el dinero con que acceder a ellos, agrega Bauman que son quienes tienen condiciones económicas para satisfacer la necesidad de nuevos bienes de consumo los privilegiados de la modernidad líquida “*el emblema del privilegio es el acceso a los atajos*<sup>14</sup>, a los medios que permiten alcanzar la satisfacción instantánea” (Bauman, 2008, p. 22).

El progreso de la modernidad líquida es irreal (privatización de la salud, privatización de la educación, aumento en los años para obtener pensión, terce-

14 Bauman utiliza este término para referirse al dinero.

rización laboral), es un sofisma, es un anhelo; la posibilidad de ascenso social es cada vez más restringida y sus vías de acceso son la ilegalidad. En medio de la inequidad lo ilícito es fuente de progreso y es una posibilidad para endosar el presente, tener casa, comida, ropa y dinero es la garantía de bienestar general; la felicidad no está en el futuro, el futuro no cobija quien escoge el camino de la ilegalidad, el futuro en la vida ilegal es sinónimo de muerte o prisión, el futuro es una posibilidad en otros, su familiares, padres, madres, esposas e hijos, el futuro de los seres queridos es la justificación del delito.

Esta realidad es más que visible en las periferias de los grandes centros urbanos de nuestro país, a diario los medios de comunicación muestran crímenes cometidos por jóvenes, cárceles y centros de reclusión para menores que no dan abasto, modalidades de delito cada vez más sofisticadas, secuestros express de personas y vehículos, robo a celulares, paseo millonario, fleteo. Cuando se tiene que mirar para algún lado los ojos de los medios señalan la periferia, Aguablanca, Siloe, Ciudad Bolívar, la Comuna 13, como foco de marginación y delincuencia, la solución es aumentar la fuerza policial, parece el juego del gato y el ratón. El ratón se alimenta del gato, la policía de la delincuencia, en un país donde la corrupción se come al año 20 billones de pesos la delincuencia resulta ser un buen alimento.

¿Puede contribuir de alguna forma la enseñanza de la Historia en la transformación de estas realidades? Ante este interrogante es necesario que reflexionemos qué tipo de sociedad ha contribuido a formar la historia que hemos enseñado ¿Qué responde un estudiante cuando le preguntamos sobre lo que recuerda haber aprendido de la clase de Ciencias Sociales? Por lo regular refiere fechas, acontecimientos, lugares, nombres emblemáticos y procesos cruciales en algún momento de la vida política nacional o internacional ¿Este cúmulo de información le contribuye en algo a los estudiantes para pensar sus realidades presentes y tomar postura crítica frente a su vida y las problemáticas que enfrenta su entorno? Resulta difícil pensar que sí, si estos contenidos solo respondieron a los objetivos institucionales y no a las necesidades de los estudiantes. A propósito de los interrogantes Arias señala que:

“Contrario a la mirada de los historiadores, un reciente estudio (Arias 2014) demostró que los estudiantes recién egresados de la educación media evocan, de sus clases de ciencias sociales, fundamentalmente datos históricos: fechas insignes, personajes destacados, datos emblemáticos, acontecimientos políticos y militares relevantes, y recortes de períodos históricos instaurados por esta disciplina, entre otros. Es decir, los escolares mencionan en general elementos propios de un área del saber que supuestamente no reciben. Esta situación no

sólo coincide con lo encontrado en otros países del continente (Carretero y Kriger 2004; Siede 2010), sino que pone en evidencia que la fuerza del conocimiento histórico como articulador del currículo oficial nunca se ha marginado de las escuelas, aunque quizá no con la insistencia y el rigor que desearían los historiadores profesionales” (Arias, 2015, p. 134).

¿Qué no está garantizando hoy la sociedad y la escuela que estamos frente una crisis social sin precedentes? ¿Qué esperan los jóvenes de la escuela y de la historia que se les enseña? Los jóvenes están ávidos de una historia que los escuche, que les muestre la realidad, una historia que los colme de afecto, que los motive, una historia práctica, tangible y de carne y hueso. Una historia que se deje descubrir, que le permita al estudiante construir mundos pasados y mundos posibles, para ello debemos cambiarle el chip a la enseñanza de la Historia, partamos de que el conocimiento histórico ya existe, bien sea en libros de texto, páginas web o en una abundante posibilidad de historiografía, esto evidencia que si el estudiante quisiera saber de historia podría hacerlo por sí mismo, pero por supuesto ir mas allá de solamente conocer el hecho histórico necesita de orientación, y es aquí donde esta información requiere de la destreza pedagógica y didáctica del maestro(a), puesto que le será clave al estudiante para la comprensión de su realidad histórica y presente.

Esta destreza pedagógica y didáctica debe permitirle al maestro llevar al estudiante a través de la duda por ejercicios propositivos que le permitan a este escribir, borrar y volver a escribir, opinar y escuchar, proponer (crear mundos posibles) y discutir, el entrenamiento de estas habilidades seguramente le enseñarán a pensar y cuestionar, facultades que tanta falta le hace a los jóvenes de hoy.

El ejercicio de la duda debe conducir al estudiante a poner atención sobre los fenómenos sociales que vive en su presente y que lo afectan directa e indirectamente, en dichos fenómenos convergen tres ejes que le permitirían al educando tener una mirada más completa de la realidad en la que vive: el espíritu de cada época (la estructura de cada sociedad y cómo funciona), los conceptos (necesarios para entender las lógicas del desarrollo político, social y cultural de una sociedad) y los actores sociales que han tenido un devenir histórico que determina en parte su papel en la historia y en el presente. El profesor debe acercarse inicialmente al estudiante desde un ejercicio sociológico a comprender los ejes que modelan su vida (teniendo como base los tres ejes expuestos) y la de quienes tienen una relación directa con él en su diario vivir.

Aquí es importante que el profesor inicie por hacer un diagnóstico con los estudiantes de sus problemas ¿Qué los aqueja a ellos y a su comunidad?, el profesor debe tener la pericia para dirigir un proceso de consulta que permita a los estudiantes ubicar información que le hable al estudiante sobre su problema, bien sea directamente el que le aqueja o visto a la luz de fenómenos similares en contextos sociales disímiles. Resultado de esta primera pesquisa, la información suministrada por los estudiantes es de suma importancia para que el maestro considere los fenómenos macro (marginación, exclusión social, contaminación, servicios públicos, delincuencia, corrupción, sexualidad, conflicto armado, entre otras) que pueden instalarse en el plano histórico dentro de los tres ejes mencionados arriba y con ello definir una base temática de estudios.

El tipo de historia que se ha enseñado y los contenidos que por lo regular se transmiten han tenido una intención ordenadora, más allá de que aprenda uno u otro tema la idea es que el estudiante se normalice y habitúe unas prácticas sociales que le permitirán ser funcional a las necesidades del orden social y económico, el propósito de esta nueva mirada de la enseñanza de la historia es que la formación escolar parta del interés del estudiante y no de la escuela, que lo lleve por la senda de la indagación, que lo invite a cuestionar y que le posibilite pensar.

### **La Historia escolar debe enseñar una historia para aprender a vivir juntos**

Si nos detenemos a mirar los cuadernos de notas de los estudiantes como se evidenció arriba, nos encontraremos en que el problema de la funcionalidad social de la Historia escolar no se resuelve si se independiza del área de Ciencias Sociales, el problema está en el tipo de historia que se enseña, cómo se enseña y para qué se enseña, el problema real es didáctico; que se sientan más o menos identificados con un pasado común los estudiantes de hoy no resuelve el problema de una sociedad mal informada, saturada de imágenes, absorbida por el consumo y banalizada por el culto al cuerpo. Si bien es cierto los estudiantes revelan no tener unos lazos identitarios muy fuertes, eso no los hace des identificados, ni mucho menos des historizados, el problema es que la historia que se enseña no responde a las necesidades identitarias de las múltiples necesidades e identidades de los jóvenes de hoy. Arias referenciando a Atehortúa (2005) señala que:

“la superficialidad de este uso, en particular, la presentación descontextualizada de los acontecimientos, la invisibilización de personajes subalternos, la ausencia de herramientas didácticas que contribuyan a la configuración de representaciones estructurales y sistémicas, y el uso desacertado y exageradamente abstracto de conceptos clave. Para el autor (refiriéndose a Atehortua), predomina el aprendizaje repetitivo y memorístico, en el que tienen preponderancia los resúmenes y los cuadros sinópticos. Aunque prevalecen datos históricos, no se fortalece el pensamiento histórico, no se interroga el pasado, y el papel del sujeto, en su aproximación, es pasivo y acrítico” (Arias, 2015, p.142).

Que no hayan libros de texto serios para enseñar historia, como lo señala el profesor Darío Restrepo, reafirma la naturaleza dependiente y subordinada del maestro al limitar sus prácticas de enseñanza al uso de un libro de texto, según lo que señala el profesor Restrepo a la revista *Semana*, la historia escolar estaría condenada al destierro definitivo de las aulas escolares porque no hay un libro, ¿acaso en 2010 en la coyuntura del bicentenario el MEN a través del proyecto, *Historia Hoy*, no editó una serie de libros para uso escolar con los que, mal o bien, se le dio una nueva orientación a la historia de la independencia del país? ¿quisiera saber cuántas Instituciones Educativas utilizan ese libro y cuántas más le dan un uso acorde a las necesidades del contexto de los estudiantes.

Evidentemente el problema es más epistemológico y político que pedagógico y didáctico, la discusión de los historiadores que promueven esta iniciativa es darle la condición de asignatura independiente para que esta en su autonomía pueda definir contenidos y enfoques que fomenten una serie de valores identitarios para fortalecer la capacidad crítica y consolidar valores ciudadanos, logrado esto, se espera que a futuro, se resuelva el problema de la falta de pertenencia que muestran los estudiantes frente a los problemas que aquejan a su país. Esta premisa hace justificable las arengas de los historiadores pero ¿será el retorno de la historia como asignatura independiente la solución al flagelo que acusan?

Al respecto surgen una serie de interrogantes ¿qué tipo de historia se enseñaría? ¿Acaso sería una nueva historia nacional? ¿Cómo se contaría esta nueva historia? ¿Estamos ad portas al retorno de una historia de tipo nacional contada por los historiadores del centro? ¿Terminaría siendo su organización un espacio de disputa política? ¿Se redactarían nuevos libros de texto obligatorios? ¿Estos materiales estarán pensados para interrogarse y resolver las problemáticas que aquejan los diversos contextos sociales? ¿Estos libros de texto proporcionarían principios didácticos claros para dirigir la enseñanza de con-

tenidos históricos en las diferentes regiones? ¿Están preparados los maestros y maestras para enseñar esta nueva Historia Escolar? Algunas luces proporciona Arias a la luz de estos interrogantes:

“Los sistemas escolares sienten, así, el impacto de un mundo globalizado que cuestiona el sentido tradicional de una enseñanza volcada sobre la importancia de las fronteras nacionales; además, la escuela padece el embate de un mercado que reclama nuevas condiciones y habilidades en los ciudadanos del planeta, pero también de multitud de grupos étnicos, sociales y culturales que exigen el lugar y los derechos que los viejos discursos homogeneizadores les habían negado. Este conflicto, lejos de presentarse como un debate por situar la disciplina histórica en el centro o en la periferia de la enseñanza escolar, encarna más bien el recorrido de un saber que se construye en el marco de las vicisitudes de las épocas que enfrenta, en el que lógicas profesionales, disciplinarias, socioeconómicas y políticas inciden en su configuración, y cuya definición finalmente se hace, en buena parte, al calor de lo que las políticas públicas prescriben” (Arias, 2015, p.143).

El problema es que mientras no se reconozca que los estudiantes de hoy son la muestra de una sociedad que está llevando al desuso las estructuras de la modernidad dura, y que resultado de ello se tornan contestatarios, desinteresados y apáticos, seguiremos creyendo que retornar a la Historia como asignatura escolar es la solución a dicho problema, no es posible fortalecer la identidad nacional y dar vida a la memoria si no se reconocen, aceptan e incluyen las realidades sociales y culturales de los educandos como base para la construcción de una historia tangible, y si no se teje un presente más justo que permita ver, en la búsqueda del pasado, las soluciones para mejorar nuestra relación con los demás y seguir construyendo un mundo mejor.

### **La nueva naturaleza de la enseñanza de la Historia Escolar**

Una de las premisas que acotan los maestros al momento de abordarlos sobre el tipo de historia que enseñan y los contenidos que materializan este tipo de historia, es la limitación sobre su autonomía, pues consideran que se encuentra determinados por agentes externos que como el MEN y la OCDE subordinan su ejercicio pedagógico, justificando de pleno una orientación curricular que fue propuesta en los años 70 por los historiadores de la nueva Historia, Jaime Jaramillo Uribe y Jorge Orlando Melo, quienes en un informe rendido al MEN orientaban una nueva propuesta de estructura curricular para la enseñanza de la Historia en Colombia, “el objetivo era ofrecer orientaciones

teóricas y prácticas a los profesores de la enseñanza primaria y secundaria encargados de los cursos de Historia de Colombia. Siguiendo las orientaciones de la moderna historiografía.” (Jaramillo y Melo, 1997).

Dicho marco de contenidos ha mutado a las diferentes reformas curriculares en Colombia que ha transitado de la estructura curricular por objetivos instaurado con la reforma curricular de 1978, a la estructura por indicadores de logros propuesta en el marco de la idea de flexibilidad curricular y la nueva Ley General de Educación, y finalmente a la formación por competencias, hoy día lo que evidencian las propuestas curriculares del área de Ciencias Sociales y particularmente lo que concierne a los contenidos históricos, es que los maestros han adaptado los contenidos curriculares que tradicionalmente se han enseñado los últimos 25 años, a los Estándares Básicos de Competencias definidos por el MEN a comienzos del nuevo milenio.

Si echamos un vistazo a la propuesta curricular de Jaramillo y Melo encontramos que un alto porcentaje de los contenidos históricos propuestos en los 70 años son la base de los contenidos con los que se pretenden desarrollar competencias o habilidades de pensamiento en los Estándares Básicos del MEN, y por lo tanto, siguen siendo la base de los contenidos curriculares en el componente histórico dentro del área de Ciencias Sociales.

**PROPUESTA PARA LA ENSEÑANZA DE CONTENIDOS HISTORICOS  
ESTUDIANTES DE 12 A 14 AÑOS (8º y 9º)  
AÑOS 70'**

	<b>12-14 años Colombia moderna (Aprox. 1850-1930)</b>	<b>Historia Universal</b>
1 Semestre	<p>1. Inestabilidad social y política. Guerras civiles (por ejemplo 1861, 1899). Constitución del 63 y 86.</p> <p>2. El desarrollo económico:</p> <p>A. El comercio de exportación: oro, tabaco, quina, añil.</p> <p>B. Crisis de las artesanías. Intentos de industrialización.</p> <p>C. Transportes. Navegación, ferrocarriles. Caminos.</p> <p>D. Empresarios y capitales extranjeros.</p>	<p>Siglo XIX. En algunos aspectos comparables: agitación social. Revoluciones de 1830 y 1848. Nacionalismo.</p> <p>Revolución industrial: textiles, siderúrgicas, electricidad, telecomunicaciones, transportes.</p> <p>Economía mundial: inversiones inglesas</p>

FUENTE: Jaramillo Uribe Jaime y Melo Jorge Orlando, Claves para la enseñanza de la Historia. Tomado de: [www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/rce35\\_06dida.pdf](http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/rce35_06dida.pdf).

## ESTÁNDARES BÁSICOS PARA EL ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES GRADO 8º y 9º 2004

MANEJO CONOCIMIENTOS
Relaciones con la Historia y las Culturas
<ul style="list-style-type: none"><li>• Explico las principales características de algunas revoluciones de los siglos XVIII y XIX (Revolución Francesa, Revolución Industrial...).</li><li>• Explico la influencia de estas revoluciones en algunos procesos sociales, políticos y económicos posteriores en Colombia y América Latina.</li><li>• Analizo algunas de las condiciones sociales, económicas, políticas y culturales que dieron origen a los procesos de independencia de los pueblos americanos.</li><li>• Explico algunos de los grandes cambios sociales que se dieron en Colombia entre los siglos XIX y primera mitad del XX (abolición de la esclavitud, surgimiento de movimientos obreros...).</li><li>• Comparo estos procesos teniendo en cuenta sus orígenes y su impacto en situaciones políticas, económicas, sociales y culturales posteriores.</li><li>• Identifico algunas corrientes de pensamiento económico, político, cultural y filosófico del siglo XIX y explico su influencia en el pensamiento colombiano y el de América Latina.</li><li>• Reconozco, en el pasado y en la actualidad, el aporte de algunas tradiciones artísticas y saberes científicos de diferentes grupos étnicos colombianos a nuestra identidad.</li><li>• Describo el impacto del proceso de modernización (desarrollo de los medios de comunicación, industrialización, urbanización...) en la organización social, política, económica y cultural de Colombia en el siglo XIX y en la primera mitad del XX.</li></ul>

FUENTE: MEN. Estándares Básicos de Competencias para el área de Ciencias Sociales, 2004.

En la propuesta de Jaramillo Uribe y Melo es clara la intención de cambio que tienen frente al tipo de historia acontecimental, ritualista y memorista que predominaba en aquel entonces en la enseñanza escolar, el propósito era alimentar la enseñanza de la historia del espíritu de la nueva historia que ya venía ganando terreno en el campo académico e intelectual, frente a la historia tradicional influenciada por la Academia Colombiana de Historia y textos escolares canónicos como “El Manual de Historia de Colombia” de Henao y Arrubla promovido por ella a comienzos de siglo.

Pero a pesar del cambio en el tipo de Historia que se enseñaba y de la intencionalidad social al enseñar una historia que diera cuenta de los procesos históricos que habían marcado el devenir de la nación y de la humanidad, la enseñanza de la historia siguió centrada en la trasmisión de contenidos, y a pesar de los cambios promovidos desde el actual modelo por competencias la tendencia es la misma; cabe resaltar que según Bauman (2008) estamos frente a otra época y seguramente la necesidad de cuestionar la naturaleza de la escuela y del conocimiento es una condición mucho más acuciante en el marco de realidades sociales tan complejas como las que vivimos en la actualidad.

A propósito de la reflexión hecha por Bauman sobre la inoperancia de una educación centrada en la trasmisión de contenidos en una sociedad en donde la información atiborra las mentes de los individuos. La escuela no debería definir lo que se debe enseñar partiendo de lo que a su consideración necesitan saber los estudiantes para acercarse al conocimiento del mundo, el conocimiento es cada vez más universal, el acceso a este, por lo menos en las zonas urbanas, es cada vez más funcional, sencillo e ilimitado, la escuela debe promover inicialmente el deseo de conocer, debe estimular la duda como condición sine quantum para acceder al saber, y desde esta premisa, la Historia que debe enseñarse hoy debe iniciar en el presente, una historia de carne y hueso, una historia que estimula el pensamiento; este resulta ser un punto de partida para luego mirar lo global, nacional e internacional.

Peculiarmente en los 70 Jaramillo y Melo más como estrategia para darle funcionalidad a una herramienta didáctica como el periódico, acotaban la importancia de iniciar la enseñanza de la historia partiendo desde el presente *“extractar las noticias del día y ponerlas en periódicos murales, permitirá ir de la actualidad al pasado y explicar la historia y la vida social contemporánea, llena de interrelaciones entre unos países y otros. También deberá recurrirse a las mesas redondas, las discusiones organizadas y otras formas similares de participación del alumno”* (Jaramillo y Melo, 1997), por supuesto ellos escriben en la década de los 70 y las realidades y necesidades sociales de hoy difieren de aquella época, caracterizada por un aire reivindicativo a nivel intelectual, cultural, político y religioso que hacía el llamado a construir una nueva nación.

En la actualidad más que como estrategia, el propósito es reivindicar una nueva naturaleza del conocimiento y la forma de acercarse a él; nos corresponde ubicar la realidades presentes de los estudiantes, aquellas que son significativas para ellos, aquellas que resultan trascendentes en su diario vivir, que los cuestiona y les inquieta en función de la comprensión de su lugar en el mun-

do, solo en esa directriz, será posible vincular el pasado y la manera como los diferentes procesos históricos llegan a tener una relación con los educandos. El presente debe ser una lupa para poder mirar y comprender el pasado, interrogarse por el presente es el aliciente para coger la lupa y mirar el pasado.

La estrategia de la duda es la posibilidad de desnaturalizar la vida cotidiana y las estructuras que la condicionan (la economía, la cultura, la religión) y con ello la posibilidad de interrogarla, indagarla y descubrir las lógicas de su funcionamiento, para así encontrarle sentido al pasado y a la influencia que han tenido sobre dicha cotidianidad.



## **Bibliografía**

1. Alexander Betancourt Mendieta (2007). *Historia y Nación. Tentativas de la escritura de la historia en Colombia*, Medellín: La Carreta Editores/ Coordinación de Ciencias Sociales y Humanidades UASLP.
2. Diego Arias Gómez (2015). *La enseñanza de las Ciencias Sociales en Colombia: el lugar de las disciplinas y disputa por la hegemonía de un saber*. *Revista de Estudios Sociales*, N° 52, Bogotá, abril – junio de, Pp. 134 -146.
3. García Canclini (1995). *Consumidores y ciudadanos: Conflictos multi-culturales de la globalización*. México DF: Grijalbo.
4. Guilles Lipovestky (1986). *La era del vacío: Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Barcelona: Anagrama.
5. Jaime Jaramillo Uribe y Melo Jorge Orlando (1997). *Claves para la enseñanza de la Historia*. Bogotá. *Revista Colombiana de Educación* N° 35.
6. Luis Bernardo Betancur (2016). *Una mirada a las prácticas de enseñanza de las ciencias sociales en Guadalajara de Buga*. *Revista de Investigaciones*, Universidad Católica de Manizales, Vol. 16, N° 2.
7. Mario Carretero (2007). *Documentos de identidad: La construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Buenos Aires: Paidós entornos.
8. Michel Foucault (2007). *Los anormales*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
9. Michel Foucault (2003). *Vigilar y castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

10. Michel Foucault (1998). *Historia de la sexualidad I*. Madrid: Siglo XXI Editores,
11. MEN (2004). *Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales: Guía N° 7*.
12. Nora Rodríguez (2016). *Neuroeducación para padres*. Barcelona: Grupo Zeta.
13. Zigmud Bauman (2004). *Modernidad Líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura económica.
14. Zigmud Bauman (2006). *Vidas desperdiciadas: La modernidad y sus parias*. Barcelona: Paidós.
15. Zigmud Bauman (2008). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.

# CAPÍTULO 3

## LA INVESTIGACIÓN FORMATIVA COMO ESTRATEGIA PEDAGÓGICA PARA LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO. UNA MIRADA DESDE LAS POLÍTICAS, LOS ACTORES, LAS PRÁCTICAS Y LOS DISCURSOS.

*Luis Carlos Granja Escobar*<sup>15</sup>

*María Constanza Cano Quintero*<sup>16</sup>

### Resumen

La Investigación Formativa se relaciona con diferentes áreas que la caracterizan y la definen en aspectos pedagógicos, curriculares, didácticos y socio-culturales. Esta temática se desarrolló en el marco del modelo teórico-metodológico, a partir de las políticas, los actores, las prácticas, los discursos y las agencias que influyen en la Educación para la Investigación. Por tanto, cada uno de los apartados que se exponen a continuación están vinculados con la Investigación Formativa, en este orden:

---

15 Doctor en Educación. Magister en Educación con énfasis en Desarrollo Comunitario, Especialista en Desarrollo Humano e Institucional, Sociólogo

16 Doctoranda en Investigación Transdisciplinar en Educación, Máster en Currículo, Transdisciplinariedad y Sostenibilidad, Especialista en Educación Superior, Licenciada en Educación Preescolar, Licenciada en Música. Directora Departamento de Pedagogía y Didáctica Universidad Santiago de Cali, Directora Licenciatura en Educación Infantil, USC.

- Las políticas nacionales e institucionales sobre Investigación Formativa
- Docentes y estudiantes, principales actores de la Investigación Formativa
- La Investigación Formativa como práctica pedagógica en la formación de investigadores.
- La Investigación Formativa y la formación investigativa como discursos pedagógicos.

**Palabras clave:** Formación Docente, Investigación Formativa, Formación Investigativa

## **ABSTRACT**

Formative Research is related to different areas that characterize it and define it in pedagogical, curricular, didactic and sociocultural aspects. This theme was developed within the framework of the theoretical-methodological model, based on the policies, actors, practices, discourses and agencies that influence Education for Research. Therefore, each of the following sections are linked to the Formative Research, in this order:

- National and institutional policies on Formative Research
- Teachers and students, main actors of Formative Research
- Formative research as a pedagogical practice in the training of researchers.
- Formative Research and research training as pedagogical discourses.

Key words: Teacher Training, Formative Research, Investigative Training

## Las políticas nacionales e institucionales

A nivel nacional, el MEN<sup>17</sup> ha generado lineamientos de política pública para los procesos de calidad en las instituciones de educación superior. Con ese fin promulgó el Decreto 1295, de 2010, y elaboró los Lineamientos para la acreditación de alta calidad, para los programas de pregrado y posgrado, de 2013. Estas dos políticas unificadas en el Decreto único 1075 de 2015; que establece los procesos de investigación en ese contexto y precisa las diferencias entre la investigación y la investigación formativa.

Respecto a la Investigación Formativa, la condición quinta, del citado decreto, establece:

...Las actividades de investigación que permitan desarrollar una actitud crítica y una capacidad creativa para encontrar alternativas para el avance de la ciencia, la tecnología, las artes o las humanidades y del país, de acuerdo con las orientaciones que se indican (Decreto 1295, 2010).

Igualmente afirma que los programas académicos deben promover La Investigación Formativa de los estudiantes en concordancia con su nivel de formación y los objetivos formulados, e incorporar el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación en este proceso.

Para una adecuada Investigación Formativa de los estudiantes, las políticas del MEN exigen un ambiente de investigación reglamentado y políticas institucionales que incluyan “estrategias para incorporar los resultados de la investigación al quehacer formativo, y medios para la difusión de los resultados de investigación”, adicionalmente establece que las instituciones deben “...contar con profesores que tenga disponibilidad en su cargo y en asignación horaria para investigar y fomentar la investigación, que estén en posesión de títulos de maestría, doctorado o experiencia y trayectoria en investigación”.

De igual manera, el factor 6 de los *Lineamientos para la acreditación de alta calidad* hace referencia a la investigación en el programa, enfatizando que un programa de alta calidad se distingue por la efectividad en sus procesos de formación para la investigación, el espíritu crítico y la creación, y por sus aportes al conocimiento científico, a la innovación y al desarrollo cultural (MEN 2013).

---

17 Ministerio de Educación Nacional.

Sobre la formación para la investigación que han de tener los programas académicos, el factor 6 señala:

...El programa promueve la capacidad de indagación y búsqueda, y la formación de un espíritu investigativo, creativo e innovador que favorece en el estudiante una aproximación crítica y permanente al estado del arte en el área de conocimiento del programa y a potenciar un pensamiento autónomo que le permita la formulación de problemas de conocimiento y de alternativas de solución, así como la identificación de oportunidades (MEN, 2013).

En el ámbito institucional, la Universidad Santiago de Cali ha establecido políticas de investigación formativa, mediante resoluciones y convocatorias institucionales que definen las características de los proyectos de investigación y su evaluación; el reglamento del Comité de Ética; los lineamientos de trabajos de grado; el estatuto sobre la propiedad intelectual de los docentes; y la normativa para el uso de los laboratorios, para garantizar un escenario apropiado al desarrollo de las indagaciones por parte de los grupos de investigación.

Estas directrices de política institucional están contenidas en las resoluciones 001/ 002/ 003/ 004/ 005/ 006 y 007 de la Comisión Central de Investigaciones y contemplan las reestructuraciones hechas por la Dirección General de Investigaciones, con el propósito de fortalecer y organizar los grupos de investigación, mediante la conformación de líneas y centros de investigación.

### **Docentes y estudiantes, actores principales de la Investigación Formativa**

En la actualidad, La Investigación Formativa se considera una necesidad en los planes de estudio y, en general, en los currículos vigentes de educación superior, de ahí que es necesario citar a los principales actores implicados en el desarrollo curricular: los docentes y los estudiantes.

El docente, enmarcado en un proceso de Investigación Formativa mediante estrategias de investigación formativa, asume el rol de mediador y orientador, como refiere Isabel Hernández:

...un docente formador de investigadores debe apostar a estrategias que trasciendan los aprendizajes exclusivamente teóricos, memorísticos y descontextualizados; debe ser consciente que su función formadora se relaciona directamente con el desarrollo del pensamiento metacognitivo y estratégico... (Hernández, 2009).

La misma autora agrega que esta forma de pensar permite a los estudiantes movilizaciones cognitivas y el uso de todo tipo de recursos, para dar solución- desde el ámbito disciplinar- a situaciones reales en contextos concretos; al tiempo que el docente formador de investigadores concibe la formación de los futuros profesionales de manera integral, que se proyectará y desarrollará a lo largo de la vida en el ámbito laboral, académico y profesional, en un continuo aprendizaje que requiere reflexión, retroalimentación e intercambio permanente entre pares. Esta formación ha de ser además, holística, interdisciplinaria y orientada a resolver problemas reales (Hernández, *Ibid.*).

El profesor que pretende formar en investigación debe orientar su acción docente hacia la mediación pedagógica (Fainholc, 2004), además:

...se halla representada por la acción o actividad, intervención, recurso o material didáctico, que se da en el hecho educativo para facilitar el proceso de enseñanza y de aprendizaje por lo que posee carácter relacional. Su fin central es facilitar la intercomunicación entre el estudiante y los orientadores para favorecer a través de la intuición y del razonamiento, un acercamiento comprensivo de las ideas a través de los sentidos dentro del horizonte de una educación concebida como participación, creatividad, expresividad y racionalidad (Fainholc, 2004, citando a Eisner, 1994).

De acuerdo con esta concepción, el docente en investigación propone experiencias de aprendizaje e implementa estrategias y técnicas de enseñanza con la participación activa de los estudiantes, para descubrir y producir conocimientos y desarrollar el pensamiento crítico. Para aprender a investigar investigando, esta actividad debe promover la reflexión y búsqueda de soluciones a las problemáticas, en los estudiantes.

Los procesos de enseñanza y aprendizaje en la investigación formativa deben propender a experiencias de aprendizaje colaborativo dinámico. Los maestros:

... deben ser cambiantes, donde el diálogo y la deliberación proporcionen los insumos requeridos para generar reflexiones no circunscritas a los sesgos propios, sino a una perspectiva que trascienda hacia la búsqueda de nuevos parámetros de acción (Rodríguez, 2009).

Por el otro lado, el rol de los estudiantes, en La investigación Formativa, ha de ser activo, participativo, autodirigido y autónomo; en tanto desarrollan las situaciones de aprendizaje que propone el docente, para adquirir habilidades investigativas (Rodríguez, 2009).

A partir de la premisa de que las competencias para investigar se adquieren durante el ejercicio investigativo, es necesario que los estudiantes se impliquen e intervengan directamente en las actividades de aprendizaje. Por eso puede afirmarse que este proceso se enmarca en el método pedagógico del constructivismo, que explica cómo el ser humano:

...es capaz de construir conceptos y cómo sus estructuras conceptuales le llevan a convertirse en las “gafas perceptivas” que guían sus aprendizajes. Esta guía será capaz de explicar el hecho de que un estudiante atribuya significado a los conocimientos que recibe en las aulas, es decir, que reconozca las similitudes o analogías, que diferencie y clasifique los conceptos y que “cree” nuevas unidades instructivas, combinación de otras ya conocidas (Novack y Gowin, 1988).

En este sentido, el aprendizaje activo de los estudiantes otorga gran importancia a las motivaciones, destrezas previas y las nociones básicas de su conocimiento empírico e intuitivo, lo cual también implica que el educando ha de tener un papel activo en su propio aprendizaje (R. Driver, citado por Rodríguez, 2009).

Asimismo, en los procesos de investigación formativa el estudiante debe fortalecer sus habilidades cognitivas, estableciendo relaciones entre los conceptos -para construir mapas conceptuales- y ordenando las asimilaciones e interpretaciones de los contenidos (Hernández, 2003).

El estudiante deberá, además, fortalecer su capacidad de autoaprendizaje, enfocando sus capacidades hacia el discernimiento y la singularización de los contenidos pertinentes sobre la temática que investiga. Este aprendizaje autónomo se desarrolla al determinar -conforme a sus intereses- la problemática a investigar y el estado del arte de su temática; y a identificar soportes teóricos y metodológicos adecuados.

Según Perrenoud, la formación de profesores ha de hacerse a partir de “...la formulación de problemas reales en los contextos educativos, donde el maestro en formación trabaje de acuerdo con sus observaciones, su asombro, sus éxitos y de fracasos, sus temores y sus alegrías” (Perrenoud, 2001). De ello se infiere que la investigación formativa, como propuesta pedagógica en el proceso de educación inicial de los docentes, es uno de los instrumentos que materializa esta posición.

Como se mencionó anteriormente, el rol del estudiante, como actor principal en el proceso de la investigación formativa, se sitúa en el constructivismo; el

cual centra su atención en el aprendiz y en sus propios procesos para adquirir nuevos conocimientos. Se considera que esa construcción conceptual se produce cuando el sujeto interactúa con el objeto del conocimiento (Piaget, 2012).

Según el constructivismo social de Lev S. Vigotsky, las funciones psicológicas superiores median en toda adquisición de conocimiento, primero en el plano interpersonal (el vínculo con los otros), y posteriormente en el plano intrapersonal (la internalización del aprendizaje); se aprende en la interacción con los demás y se produce el desarrollo del conocimiento cuando internamente se controla el proceso, integrando nuevas competencias a la estructura cognitiva existente (Vigotsky, 1988). La Investigación Formativa, como propuesta pedagógica, permite al estudiante interactuar con los demás en los ejercicios investigativos y elaborar su construcción conceptual, partiendo de sus propias inferencias y reflexiones sobre ese proceso.

Finalmente, es necesario resaltar que en La Investigación Formativa de los docentes principiantes, se parte de los aprendizajes previos que tienen, esta idea se fundamenta en lo mencionado por David Ausubel, quien plantea:

...el aprendizaje del estudiante depende de la estructura cognitiva previa que se relaciona con la nueva información, debe entenderse por “estructura cognitiva”, al conjunto de conceptos que un individuo posee en un determinado campo del conocimiento... Un aprendizaje es significativo cuando los contenidos son relacionados de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el estudiante ya sabe. Por relación sustancial y no arbitraria se debe entender que las ideas se relacionan con algún aspecto existente específicamente relevante de la estructura cognoscitiva del estudiante (Ausubel, 1983).

La Investigación Formativa como práctica pedagógica de la formación de investigadores.

En esta obra se concibe la práctica pedagógica como el momento y el espacio de encuentro e interacción en que se dan los procesos de enseñanza y aprendizaje, la que según Fierro:

...se puede comprender como una praxis social e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso, es decir, los maestros, los estudiantes, las autoridades educativas, padres y madres de familia y la comunidad educativa en general, influyendo, asimismo, en las prácticas pedagógicas, los aspectos políticos-institucionales, administrativos y normativos (Fierro, 1992).

Esa idea apoya la concepción de que uno de los escenarios de interacción y encuentro, es decir, la práctica pedagógica, se configura con las propuestas de investigación formativa.

La práctica pedagógica que genera el proceso de investigación formativa, tiene un fundamento ontológico, el cual concibe al estudiante como un ser que se construye a sí mismo y elabora el conocimiento partir de las experiencias e interacciones vividas en su entorno. Esta concepción permite reconocer que las prácticas pedagógicas de la Investigación Formativa se enmarcan, teóricamente, dentro de las corrientes cognitivas-constructivistas del aprendizaje y la pedagogía crítica.

La práctica educativa en la perspectiva constructivista se fundamenta en la concepción de que el estudiante aprende cuando construye conceptos en el interior de su mente (Gómez, et al., 2012). Estos autores sostienen que la práctica educativa constructivista debe realizar cuatro acciones esenciales:

1. Las actividades pedagógicas deben surgir de los esquemas e ideas previas de los estudiantes, a nivel cognitivo. Se fundamentan en las teorías del aprendizaje significativo de Ausubel (1989), quien considera que un nuevo conocimiento se relaciona con la estructura cognitiva preexistente del que aprende<sup>18</sup>, de manera no arbitraria, sustantiva o no literal. No con la totalidad de dicha estructura, sino con aspectos relevantes presentes en la misma, a los que llama ideas de anclaje.

La presencia de ideas, conceptos o proposiciones inclusivas, claras y disponibles en la mente del aprendiz, es lo que dota de significado a ese nuevo contenido (Moreira, 2005).

2. La práctica pedagógica propende por una modificación en la estructura mental, y en consecuencia conceptual<sup>19</sup> que proviene de la elaboración del nuevo concepto. Los nuevos contenidos adquieren significado para el sujeto, dado que se genera una modificación de las ideas de anclaje en base cognitiva (Moreira, Ibid., 2005).
3. Las prácticas constructivistas proporcionan espacios donde el estudiante puede verificar las ideas y preconceptos existentes en su propia estructura mental, con los conceptos afines que se le están enseñando.

---

18 Es una expresión común en los enfoques cognitivistas, que hace referencia al aprendiz o al que está realizando su proceso de aprendizaje.

19 En el marco de las teorías cognitivas, los conceptos tienen estructuras que serían las que se construyen al entrar en interacción con el objeto de aprendizaje.

4. Las estrategias aplicadas en las prácticas pedagógicas, en el ámbito de la enseñanza constructivista, permiten que los alumnos apliquen el nuevo concepto a situaciones concretas y lo puedan relacionar con conocimientos previos, para que se amplíe la transferencia<sup>20</sup>.

Las premisas anteriores confirman que la práctica pedagógica de la investigación formativa se fundamenta en las teorías cognitivas del aprendizaje, ya que en la interacción pedagógica para el desarrollo de habilidades investigativas se promueve la indagación, la asociación y atribución de sentido y el significado; todas estas habilidades son mencionadas por Ausubel en su teoría del aprendizaje significativo.

Asimismo, las estrategias de mediación pedagógica que se desarrollan en La Investigación Formativa son prácticas pedagógicas constructivistas, en tanto las experiencias de aprendizaje que propone el docente permiten al estudiante generar nuevos conocimientos, utilizando con autonomía sus herramientas cognitivas, sus motivaciones e intereses.

Como los nuevos contenidos se adquieren en la medida que los conocimientos objeto de aprendizaje se relacionan con conceptos previos, en el caso de la investigación formativa, cuando el maestro plantea al estudiante actividades de reconocimiento de los contextos educativos -durante la formación de docentes- abre espacios de discusión sobre las inquietudes que surgen en los campos de trabajo, lo que, adicionalmente, permite a los profesores en formación confrontar teorías, reconocer contrasentidos y plantear alternativas de intervención o/y soluciones, con base en los lineamientos conceptuales y metodológicos aprendidos.

Las inquietudes o preguntas que surgen en la interacción con los ambientes educativos reales ubican al estudiante en lo que Vigotsky llama Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), que es el lugar indispensable para que el conocimiento se pueda producir (Vigotsky, 1995). La ZDP es la distancia que existe entre el nivel de desarrollo del conocimiento que tiene el estudiante y el nivel de conocimiento potencial que puede llegar a tener con el acompañamiento de guía o tutor. La práctica pedagógica que se genera en los procesos de investigación formativa permite al estudiante estar en contacto con la realidad, de modo que pueda descubrir, discutir, compartir y reconstruir nuevos significados. Esta interacción con el medio lo sensibiliza ante los problemas del entorno, gracias

---

20 En el campo del constructivismo, la transferencia sería el proceso mental que se genera cuando los estudiantes se encuentran un un proceso de aprendizaje.

a metodologías abiertas, dinámicas, dinamizadoras y a la posibilidad de abordar los contenidos de aprendizaje desde problemáticas reales.

Se puede afirmar que La Investigación Formativa en la formación de docentes utiliza el contexto como recurso pedagógico, lo que motiva el análisis, la identificación de contradicciones y la relación entre los conocimientos conceptuales, teóricos o epistemológicos con la realidad.

El otro enfoque teórico que menciona las prácticas pedagógicas, en los procesos de investigación formativa, es el de la pedagogía crítica. De ahí la referencia a autores como Giroux, Carr y Kemmis, MacLaren y Freire, entre otros; quienes coinciden en reconocer que estas prácticas, a la luz de la pedagogía crítica, deben estar contextualizadas, promover el pensamiento crítico, asumir posturas políticas críticas (más aún en la formación docente) y promover la acción social dialógica. Al respecto, Giroux plantea:

...la existencia de procesos de enseñanza desconectados del contexto no motivan la reflexión crítica sobre la realidad social del entorno; sólo en algunas ocasiones intentan establecer algunos vínculos, que se limitan a esfuerzos aislados que no trascienden a la reflexión ni a la toma de posturas ante las diferentes problemáticas de la región y el país (Giroux, 2003).

El análisis de los contextos durante las prácticas pedagógicas de La Investigación Formativa es uno de los aspectos que las ubican en la perspectiva crítica; en tanto permite a los maestros en formación, mediante la práctica y el ejercicio investigativo, alcanzar una conciencia crítica de la sociedad.

La pedagogía crítica encuentra sustento en la teoría crítica, que promueve una lectura de la realidad y estimula la capacidad de formular alternativas o soluciones a las problemáticas socioeducativas actuales; demostrando que es una pedagogía contestataria (Giroux, 2015). Los procesos de investigación formativa, en la formación docente, implican respuestas conscientes y responsables, que parten de la lectura de los contextos educativos.

Las estrategias pedagógicas aplicadas en La Investigación Formativa comparten algunos de sus elementos fundamentales con la pedagogía crítica que cita Giroux, como la participación, la comunicación, la transformación y la contextualización (Giroux, 2015).

La *participación* se refleja en el papel activo del estudiante en la investigación, el aprendiz es el protagonista de su propio ejercicio investigativo; la *comunicación*, también es inherente a la investigación formativa, a través del diálogo

permanente con las comunidades, con los pares y con los tutores; la *transformación*, en tanto, se presenta de diferentes maneras: como transformaciones conceptuales del maestro en formación cuando contrasta la teoría y la práctica; y las transformaciones en las comunidades educativas, en la interacción durante los ejercicios de investigación formativa.

Finalmente la *contextualización*, que se asume como el espacio donde el individuo realiza sus acciones, que “incluye elementos históricos, religiosos, psicológicos, ideológicos, etc., los cuales son reconocidos y aceptados por los sujetos que comparten un mismo espacio físico...” (Giroux, 2015)<sup>21</sup>.

Toda práctica pedagógica promueve el encuentro de las individualidades de los actores que participan en ella, el desarrollo de sus potencialidades y competencias, y la formación de su carácter crítico. En La Investigación Formativa estas condiciones se reflejan cuando se fomenta en el futuro maestro la toma de conciencia sobre el contexto socio-histórico en el que actúa y promueve posturas críticas frente a las estructuras socio-políticas de la educación.

### **La Investigación Formativa y la formación investigativa como discurso pedagógico.**

En la educación superior actual la investigación se presenta como una de las principales características de calidad, tanto en el ámbito de los programas académicos como en el institucional. Adicionalmente, cuando se menciona la práctica investigativa se le referencia como una de las misiones sustantivas de la educación; se orienta al desempeño del docente universitario para la formación en este ámbito y la manera en la que se ha de direccionar a los estudiantes en la investigación superior (Ley 30, 1992). A este proceso de orientación se le ha llamado Investigación Formativa (Restrepo, 2008).

Cuando la citada Ley 30 se refiere a la investigación como función sustantiva y misional de la Universidad, la entiende como la búsqueda y generación de conocimiento y la práctica de investigación de alto nivel, no solo al hecho de asociar productos de investigación, de científicos y docentes, no vinculados a la docencia universitaria.

---

21 “La educación debe tener presente estas relaciones y determinar cómo las condiciones estructurales de la sociedad influyen en el proceso educativo” (Giroux, 2015).

Este marco legal ha dado relevancia a La Investigación Formativa en la educación superior, la cual se concibe como el proceso de enseñar a investigar, de formar en y para la investigación de acuerdo con actividades que incorporan la lógica y los métodos de la investigación, sin que implique necesariamente desarrollar proyectos de investigación propiamente dichos. Tradicionalmente se incluyen actividades no necesariamente investigadoras, como cursos de investigación, foros, lecturas sobre textos científicos, asignaturas sobre la naturaleza del conocimiento o sobre el método científico, así como plenarios y exposiciones (Restrepo, 2008).

La formación en investigación ha de centrarse en el aprendizaje transversal propio de la formación universitaria, fundamentado en argumentos epistemológicos, perspectivas científicas y miradas holísticas, que incluyan habilidades, conocimientos, actitudes y destrezas que configuren la competencia investigativa con la que debe contar todo profesional en la actualidad (Guerrero, 2007).

Ciro Parra (2004), citando a Ortega y Gasset (1960), retoma la importancia que desde mediados del siglo pasado se otorgaba a La Investigación Formativa, la cual debe:

...articular la investigación con la formación profesional, tendría también una solución teóricamente viable; se tratarían de incorporar en el currículo contenidos relacionados con los métodos y problemas de investigación propios de las disciplinas que sustentan el saber profesional.

Parra, por su parte, considera que La Investigación Formativa en los programas de Licenciatura en Educación debe orientarse al desarrollo de proyectos e investigaciones, que promuevan la búsqueda de soluciones a las problemáticas comunitarias, que conjuguen el rigor científico con las habilidades docentes mediante la práctica propia de la experiencia académica (Parra 2004).

La formación de docentes investigadores ha de asociarse a la educación, como su objeto de estudio, y promover el diálogo entre las disciplinas que forman parte de las Ciencias de la Educación. Entre las acciones pedagógicas asociadas a este proceso, figuran: el reconocimiento y planteamiento de problemáticas educativas; la participación en la discusión teórica y epistemológica sobre la educación, la pedagogía, la didáctica y el currículo; y la intervención metodológica, según paradigmas de acción inter y multidisciplinarias, en el eje formativo de los futuros docentes investigadores (Rincón, 2002).

Del concepto de La Investigación Formativa emergen las primeras nociones sobre investigación formativa. En el contexto de la educación superior en Colombia, este término aparece en el Consejo Nacional de Acreditación (CNA), en la década de los 90, como una forma de investigación que realizan estudiantes y docentes en el desarrollo curricular de un programa académico:

...es propio de la dinámica de la relación con el conocimiento que debe existir en todos los procesos académicos, tanto en el aprendizaje por parte de los alumnos, como en la renovación de la práctica pedagógica, por parte de los docentes (Restrepo, 2008).

La investigación formativa se asocia a otras propuestas teóricas de enseñanza, como el enfoque del practicante reflexivo de Schön (1983, 1987, 1995); la metodología de la ciencia-acción de Argyris, Putnam y Smith (1985); los estudios de evaluación iniciados en la Universidad de Harvard (Light, Singer y Willet, 1990); y la investigación de aula de Angelo y Cross (1993).

La investigación formativa, como uno de los recursos y estrategias de La Investigación Formativa, es un ejercicio pedagógico que conlleva los procesos propios de la investigación; "...la mejor formación se logra ...en la participación de proyectos investigativos, aunque su producto no sea necesariamente una investigación en el sentido estricto, sino una investigación formativa" (Ronquillo, 2014).

La investigación formativa para la educación superior es, como dice (Restrepo, 2006), una cuestión pedagógica. En La Investigación Formativa del estudiante la función implícita es aprender (formar en) la lógica y actividades propias de la investigación científica; que incluye diferentes estrategias metodológicas, las que se realizan mediante distintas alternativas curriculares: cursos universitarios o miniproyectos de investigación, el Seminario Alemán, el ABP o Aprendizaje Basado en Problemas, el estudio de casos, el método de proyectos o en proyectos institucionales de investigación, dirigidos por los docentes o en semilleros de investigación.

Todas las formas de investigación formativa son una manera de hacer formación en investigación, pero no toda Investigación Formativa implica una investigación formativa. El propósito de ésta última, como se ha dicho, es más pedagógico que la producción de nuevo conocimiento. En ese sentido, se convierte en un recurso didáctico para enseñar a investigar (Restrepo, 2008).

La relación entre investigación formativa e Investigación Formativa no es un juego de palabras, son dos conceptos que comparten semejanzas, pero mar-

can diferencias. No se propone un dilema entre los dos conceptos; más bien se busca “poner una lupa” que permita reconocer el sentido y relación entre ambos.

Los dos tienen como objetivo formar para la investigación, aunque no en ambas se adelanta la formación mediante la investigación. La investigación formativa siempre implica actividad investigativa que pretende formar para la investigación desde propuestas y acciones investigativas; La Investigación Formativa, en cambio, no siempre implica actividad investigativa ya que puede haber formación si se recurre a otras actividades docentes, como se mencionó antes (Berrouet, 2007).

La Investigación Formativa puede realizarse mediante procesos de enseñanza y de aprendizaje que pueden ambientarse en métodos expositivos menos propensos a descubrir y a construir conocimiento; la investigación formativa, en cambio, siempre implicará la búsqueda autónoma de conocimiento inmerso en el ejercicio investigativo, y desarrollará competencias investigativas para el que aprende.

## **Bibliografía**

- Angelo, T, Cross P. (1993); *Técnicas de Evaluación del Aula: Manual Para Maestros Universitarios 2ª Edición*; Jossey\_Bass Publishers; San Francisco California.
- Argyris, C; Putman, R; Smith D (1985); *Ciencia de la acción, Volumen 13*, Jossey-Bass; San Francisco California.
- AUSUBEL-NOVAK-HANESIAN (1983). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo .2º Ed.* TRILLAS, México.
- Giroux, 2003 (1990). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Gómez, et al., (2012). *Explorando el cambio epistemológico y conceptual en la formación inicial de profesores en distintos contextos universitarios, en Evidencias para políticas públicas en educación, Santiago de Chile; pp. 45-58.*



# CAPÍTULO 4

## EL APRENDIZAJE COMO ACONTECIMIENTO ÉTICO SOBRE LAS FORMAS DEL APRENDER UN ACERCAMIENTO A LA OBRA DE FERNANDO BÁRCENA ORBE

*María Claudia Miranda Corzo*<sup>22</sup>

### Resumen

En este artículo se retoma la idea del aprendizaje de Fernando Bárcena en un deshilar de conceptos que van de lo macro a lo micro. En ellas relaciona las macro posiciones tradición y tiempo para llegar a la realidad del aprendizaje. Relaciona el hecho de aprender con el tiempo, con un pasado, un presente y un futuro y revela que para que se realice el aprendizaje debe existir un acontecimiento ético porque permite el encuentro con un “otro”. Desarrolla reflexiones sobre el aprendizaje por casualidad, aprendizaje de la civilidad, el aprendizaje como decepción y como relación. Finalmente establece una bella analogía entre la lectura y el aprendizaje. En este sentido, el aprender se concibe como un acontecimiento que cambia la esencia de la existencia, un acontecimiento donde las experiencias rompen la continuidad que inmoviliza e impide la emergencia del ser humano libre y pensante.

---

22 Licenciada en Educación Preescolar Universidad de San Buenaventura, Especialista en Pedagogía de la Lengua Escrita Universidad Santo Tomás, Magister en Tecnología Educativa y Medios Innovadores para la Educación Universidad Tecnológico de Monterrey – Universidad Autónoma de Bucaramanga. Doctoranda en Educación con Especialización en Mediación Pedagógica, Universidad de la Salle Costa Rica.

## **Abstract**

In this article the idea of the learning of Fernando Bárcena is resumed in a breakthrough of concepts ranging from the macro to the micro. In them relates the macro positions tradition and time to reach the reality of learning. It relates the fact of learning over time, with a past, a present and a future and reveals that for the learning to take place there must be an ethical event because it allows the encounter with an “other”. It develops reflections on learning by chance, learning of civility, learning as deception and as a relationship. Finally establishes a beautiful analogy between reading and learning. In this sense, learning is conceived as an event that changes the essence of existence, an event where experiences break the continuity that immobilizes and prevents the emergence of the free and thinking human being.

**Palabras Claves:** Aprendizaje, experiencia, alteridad, relación educativa.

Fernando Bárcena en su texto realiza una interesante progresión que permite deshilar conceptos desde lo general a lo particular. Desde las macroproposiciones relacionadas con la tradición y el tiempo, hasta la realidad del aprendizaje en la relación interpersonal maestro-estudiante.

La primera macroproposición, *la tradición* es asumida “no como acto pasivo de recepción y transmisión, sino como re-creación” (Bárcena 2000). Esto significa que quien aprende reinventa lo aprendido. El saber que se ha construido generación tras generación es recreado por el aprendiz a través de un nuevo significado. Cada que es asimilado el saber primigenio, a través del acto pedagógico adquiere un nuevo sentido. En consecuencia, aprender no es repetir lo mismo del maestro, es hacer la propia lectura del saber y, con ello permitir que estalle un nuevo significado, que se reinvente el conocimiento. De esta manera el aprendizaje transforma al sujeto, “aprender no es sólo explicitar o constatar la verdad de lo recibido, sino reconstruirlo, modificarlo, recrearlo en uno, para que nos cambie” (Bárcena 2000).

La segunda macroproposición, el tiempo se refiere a lo narrado, al tiempo que se humaniza a través del relato. El pasado, presente y futuro adquieren sentido en tanto nos posibilita pensarnos: recordar nuestro pasado, identificar las relevancias del presente e imaginar el futuro, lo que está por venir. Es pues crucial detenerse en la temporalidad del aprendizaje como memoria, atención y posibilidad (pasado, presente, futuro).

La nueva concepción de tradición y tiempo posibilita pensar el aprendizaje desde cinco ópticas: aprendizaje como acontecimiento y experiencia, aprendizaje de la civilidad, el aprendizaje como casualidad, el aprendizaje como decepción, el aprendizaje como relación y encuentro con el otro.

El aprendizaje como acontecimiento y experiencia es asumido como un proceso vivo entre un docente y sus pupilos. El autor cuestiona esta relación viva y humana en una época como la actual, donde cada vez se vuelve más tecnificado, corporativo y directivo el proceso enseñanza – aprendizaje. Es precisamente en este ámbito, en el asumir el aprendizaje como experiencia, que se da el factor ético porque se presenta la posibilidad de encuentro con otro que nos llama, nos invita a ser receptivos y a transformarnos desde la libertad. Aquí el autor presenta una bella metáfora para ejemplificar lo ético en el aprendizaje:

Aprender es como viajar, una salida cuyo resultado es imprevisible. Vamos en busca del aprendizaje y nos podemos encontrar con la “locura”, con “la

muerte” o con que “nada nos ha pasado”, nada ha cambiado; seguimos como estábamos o acabamos siendo otro” (Bárcena 2000 p.18).

Para desarrollar la idea del aprendizaje de la civilidad el autor hace referencia a Hanna Arendt; “ciudadanía es el derecho a tener derecho”. Aprender el arte de la ciudadanía es no estar tan pendiente de mis derechos sino el responsabilizarme de que se cumplan los derechos de los demás, de los desposeídos.

No nos formamos como ciudadanos cuando somos capaces de conceptualizar teorías relacionadas con las clases sociales o con las emergencias que se presentan; por el contrario, nos convertimos en ciudadanos cuando somos capaces de mirar con empatía al otro, solidarizarnos y responsabilizarnos de él, es decir cuando somos capaces de responder por nuestros actos y pensamientos, pero que a la vez actuamos, cuando sentimos al otro, porque no lo vemos distante sino que está incluido en mí. Es ahí donde comenzamos también a reconocer que no somos uno aparte del otro, sino que formamos un solo sistema, que si se altera repercute en todos. Es por lo tanto lento y complejo el aprendizaje de la ciudadanía, en tanto que nos compromete con nuestra esencia humana.

Vale la pena relacionar este concepto de civilidad que enuncia Bárcena con la propuesta de la filósofa Nussbaum (2009), ella plantea tres habilidades fundamentales para la formación ciudadana y democrática de los sujetos:

La primera habilidad, desarrolla un examen crítico, está fundamentada en lograr una “Educación Liberadora”, esto es la habilidad para razonar lógicamente, para poner a prueba todo lo dado históricamente, analizarlo desde el punto de vista de la solidez y del razonamiento. Formar ciudadanos capaces de pensar por sí mismos en lugar de remitirse a la opinión de las autoridades y de las tradiciones.

La segunda habilidad que enuncia Nussbaum es concebirse a sí mismos, no sólo como ciudadanos pertenecientes a alguna región o grupo singularizado, sino como seres vinculados a todo el género humano sin distinciones de ningún tipo.

Seres humanos unidos con todos los demás por lazos de reconocimiento y preocupación. Es muy común en la cultura occidental el responsabilizarse sólo por los humanos más cercanos. Este círculo se va cerrando cada vez más hasta dejar al sujeto totalmente solo, alejado de sus congéneres. Se escuchan con desgraciada frecuencia expresiones tales como “si mi familia está bien, nada más importa”.

De ahí que la indiferencia, insensibilidad, lejanía e irresponsabilidad social con los seres humanos que no pertenecen al minúsculo grupo de los afectos sea notoria. La educación debe fomentar la preocupación por todo el género humano. Concebirse como “ciudadanos del mundo”, fomentar una cultura ciudadana y democrática universal, no circunscrita a un minúsculo grupo, sea familia, barrio, ciudad o país.

La tercera habilidad, que postula Nussbaum “potenciar la imaginación narrativa”, se refiere a la empatía; la capacidad de pensar e imaginar cómo sería estar en el lugar de la otra persona. Lo que popularmente se enuncia como “ponerse en los zapatos” del otro. Ser un lector del otro y comprender sus acciones, reacciones, emociones, anhelos. Esta habilidad es esencial para lograr aceptar al otro desde la comprensión y no excluirlo con el juicio insensible e ignorante.

Tanto Bárcena como Nussbaum coinciden en sustentar o fundamentar la formación ciudadana en el corazón, no en la mente, en una ética de la hospitalidad, de la responsabilidad social. Es esa misma falta de responsabilidad social, la que enuncia Bárcena, cuando se refiere en su obra a “los desposeídos”, aquellos que han sido marginados de toda posibilidad de inclusión social, pese a pregonar una formación ciudadana.

La propuesta de la nueva formación en la civilidad propuesta por Bárcena permite superar la categorización de “nosotros”, “ellos” y los “extranjeros” enunciada por Bauman, en su ensayo “los nuevos ricos” (1993). Según este autor, el “nosotros” corresponde a los seres humanos que pertenecen a un ámbito común que puede estar determinado por la clase social, el credo religioso, el nivel académico, el status económico, la nacionalidad, entre otros.

“Ellos” serían los “otros” quienes nunca pertenecerán a nuestro ámbito. “Ellos” no son considerados como una amenaza porque jamás invadirán nuestro espacio, son lejanos, no tienen rostro. “Nosotros” y “Ellos” sólo tienen sentido juntos: “nosotros” somos los “ellos” de ellos. Gracias a “ellos” se justifica nuestra identidad de “nosotros”. “Ellos” no son una amenaza mientras permanezcan en su lejano lugar y no quieran pertenecer a “nosotros” porque si esto sucede se convertirán en “extranjeros”.

Los “extranjeros” son una categorización conformada por los integrantes de otra clase social, los miembros de una etnia o raza diferente a la de “nosotros”, los herejes e inmigrantes; incluso pueden ser parte de los extranjeros los nuevos compañeros de trabajo, a quienes nosotros catalogamos como “arribistas”, y “trepadores”.

También son tratados con odio, por ser “extranjeros traicioneros”, todos aquellos que renuncian a nuestro grupo y se unen a “ellos”, los disidentes y desertores. Los extranjeros no son tomados como simples “ellos”, son concebidos como una amenaza porque se han atrevido a invadir nuestro espacio, a cuestionarnos. Han venido para quedarse, no son de los nuestros, pero exigen ser tratados como tales.

Contra estos extranjeros se han utilizado diversas armas: devolverlos al sitio de donde vienen, separarlos en guettos, eliminarlos físicamente a través del genocidio o recurrir a lo que, según Bauman en el ensayo referido, Goffman llama “la distracción cortés”; los invisibilizamos. Esto consiste en verlos sin mirarlos, ignorarlos cuando los encontramos en nuestros espacios. La “distracción cortés” es exclusiva de la vida en las grandes urbes, de la masificación de las relaciones que trae consecuencias funestas para la humanidad, entre ellas el perder el carácter ético de las relaciones y el no asumir una responsabilidad moral con el otro; próximo físicamente, pero totalmente alejado de mis afectos y de mi empatía. De esta manera fácilmente se llega a la crueldad, a la insensibilidad, a la indiferencia y la soledad y volvemos a lo anteriormente comentado, fragmentamos porque nos vemos diferentes, nos vemos como partículas, asumimos posturas aniquiladoras como si fuésemos aquellos que tienen la verdad y quienes organizamos, olvidamos que todo ese aniquilamiento es el no reconocernos en los otros.

Pues bien, según Bárcena, y asumiéndolo desde lo educativo, este no asumir al otro, no responsabilizarse de su suerte, invisibilizarlo evidencia que los procesos formativos respecto a ciudadanía han sido infructuosos. Que se ha dado prevalencia a lo conceptual, a la supuesta neutralidad y objetividad, pero no se ha reconocido al otro. La enseñanza, en este caso, se ha limitado a la mera transmisión de conocimiento, no a la transformación de ideologías, ni de paradigmas excluyentes, seguimos hablando de innovaciones educativas, de propuestas incluyentes pero todo queda en el papel bien formulado, pero la práctica, el sentir del docente se queda en un simple deseo que no logra cristalizarse.

El concepto de aprendizaje como casualidad lo desarrolla Bárcena realizando una analogía con la obra de José Saramago “Todos los nombres”. El escritor portugués en su personaje Don José describe cómo un sujeto anónimo, heterónimo, desdibujado totalmente en su esencia humana logra revertir todo su orden existencial y arriesgarse a recorrer los caminos de un aprendizaje desde la libertad gracias a una casualidad. Así mismo, afirma Bárcena, se dan los

principales aprendizajes de la vida. Muchas veces son las casualidades las que nos impelen a revertir un orden establecido que está mal, que fue prescrito desde el exterior, que nos desdibuja como seres humanos:

“El mejor aprendizaje sea aquél en el que uno se ve aprendiendo mientras responde a las demandas de allí donde está la vida en su pleno desorden. La vida en ese desorden que nos expone, y nos hace vivirla según la cara que le es propia en cada momento, como repitiendo las palabras del poeta René Char: «Es preciso instalarse al exterior de uno mismo, al borde de las lágrimas y en la órbita de los hombres, si queremos que algo fuera de lo común se produzca, algo que sólo era para nosotros»” (Bárcena 2000 p. 18).

En este mismo sentido, el aprendizaje como decepción es la capacidad de enfrentar las contingencias que un mundo complejo y fragmentado presenta a cada paso. El reto está en transformar la contingencia en compromiso y responsabilidad, para ello se hace indispensable despertar en los niños y jóvenes la sensibilidad para descifrar los signos que emiten las situaciones cotidianas.

Nos decepcionamos porque el objeto o problema que emite los signos “no devela totalmente su secreto”. Suceden entonces tres momentos en el proceso de aprendizaje como decepción: inicialmente la decepción, luego el intento de interpretación o de comprensión subjetiva y finalmente el aprender como producto de la relación entre subjetividades, la del sujeto que aprende y la de la cuestión, persona o producto problemático.

Este último aspecto, el encuentro de subjetividades, posibilita la articulación con la última perspectiva planteada por Bárcena, el aprendizaje como relación y encuentro con el otro. El punto de partida para esta reflexión se encuentra en Heidegger : “enseñar significa dejar aprender”. Es crucial el tipo de relación que se establece entre educador y educando. Quien educa debe emitir pistas, indicios que posibiliten que el educando desarrolle su capacidad de pensar. Se debe establecer un contexto de libertad que posibilite el navegar del niño o joven. Sin este contexto es imposible que se dé el real aprendizaje. No se educa si lo que se pretende es dominar al otro. No aprende quien imita a su maestro, aprende aquel a quien se le da libertad de navegar, aquel a quien se le permite arriesgarse por nuevas rutas, así no esté garantizado el éxito en su trasegar.

Finalmente, el autor establece un paralelo entre el aprendizaje y la lectura, así como el lector generalmente lee en soledad, pero no está solo, tiene en el libro a otro que le impele desde un contexto nuevo e inexplorado; así mismo quien aprende lo hace por propia decisión, en compañía de otro, de una alteridad

que le permite recrear la tradición, narratizar el tiempo, navegar en contextos de libertad, formar en civilidad, hacer frente a las contingencias y construir, pese y gracias a la decepción.

“En este marco, el que se dispone a aprender se torna un aprendiz del mirar, un aprendiz de espectador, un amigo de la mirada. El «amigo de la mirada» es el amante de ver, aquél que anhela la luz del estallido del significado” ( Bárcena 2000 p.33).

## **Bibliografía**

- Bárcena, F. (2000). “El aprendizaje como acontecimiento ético. Sobre la forma del aprender” Universidad Complutense de Madrid, Dpto. de teoría e historia de la educación.
- Bauman Z. (1993). Los nuevos pobres- Editorial Anagrama.
- Beneitez, J.J. & Nussbaum, M.(2007), La formación socrática para la ciudadanía - University of Cambridge.
- Lanz C., (2011). Narrar y Comprender lo Educativo. Hacia una Pedagogía de la Alteridad Guayana, Copérnico, Revista arbitrada de divulgación científica.
- Mcewan, H & Egan, K (2005). La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la Investigación. Buenos Aires: Amorroutu editores.
- Freud & Lacan citados por Jaime Carmona (2012). El lenguaje como fundamento del ser y su complejidad- Universidad Católica de Manizales.
- Zeidner, K (2013). El maestro como profesional reflexivo- Universidad de Wisconsin.



# PARTE II

## PRÁCTICAS DE FORMACIÓN DOCENTE

1. La experiencia de ser tutor desde una visión esencial, reflexiones de docentes de la Universidad Santiago de Cali, Cilia Inés Acosta Ocampo, María Victoria Guerrero, Rosa Tulia Cruz Medina.
2. Estrategias utilizadas por profesoras que enseñan en preescolar para el desarrollo del pensamiento numérico: una mirada desde la Educación Inicial, Heriberto González Valencia, Maribel Deicy Villota Enríquez, Jakeline Amparo Villota Enríquez.
3. Docentes propiciadores de ambientes educativos para una Cultura de Paz en la Primera Infancia, Leidy Ximena Guevara Salazar, Gloria Mercedes Chavarro.
4. Miradas sobre las prácticas reflexivas en la formación de maestras y maestros, Luz Karime Giraldo García.
5. Diseño efectivo de clases a través del manejo de aula, Pablo César Lozano Rosero.
6. Proyectos ambientales escolares en Instituciones Educativas del sector oficial en el Municipio de Santiago de Cali, Patricia Medina Agredo, Alba Deicy Martínez Noreña, María Inés Medina Bermúdez, Tulia Alicia Cuellar, María Constanza Cano Quintero.
7. Prevención del abuso sexual y el maltrato infantil utilizando un modelo virtual, Luis Hernando Tamayo, Crithian Andrés Pérez G.



# CAPÍTULO 5

## LA EXPERIENCIA DE SER TUTOR DESDE UNA VISIÓN ESENCIAL, REFLEXIONES DE DOCENTES DE LA UNIVERSIDAD SANTIAGO DE CALI

*Cilia Inés Acosta Ocampo*<sup>23</sup>

*Rosa Tulia Cruz Medina*<sup>24</sup>

*María Victoria Guerrero*<sup>25</sup>

### Resumen

El presente documento recoge la sistematización de la investigación, la experiencia de ser tutor desde una visión esencial; este ejercicio lo emprendieron tres docentes de la Universidad Santiago de Cali, quienes vivieron la investigación desde el método fenomenológico, lo que les permitió comprender, la tutoría como un espacio de encuentro para Ser en relación con los Otros.

El trabajo inicia con una síntesis de investigaciones nacionales e internacionales relacionadas con la experiencia de la tutoría en la educación superior, lo que logra reconocer que la tutoría ha sido una experiencia académica que permite mejorar los niveles de rendimiento de los profesionales en formación.

De igual manera, se hace una revisión bibliográfica para reconocer algunas concepciones acerca de la tutoría, se justifica el método fenomenológico, en donde se reinicia el proceso de humanización para los humanos, la tutoría

---

23 Dra. en Educación, docente de la Facultad de salud. Email [cilia.acosta00@usc.edu.co](mailto:cilia.acosta00@usc.edu.co)

24 Mg en Educación, docente de la Facultad de educación. Email [rosa.cruz00@usc.edu.co](mailto:rosa.cruz00@usc.edu.co)

25 Mg en educación, docente de la Facultad de salud. Email [vguerrero@usc.edu.co](mailto:vguerrero@usc.edu.co)

desde una visión esencial, recoge las maneras como se aborda la tutoría en la universidad, y las nuevas maneras de verla como posibilidad de encuentro que permita a las personas Ser si mismos con el otro.

Al final, se muestra una propuesta pedagógica que recoge las maneras de formar docentes y estudiantes desde una visión esencial, que significa desde sí mismas para lograr Ser con su comunidad, en las aulas y fuera de ellas.

**Palabras Clave:** *Tutoría, esencial, Ser sí mismo, Fenomenológico*

### **Abstract**

This document contains the systematization of the research, the experience of being a tutor from an essential perspective. Three teachers of the Universidad Santiago de Cali undertook this exercise; they lived the research from the phenomenological method, which enabled them to understand tutoring as a space to Be in relation to the Others.

The documents begins with a synthesis of several national and international research related to the experience of mentoring in higher education, which manages to recognize that mentoring has been an academic experience that allows the improvement of the performance of professionals in formation. In the same way, there is a bibliographical review to recognize some conceptions about the tutoring; there is a rationale for the phenomenological method, where the process of humanization for humans is restarted. There is also a view of the tutoring form an essential standpoint; it includes the ways how the tutoring is dealt with at the University, and new ways to see it as a chance for grounds to allow people to be themselves with each other.

At the end, there is a pedagogical proposal that includes ways of training teachers and students from an essential vision, which means from themselves to Be with their community, in and out of the classrooms.

Conclusions and recommendations are presented as narratives, and can respond by ordering that they do to the people for their professional and human formation.

### **Keywords**

Tutoring, essential, To be oneself with the Others, phenomenological

## Algunas experiencias tutoriales en la educación superior

*Tema: “El fortalecimiento de la identidad indígena, como tarea esencial de la labor tutorial”.*

*Autora: Diana Castro Ricalde  
Universidad Autónoma del Estado de México.*

A luz de la investigación realizada por Castro (s.f.), sobre el fortalecimiento de la identidad indígena, como tarea esencial de la labor tutorial, se expone una propuesta que permite destacar el acompañamiento docente e integración cultural en las instituciones educativas, donde los individuos o grupos en formación encuentren un espacio para prevalecer la identidad como valor trascendental en una sociedad y a su vez, se acojan en un “*modelo intercultural*”, que desarrolle un horizonte de oportunidades y que asume prácticas comprometidas al modelo que posibilitan en un acto de respeto, aceptación, reconocimiento y comunicación; una convergencia entre las diferencias, y se comparta una existencia que acceda a una retroalimentación entre la diversidad cultural. Frente a lo anterior, Castro plantea: “*en este proceso, los tutores académicos se constituyen en un elemento clave para abordar este compromiso de apoyar la creación de sistemas plurales, multi e interculturales; de propiciar el diálogo y el intercambio cultural, que a su vez generen verdaderos espacios y comunidades interraciales, en las que prevalezca el reconocimiento y el respeto hacia 'el otro', que somos todos nosotros*”.

En relación al tema descrito, uno de los objetivos del estudio, es el de demostrar cómo en México las instituciones educativas de nivel superior y en ellas a sus docentes, han propiciado y han pugnado por alternativas para incluir a los indígenas en ambientes de igualdad y equidad de oportunidades atesorando así, su gran legado cultural; sin embargo, ello no ha resultado del todo factible, dado que desde una temprana educación en la escuela se han ignorado de algún modo la identidad, las costumbres que definen y caracterizan a estos grupos aún vulnerados y en muchos momentos no aceptados. La autora comenta en su trabajo lo siguiente: “*la cultura dominante ha logrado, por momentos, estigmatizar y devaluar a los pueblos indígenas, hasta casi hacerlos desaparecer*”. No obstante, la persistencia en el trabajo y las diferentes perspectivas involucradas en la problemática mencionada, han alcanzado sus metas, logrando que las comunidades del Estado Libre y Soberano de Chiapas, localizado al sureste de México, sean reconocidas y valoradas.

A partir de procesos de crecimiento en las comunicaciones e interdependencias entre países –resultado de la globalización– y movimientos revolucionarios; a procesos de diferente índole y a cambios en diversos ámbitos; se ha creado de vital importancia la necesidad de dar origen a términos como el pluralismo, el multi e interculturalismo, concepciones que enmarcan políticas para convivir de manera justa, libre y auténtica.

La universidad Autónoma del Estado de México a propuesta de la Fundación Ford y la ANUIES (*Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior*), ha centrado su interés en fomentar la “*unidad de apoyo académico a estudiantes indígenas*” – producto de experiencias valiosas en las aulas con la presencia de estos grupos–, y *establecer las líneas de acción tutorial para el fortalecimiento de la identidad cultural*.

El proyecto desarrollado por la universidad referida, consta de tres pasos a seguir, el primero es la conceptualización de la *educación multicultural*. A ella, la han definido e interpretado de diversas maneras, pero la que debe ser considerada por las universidades es la que concibe el concepto como “*identidades culturales que convergen en espacios simbólicos o materiales, algunos valores, representaciones, conocimientos, significados y prácticas de una identidad cultural, que pueden ser compartidos por otras identidades culturales. Puede decirse que en esa posibilidad de compartir sin perder la identidad, radica la existencia cotidiana que es la base de la humanización del sujeto social...*” (Ottón, 2001: 27, citado por Castro, s.f.). Es decir, que entre los entornos donde prevalecen distintos modos de sentir, vivir, pensar e imaginar la transmisión, el intercambio y la difusión de valores se convierten en pilares para difundir procesos de socialización, lo cual proporciona una riqueza cultural y un crecimiento desmesurado en la vida de cada ser; puesto que, “*la fuente de la identidad es, precisamente, la diferencia, la aceptación del «otro»*”. Por tal motivo, cada experiencia, cada trayecto, cada eventualidad del ser, es único, porque la esencia de lo humano crece en el accionar constante dentro de un conjunto de inigualables ideologías, de retóricas de lo imaginario, en asombrosos y peculiares modo de vida, de concepción del arte; que permiten vincular y definir culturas en una permanencia absoluta de grandeza hacia las raíces de un pasado que desvela la historia, y concede la oportunidad de presenciar un ahora y contemplar un futuro, siendo autores de una identidad y de una cultura que trasciende.

zón son apartados o desertan de una educación superior, porque no son comprendidos y son sometidos a normativas del común, en las que ellos no están acostumbrados a vivir. En consecuencia, Castro manifiesta lo siguiente: *“la labor insoslayable de los académicos que laboramos en una institución educativa, es propiciar que lo distinto y lo ajeno, se manifiesten, y vayan definiendo los límites de actuación, los cursos de acción a seguir, para preservar y promover la cultura. Porque es precisamente en la cultura, donde se encuentra el aprendizaje de uno mismo, de lo que el estudiante quiere ser, del humano y profesional que podrá ser”*.

En segundo lugar, se enfoca la unidad de apoyo académico a lo que realmente desean alcanzar las instituciones educativas, integrando el término de *la educación intercultural, de manera que “el sistema escolar debe responder no sólo a la tradición cultural de su contexto, sino también a las variables culturales de las diversas comunidades que están presentes en la sociedad en general, y que deben ser incluidas como contenidos alternativos en el currículo”* (Gimeno, 2001:24, referenciado por Castro, s.f.). En otras palabras, el sentido de la educación intercultural, propone vincular un currículo académico al programa tutorial, el cual desarrolle un plan que integre la existencia de *otras culturas y por tanto de otras lenguas en un mismo nivel de importancia*. Así mismo, que se respalde y se fortalezca la identidad indígena, el núcleo de sus inspiraciones y aspiraciones inherentes a su historia y a una herencia cultural, con la finalidad de evitar o anular la discriminación y el choque sociocultural que se exhibe constantemente en las instituciones, aquellas que no están comprometidas con una sociedad incluyente y democrática para las minorías étnicas. *“Hay que valorar en el mismo nivel a todos; que se entienda la interculturalidad como la relación entre iguales (...)”* (Ehrlich, 2001: 36, citado por Castro, s.f.).

En último término, se describe en el proyecto los principios institucionales a los que obedece la unidad de apoyo académico para estudiantes indígenas, principios que corresponden a la igualdad, equidad y pluralidad, con el objetivo de obtener una sólida formación académica y el respeto a su identidad cultural. Por tanto, se ha postulado *el Programa Institucional de Tutoría Académica*; estrategia global, donde docentes guían y acompañan a los estudiantes indígenas en su trayectoria en la educación superior y formación intercultural. Es preciso decir, que se comentan algunos factores que obstaculizan el desarrollo viable de la unidad, algunos de ellos son: la no aceptación y la falta de reconocimiento entre los mismos estudiantes como parte de un grupo étnico; la poca difusión de la unidad entre los mismos organismos académicos; y,

la participación pobre o nula de los docentes en la asistencia tutorial y práctica de este modelo.

Es fundamental tener un contacto con las realidades que persisten en nuestras sociedades, ser capaces de realizar un cambio que trascienda fronteras, que se conecten unas a otras, logrando enriquecer la vida social, profesional y académica.

La importancia de asumir prácticas y proyectos educativos que propugnen el reconocimiento del ser humano desde sí mismos, desde su propia identidad, y desde su propia historia, es una labor que se debe difundir a través de tutorías de programas académicos bien pensados y flexibles.

En conclusión y a manera de participación con el tema que encabeza el desarrollo investigativo, se establece una orientación que lidera el proyecto con la intervención de conceptos claves, como la educación multi e intercultural, aspectos sociales integrables a la comprensión del fenómeno tutorial desde los estudiantes y docentes, que proyectan una cercanía a lo esencial del ser; al interactuar con el otro como medio de trascendencia y reflejo de experiencias que fortalecen la vida. Además, con la temática de este antecedente se visualizaron posibles factores que pudiesen acaparar e impedir una evolución positiva del proyecto.

***Tema: “La transmisión de valores en la acción docente y tutorial en los centros de formación del profesorado”***

***Autor: Emilio Miraflores Gómez***

***Centros de Formación de Profesorado***

***Referente: Centro de Estudios Superiores “Don Bosco” (adscrito a la Universidad Complutense de Madrid)***

***España - 2008***

El trabajo de Miraflores (2008), otorga una concepción de tutoría que va más allá de los conocimientos académicos y sugiere una acuciante necesidad de prevalecer la transmisión de actitudes y valores en la acción tutorial docente perceptibles por los estudiantes, en este caso, de los Centros de Formación de Profesorado.

El docente tutor en sus prácticas pedagógicas educa en valores morales y desde su cotidianidad, entiende que la personalidad del docente es un factor clave en

la formación de futuros profesionales, porque en ellos se manifiestan puntos referenciales de actuación continua en la formación integral del ser humano.

El estudio se introduce con consideraciones sobre lo que es realmente «*la acción tutorial*» y se plantea también, «*teorías y modelos del desarrollo moral*».

En primera instancia, se diserta sobre «*la acción tutorial*», “*aquella acción formativa y orientadora que el profesor ejerce con sus alumnos, a la vez y en paralelo con sus tareas instructivas*” (Alañón, 2000:39, citado por Miraflores, 2008). La labor educativa que desempeñan los docentes está estrechamente relacionada con la cercanía, confianza e intereses de los estudiantes, que durante un tiempo permanecen inmersos en un espacio nuevo de aprendizaje y conocimiento teórico-práctico, por ende, se encuentran sumergidos en el reconocimiento de sí mismos; reflexionando y adoptando criterios que reflejen su carácter y la personalidad, gran parte de ella, proyectada en las actitudes y valores de sus docentes.

El autor de esta investigación en la búsqueda de una integración y de bases que permiten edificar una estructura sobre la función de la acción tutorial expresa que hay una serie de parámetros claves, que consisten en: “*«guía de incorporación al medio universitario» (primeros cursos), «apoyo académico» (enseñar a estudiar, motivar, informar sobre la asignatura en cuestión, etc.), «orientación y atención a las necesidades personales» (fomentar la autonomía y responsabilidad, informar sobre los derechos y obligaciones, encauzar sus demandas e inquietudes, orientarles sobre la manera de resolver dificultades) y «orientación profesional» (posibles salidas profesionales, información de cursos, seminarios y congresos, bibliografías actualizadas, etc.)*” (Feixas, 2001: 30; Alañón, 2000: 59-61, citado por Miraflores, 2008).

Desde la perspectiva tutorial, lo que se anhela es desarrollar y potencializar las capacidades básicas del estudiante o grupo de manera personalizada, es decir, el tutor deberá ser un consejero, un complemento que exalte, encamine y sea ejemplo para el educando, así, la toma de decisiones, la prevención a dificultades, entre otras, se verá acompañada por actividades de planeación, ejecución, seguimiento y evaluación, para fortalecer la autonomía, favorecer la cooperación y solidificar los lazos que establecen una relación dialógica, de modo que los intercambios esenciales e inherentes de la experiencia de vida, los valores, las emociones y los pensamientos puedan transformar significativamente como individuo y como sociedad –en un acto de reciprocidad– al tutor y al estudiante.

La generación valiosa de información dentro de la vida académica universitaria, cumple diversas funciones, entre ellas, la de impartir una ética desde la misma materia enseñada, comunicando un conjunto de aprendizajes que cautivan y se mantienen en los estudiantes en el periodo de su formación superior. A ello, se incorpora la idea de un «currículo oculto», el cual *“juega un papel destacado en la configuración de unos significados y valores de los que el colectivo docente y el mismo alumnado no acostumbran a ser plenamente conscientes”* (Torres, 1991: 10,). Puesto que, *“el currículo oculto hace referencia a todos aquellos conocimientos, destrezas, actitudes y valores que se adquieren mediante la participación en procesos de enseñanza y aprendizaje, y en general, en todas las interacciones que se suceden día a día en las aulas y centros de enseñanza. Estas adquisiciones, sin embargo, nunca llegan a explicitarse como metas educativas a lograr de manera intencional”* (Torres, 1991: 198, citado por Miraflores, 2008). Dicho de otra manera, *“la propia vida profesional lleva consigo un conjunto de relaciones humanas”*, que fluyen en la acción educativa, en muchos casos no se hacen muy evidentes, pues no figuran en el currículo oficial, sin embargo, están profundamente ligadas al ser, por la complicitad en la transmisión de valores a la vida misma.

En secuencia, el autor postula *«las teorías y modelos del desarrollo moral»*, que han sido elaboradas por ilustres pensadores. *“La teoría del aprendizaje sobre la conducta moral”* (Skinner, Aronfreed, Eysenck con sus paradigmas conductistas); *“teoría psicoanalista de la conciencia moral”* (vinculada a la teoría Freudiana); *“enfoque cognitivo-evolutivo sobre el desarrollo moral”* (Piaget, Bandura y Kohlberg); entre otras posturas, abarcan la idea de *la influencia de la sociedad*, quien modifica las conductas del ser humano. En vista de todas aquellas deliberaciones teóricas, han surgido diferentes *modelos de educación en valores*, que dan paso a lo que Miraflores pretende dar a conocer con su trabajo investigativo. Algunos modelos como *“la educación moral como formación del carácter”* (Lickona, 1983; Peters, 1984, 1987; Brezinka, 1987; Medina, 1987; Puig, Martín, 1996); *“la educación en valores concebida como proyecto de vida”* (Aranguren, 1958, 1981; Cembranos y Bartolomé, 1981; Marín Gracia, 1987, González Lucini, 1990); protagonizan la dimensión en la que permanece incorporado el ser humano durante toda su existencia para asumir deberes, obligaciones, hábitos, actitudes, etc., que perfilan sus competencias para la vida.

A partir del nombramiento de aquellas teorías y modelos, se realizan interrogantes al respecto sobre la rigurosidad y efectividad de dichas concepciones,

dejando como conclusión la aplicación de un proyecto de participación ciudadana, en el cual se desarrolle la inteligencia moral, el diálogo intercultural y el debate público en universidades, como aspectos que deben infundirse para la autorregulación, crecimiento ético y moral de todo un sistema instructivo - pedagógico.

En respuesta al proceso metodológico y los objetivos trazados en esta temática, el autor se da cuenta de los distintos puntos de vista que tienen las instituciones universitarias al validar y abrazar la educación moral, acogiendo la acción tutorial como fuente de progreso colectivo, porque cada docente tiene una mirada diferente de su práctica reflexiva; con ello Miraflores cita lo siguiente: “Chazan (1985) señala tres modelos de identidad docente: “a) el docente transmisor de los valores más relevantes de una determinada sociedad...; b) el docente como facilitador, que ayuda a los estudiantes a conocer los problemas y las cuestiones morales...; c) el docente como director del proceso de deliberación o juicio moral... (Rodríguez, 1997: 97-98)”. Realmente, se llega a la finalidad que hay un influjo de formación moral en las instituciones, aunque –como manifiesta Torres, (1991) – sólo sea a través del currículo oculto.

En definitiva, los propósitos que lideran este estudio transversal para generar pautas y proyectos que focalizados y bien diligenciados por medio de métodos técnicos e instrumentos de análisis como el cuestionario y una técnica de muestreo aleatoria simple estratificada, aplicados a nueve Centros de Formación de Profesorado, y un tipo de investigación cuasi-experimental Ex Post Facto (Mc Millán, 2005); hicieron posible la comprensión y finalidad de los objetivos proyectados. Se concretó, que la mayoría de factores que perturban el aprendizaje en las universidades, es debido al desconocimiento o falta de implicación personal, la ausencia de conocer al otro un poco más a fondo para entender un comportamiento, y así, poder actuar de forma tolerante. Además, de la observación y análisis que se obtuvieron, se aspira crear modelos de mejora en los procesos de docencia y asesoría. También, es pertinente resaltar que los estudiantes perciben esa transmisión de valores de sus maestros, y quieren que las tutorías se efectúen con mayor frecuencia, a manera real, no virtual.

El estudio aporta al presente proyecto, el sentido de entender la tutoría como una práctica pedagógica que rompe con la mera trasmisión de conocimientos académicos y sin desconocer la importancia de la rigurosidad académica, centra su interés en la formación del ser humano, en el contacto vivencial con el otro.

**Tema: “La tutoría como modalidad de la práctica docente en la facultad de enfermería de la U.A.S.L.P” Autor: Lic. Enf. M. Elsa Rodríguez Padilla - Lic. Enf. M. Guadalupe Guerrero Rosales**

**Universidad Autónoma de San Luis Potosí México**

El objetivo principal del proyecto que postulan Rodríguez y Guerrero (s.f.), – quienes relatan la experiencia que recibieron de la facultad de enfermería de la U.A.S.L.P. - México, durante el trabajo docente bajo la modalidad de tutoría– enmarca una propuesta apreciada para una pedagogía capaz de proponer soluciones a los inminentes obstáculos presentes en la educación superior. Además, se acoge la continuidad de la implementación de un curriculum flexible, iniciado en 1999 por la misma universidad, quien valida la acción tutorial y organiza un plan de estudio dúctil, en beneficio de crear alternativas para disminuir –como bien plantean las autoras– la deserción, el rezago y abandono de los estudiantes en sus primeros años de formación.

En suma, la aplicación de metodologías fundamentadas en el constructivismo, en programas de tutorías y métodos de aprendizajes basados en problemas (ABP), acceden a comprender un enfoque que asiste las necesidades sociales actuales, a partir de la estructuración de un curriculum adaptable, interdisciplinario que integre pedagogías centradas en el razonamiento, autoconocimiento y transformación de vivencias en los estudiantes para garantizar la formación de habilidades, actitudes y aptitudes, conocimientos y valores potencialmente adheridos a diversos ambientes individuales y sociales.

El programa de enfermería propone integrar a un plan de estudio, verdaderos cambios, y demostrar elementos necesarios para una enseñanza integral. El trato y la conducta de los docentes hacia los estudiantes deben ser directa, haciendo evidente en ellos, la eficiencia en la ejecución de sus prácticas al momento de materializar sus saberes en el mundo real. Así, es como el aprendizaje autorregulado, la cultura del profesorado que lleva consigo una nueva enseñanza a través del programa tutoría docente y la formación humanística sólida y competente del plan de estudio, podrá afrontar las demandas sociales expuestas en situaciones concretas en relación al campo profesional instruido.

A continuación se describen algunas características en las que se rige el currículo de enfermería y a su vez, pueda intervenir de forma gradual y equilibrada con la enseñanza requerida en los campos dóciles del saber.

A manera inicial, el currículo se basa en las políticas educativas universitarias, seguido del planteamiento de la UNESCO, organismo que ha difundido los cuatro pilares – *aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir juntos y aprender a ser* – de la educación del siglo XXI para estructurar la formación profesional. A ello, le continúan las características interdisciplinarias para una transversalidad conceptual y práctica; la flexibilidad que “*pretende romper el aislamiento de las disciplinas mediante una nueva organización académica*”, y se guía dentro de un fomento de creatividad, sentido de responsabilidad, autonomía en la búsqueda de conocimiento; y la integración, quien organiza los contenidos, de tal modo, que prevalezca una sinergia y elocuencia en la temática impartida con los fundamentos que sostienen al currículo.

La articulación curricular emplea también, estrategias que se establecen válidas como son: la formación docente en áreas pedagógicas con modelos y métodos mencionados; la creación de academias por áreas de conocimiento; y el programa de tutoría a nivel de facultad. Esta última, acoge la tutoría como un complemento enriquecedor que “*debe ofrecerse a lo largo de los diferentes niveles de la universidad; vincular a las diversas instancias y personas que participan en el proceso educativo; atender a las características particulares de cada alumno; darse en términos de elevada confidencialidad y respeto; y buscar que el alumno se responsabilice de su propio proceso de aprendizaje mediante la toma de conciencia de su libertad y de su compromiso con él y con los demás*” (*Memoria Nuevas Tendencias en Educación, 1996, citado por Rodríguez y Guerrero, s.f.*).

La U.A.S.L.P. adopta la tutoría en su proceso de orientación y soporte académico del estudiante, visto que cumple con los criterios decretados por los estatutos de la universidad y por las instancias externas de evaluación y acreditación educativa. Una atención individualizada que promulga el desarrollo psicológico - cognitivo, emocional o dicho de otra manera, estudio integral a fin de conocer los vastos y diversos lenguajes del ser; concede la oportunidad de explorar las aspiraciones o expectativas y modos de comportamiento de los educandos. No obstante, se debe considerar que la ausencia de la población estudiantil abarca otros elementos importantes de examinar como la desfavorable situación económica, emocional y social en su entorno.

Con miras al programa tutorial se han dispuesto unos objetivos principales para reflexionar y estimar en el proceso de consejería. Gracias a esto, se elaboraron –con 30 docentes del plan institucional– seis módulos que agrupan la secuencia para abordar el trabajo tutorial. También, se exponen activida-

des del tutor para el estudiante, entre ellas están: *“inducción y adaptación del estudiante de primer ingreso; entrevista inicial; orientación sobre plan de estudios y normatividad; mejorar su rendimiento académico: revisión inicial de su historial académico; identificación de problemática académica; búsqueda de posibles alternativas o estrategias de apoyo (hábitos de estudio y organización de tiempos); fomentar la permanencia de los estudiantes durante su primer año en la Facultad, motivando al estudiante sobre las bondades y fortalezas de la profesión; estimulando la vocación y arraigo personal en la profesión”* (Rodríguez y Guerrero, s.f.)

Para concluir, se piensa que el método tutorial promueve la educación formal, porque brinda herramientas indispensables para concebir alternativas de solución a los estudiantes en su diario vivir o cotidianidad, pues, el docente genera una permanente e íntima interacción para el entendimiento y comprensión del sujeto en formación; posibilitándole elementos que contribuyan a lo no deserción en las aulas de educación superior.

La investigación contribuye a gran escala con elementos teórico - prácticos que infunden actividades pedagógicas sucesivas para la puesta en marcha en las instituciones; asimismo, promueve la utilización de recursos viables para consolidar un modelo tutorial pedagógico y significativo que participe favorablemente en el contexto educativo.

***Tema: “Algunos aspectos sobre la consejería de la Universidad del Valle”***

***Autor: Mario Alain Herrera Tobón***

***Universidad del Valle***

***Colombia***

Herrera (s.f.), en el presente trabajo tiene como finalidad esclarecer el origen, postura y características de la consejería, compiladas y expuestas en la universidad del Valle.

Para empezar, se hace una lectura pertinente, indagando el origen del término «consejería»; posteriormente se constituyen 3 etapas por las que la Universidad referente, acciona un programa de acompañamiento; luego, se reconoce el perfil del consejero y de los estudiantes, quienes participan en la caracterización de pruebas de tamizaje y análisis de datos; para que finalmente, se establezcan los objetivos que se desean lograr en la consejería universitaria, con las diversas funciones y la evaluación pertinente del docente tutor.

Ante todo, la consejería surge entre los 60s y 70s, como atención e inquietud constante de la enfermedad mental en Estados Unidos y la insistencia hacia el manejo no terapéutico de dicho padecimiento. Luego, entre los 70s y los 80s la primicia tutorial se sitúa dentro del currículo de algunas universidades.

Con base en ello, se estima la consejería en dos tendencias, como algo simple que abraza

*“un conjunto de servicios que permitirán el bienestar en el ambiente universitario o tan complejo como una estrategia pedagógica para lograr la formación integral del estudiante y permitir el éxito en lo personal, profesional y social, es decir, en un sentido humano y académico” (Herrera, s.f.).*

Ahora bien, la consejería en el programa de Medicina de la U del Valle –proyecto que empezó por salud, para luego ofrecerlo a Ingenierías, Artes Integradas y actualmente a disposición de todos los docentes de diferentes disciplinas– es definida como un sistema de acompañamiento personalizado al estudiante en su formación integral; observada como un servicio académico y pedagógico, además, es visto como un proceso educativo centrado en la persona. Cabe señalar, que el texto utiliza, en forma indiferente, las palabras asesoría, consejería y tutoría.

En relación a la modalidad de pensamiento frente al proceso de asesoría que atañe a la universidad, se hace distinción de tres etapas:

1. *Los dos primeros años: el objetivo central será ayudar al estudiante en su inserción institucional, orientándolo a descubrir lo que significa estar en una universidad y ser un estudiante universitario.*
2. *Al final del segundo año: el docente acompaña el desarrollo de trabajos prácticos (monografías, ensayos, proyectos).*
3. *Elaboración de la memoria de grado.*

Estas etapas gradualmente apreciadas dentro de un curriculum universitario, establecen una organización y seguimiento en la orientación del educando, por medio de la labor tutorial.

Asimismo, se describe el perfil del consejero, quien debe tener *“la disposición de escucha, ser reconocido por parte de los estudiantes, para lo cual se han tenido en cuenta docentes de diferentes áreas, que tienen contacto permanente con el estudiantado; debe contar con disponibilidad de tiempo, ya que ésta actividad requiere el espacio suficiente para ser efectiva; debe estar motivado, pues de otra*

*manera, sería desgastante para el estudiante y para el consejero; debe tener conocimiento además de su área de trabajo, de los diferentes aspectos de la consejería y sobre todo, debe tener un alto nivel ético” (Herrera, s.f.).*

Al realizar el reconocimiento del perfil estudiantil y la caracterización de evidencias de tamizaje, se constató un análisis en una base de datos para realizar cruces bivariados y multivariados. Con ello, se identificaron aspectos importantes que tomados como soporte, focalizaron temáticas y elementos para el diseño de un modelo tutorial.

En consecuencia, se espera alcanzar los siguientes objetivos:

- Estimular al estudiante a desarrollar una conducta autónoma.
- Ayudarlo a descubrir sus intereses vocacionales, capacidades o limitaciones, a fin de orientarlo en la elección de la especialidad.
- Propiciar su participación eficaz en el proceso de aprendizaje mediante el conocimiento y manejo de métodos de trabajo que faciliten el cumplimiento de las exigencias de la vida universitaria.
- Promover el conocimiento de la estructura organizativa, funcionamiento, normas y servicios de la Universidad.

Dentro de las funciones del docente consejero se nombran: “la participación en el desarrollo del plan de acción de consejería y en las actividades de orientación; la función principal del tutor es el seguimiento de los estudiantes asignados, a los cuales debe dar orientaciones generales y aconsejar de una manera individualizada en todo lo que haga referencia a su progreso en sus estudios a lo largo de toda la carrera; facilitar la integración de los estudiantes en el grupo y fomentar su participación en las actividades académicas; orientar y asesorar a los estudiantes asignados en sus actividades académicas durante la formación profesional, a lo largo del semestre como antes y después, en dos aspectos tan significativos como son la matrícula y la junta de evaluación; encausar las demandas e inquietudes de los estudiantes y mediar, ante el resto de los profesores y el equipo jerárquico los problemas que se presenten; el consejero conoce bien la carrera y tiene la función de apoyar al estudiante a progresar y a mantener el interés en los estudios”. Estas funciones y otras que no se mencionan, son de gran apoyo, dado que brindan información para una programación de las actividades académicas y administrativas de la institución, como también, un control o seguimiento en el expediente del estudiante, de tal manera que se contribuya al mejoramiento de la calidad en la educación superior.

La consejería estudiantil es considerada como un sistema que acompaña y facilita al estudiante en su formación integral, como ser humano, objetivo final de la universidad. Es formativo el acto de asesorar, por ser un espacio de encuentro y experiencias importantes para el estudiante y el profesor, quien debe orientar en diferentes áreas como las académicas, administrativas, bienestar personal, salud (emocional), social, vocacional entre otras; estimulando al estudiante a desarrollar una conducta autónoma y al conocimiento de la organización, funcionamiento, normas y servicios de la universidad; de tal manera que identifica y pone en práctica acciones que favorecen el desarrollo integral y consolidan la actitud de compromiso del estudiante con el proceso formativo. La consejería se entiende también, como un espacio de concertación donde no hay verdades absolutas y donde maestro - estudiante se reúnen para poner juntos el fruto de sus investigaciones e inquietudes. Para esto, es necesario que haya un conocimiento de ambas partes, de las características del otro en relación con su etapa de desarrollo, formación, necesidades, sueños e ideales.

La puesta en práctica del acompañamiento personal implica un proceso educativo centrado en la persona. La orientación y asesoría fuera del aula es primordialmente un servicio educativo y académico. No constituye un proceso terapéutico (vinculado a la estructura de apoyo psicológico), ni tampoco sustituye la acción orientadora propia de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula. La consejería estudiantil se crea como un espacio educativo, cuya finalidad es ayudar al estudiante a lograr su formación integral y, en consecuencia, su competencia profesional. Se trata de un servicio eminentemente académico y pedagógico pensado como apoyo a las carreras, rasgo que los diferencia del acompañamiento espiritual y de la asesoría psicológica.

En lo que se refiere a la normatividad, la Universidad del Valle cuenta con la Resolución No. 078 junio 9 de 2005, "Por medio de la cual se establece un programa piloto de Consejería Estudiantil en la Universidad del Valle", emanada por el consejo académico; dicha norma determina que durante un año se realizará un programa piloto, después del cual, el Comité de currículo realizaría la evaluación, con el fin que el consejo académico, estableciera la consejería estudiantil, como parte de la actividad académica de los profesores de carrera, a partir del segundo semestre de 2006. Dicha norma establece cómo desarrollar la labor de consejería por parte del profesor.

Finalmente, se proyecta en la aplicación tutorial, un incremento en el rendimiento académico, desarrollo de hábitos, habilidades y valores del aprendiz. Cabe notar, que se vive un ambiente flexible, abierto al cambio y a la solución

de problemas escolares dentro de la estrategia de enseñanza y supervisión. Gracias a la experiencia de ser tutor, se fortalecen los ejes sociales y las dimensiones humanas desde una visión esencialmente pedagógica.

**Tema: Artículo, “La formación de tutores de prácticas de Enfermería un compromiso de todos” Índice ISSN 1132-1296**

**Autor: García Sánchez María del Carmen, M<sup>a</sup> José López Arroyo, Ana M<sup>a</sup> Lorente Gallego, Paloma Echevarría Pérez España**

En este artículo los autores dejan planteado que *“en el proceso de formación de pre-grado intervienen diferentes actores, cuyo objetivo final es conseguir que el egresado aprenda a utilizar todos los recursos para el logro de un desarrollo profesional, enfermero de máxima calidad. Estos actores docentes y asistenciales, profesionales ambos de la enfermería realizan diferentes papeles. El docente es el encargado de la formación teórico-práctica del alumno, mientras el profesional asistencial enseña y fomenta que el alumno pueda desarrollar los conocimientos teóricos y habilidades aprendidas en un contexto real”*. Es de notar, que se plantea una visión que conoce y trasciende las perspectivas del conocimiento, aquel que integra el sentido de la verdadera formación del educando, con la intencionalidad de explicar fenómenos, reconstruir procesos e incluso, orientar discursos y prácticas en determinados contextos. La tutoría posee la capacidad de interpretar un modelo que beneficia al ser en su totalidad y que enfatiza en la importancia de su desarrollo esencial holístico.

En concordancia con este artículo, se comparte la idea de Cruz y Abreu (2007), quienes elaboraron un trabajo interesante sobre la tutoría en la educación superior, y exponen que frente a la sociedad del conocimiento basada en la innovación continua, se requiere de individuos auto dirigidos capaces de trabajar en equipo para asimilar, generar, contextualizar y transferir el conocimiento a nuevas condiciones, creando y recreando el conocimiento individual y colectivo. Se comprende entonces, que la tutoría en educación superior debe ir más allá de mitigar la deserción, el rezago educativo y abogar por el éxito en ambientes escolares, así, transferir a los alumnos habilidades para resolver problemas, no sólo en el contexto de la escuela, sino también, en los ambientes profesionales, en los cuales habrán de desempeñarse.

Actualmente, en las universidades se sigue considerando que el bajo rendimiento académico es un problema de efectos negativos hacia los estudiantes, como también para las instituciones; debido a que estos establecimientos educativos, no están completamente preparados para dar respuesta a las situaciones parti-

culares de sus estudiantes y orientar los procesos que estas prácticas educativas representan para ellos; es allí, donde surge la necesidad de crear condiciones y escenarios de formación que permitan autorregular los aprendizajes e incorporar nuevas estrategias en la relación pedagógica estudiante - profesor.

*“la figura del profesional que desempeña su labor en el ámbito asistencial y lo denomina «tutor» de enfermería, término acuñado históricamente en el siglo XV en Inglaterra”. Actualmente se encuentran diversas definiciones: Armitage y Burnard (1991) describen a los tutores como “enfermeros experimentados que facilitan y evalúan el aprendizaje del alumnado en el trabajo real del propio entorno clínico”. Manuel Quintanilla (2006) la define como “la encargada de facilitar la puesta en práctica de conocimientos, habilidades, y actitudes para que el estudiante afronte de la manera más adecuada, las situaciones emergentes en la práctica asistencial”.*

El objeto central de los cursos de formación de tutores en Murcia, es cerrar la brecha entre la teoría y la práctica de enfermería, para ello se considera pertinente la participación de docentes y asistentes de manera continua. En las últimas sesiones, se concluyó sobre la necesidad de cursos de formación que faciliten la autorización de los alumnos durante su periodo de práctica clínica, para ello se contactó con la agencia Laín Entralgo –organismo que durante los últimos años está llevando a cabo el plan de formación de tutores de enfermería–, con el objeto de potenciar esta figura y definir sus competencias.

Por consiguiente, toda la modalidad de tutoría debe tener como finalidad la formación integral de los estudiantes, la cual se define como: *“el proceso continuo, permanente y participativo que busca desarrollar armónica y coherentemente todas y cada una de las dimensiones del ser humano (ética, espiritual, cognitiva, afectiva, comunicativa, estética, corporal y sociopolítica), a fin de lograr su realización plena en la sociedad” (Acodesi, 2005, p. 13).* Al mismo tiempo, contribuye a generar estrategias que faciliten la incorporación de nuevos estudiantes a las universidades, como también, hacia un favorable desarrollo de su formación.

Vale la pena decir, que la tutoría universitaria aparece como una forma de dar respuesta a las necesidades habituales de los estudiantes y de las instituciones educativas. Está descrita al acompañamiento académico por parte de personas, que además de conocer sobre el tema, adoptan nuevos enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación; motivando al estudiante a continuar en el camino del conocimiento.

En definitiva, se puede decir que la introducción a un sistema educativo en la modalidad de tutorías como proceso actual de la enseñanza universitaria; se establece como un elemento importante que ayuda a fomentar de manera dinámica este nuevo modelo formativo, donde su fundamento lo conforman el proceso de aprendizaje del estudiante y el rol que desempeñan los tutores, quienes han de asumir esta modalidad para que sus esfuerzos puedan proporcionar herramientas útiles para el logro de las competencias, y estímulo de aprendizaje en los aprendices.

Ante tal escenario, resulta claro que *“la tutoría para la sociedad del conocimiento debe ir más allá de los ambientes escolares y debe incorporar al estudiante a los ambientes reales y complejos en los cuales se realiza la innovación profesional, abriendo espacios crecientes para la creatividad y la libertad, en los cuales el ser humano no sólo es un instrumento, sino también un creador de sí mismo. Para ello, se debe empoderar al estudiante mediante la transferencia de conocimiento y capacidades y su integración a las comunidades de práctica que realizan una praxis sustentada en la reflexión continua y la innovación”* (Cruz y Abreu, 2007).

A manera de aporte, el desarrollo académico es óptimo, cuando se asientan compromisos que deseen alcanzar un mismo objetivo, el cual encaminado por la senda del proceso educativo tutorial, aloje el fortalecimiento continuo de los valores inherentes de la persona, en la toma de decisiones y solución práctica ante cualquier adversidad.

### **Algunas consideraciones conceptuales y pedagógicas acerca de la tutoría**

Un trabajo de investigación centrado en la tutoría exige detenerse en los conceptos que le son afines para esclarecer el rumbo conceptual que lo orienta.

Hablar de tutoría, implica relacionarlo con profesor y pensar sus diferencias y acercamientos. Iniciemos con profesor, según el diccionario etimológico de la lengua española: “quién enseña una ciencia o arte”; del latín *professor* *quien enseña públicamente*. Un profesor es quién profesa un conocimiento y lo declara públicamente, en un aula de clases con otros, a quienes se les llama estudiantes. Un profesor está adscrito a una cátedra o está asociado a un departamento definido en una Institución Educativa determinada; también está inscrito en una planta de personal vinculado a una Entidad, de acuerdo con condiciones contractuales determinadas por ambas partes.

Referirse a monitor es: “*persona que guía el aprendizaje deportivo o cultural. Ayudante de los profesores. En el Circo Romano persona que pasaba los documentos y objetos al orador. Esclavo que acompaña a su Señor para recordarle los nombres de las personas con las cuales se encuentra*”. Entonces, un monitor es colaborador del profesor, pero no enseña, más bien puede ser un guía en un proceso de aprendizaje.

Con relación a Docente, dice el mismo diccionario, “*relativo a la enseñanza, enseñar*”. Una persona dedicada a la enseñanza y en esta dirección, no habría diferencia con el profesor, quién también enseña y ambos la pueden ejecutar en forma pública.

Ahora, pensemos el concepto de tutoría: “*persona legalmente responsable del cuidado de otra o de los bienes de ésta: latín Tutor de tutus, protegido; vigilado*”. En este punto, aparece una definición diferente que involucra los conceptos de cuidado, protección, vigilado, por eso, amerita detenernos para lograr aclarar lo que una persona tutora puede ser con relación a un Tutorado. En primera instancia, se puede inferir que un tutor no enseña públicamente, no es un profesor aunque puede estar cerca de él.

En cuanto a los conceptos de docente y profesor, en este trabajo, se pueden acercar con relación a la función principal que los vincula: enseñar un arte o una ciencia de forma intencionada, en un área específica y con una dedicación determinada. En nuestro medio el uso de uno u otro es indiscriminado y no se establece ninguna diferencia significativa.

Sin embargo, el término Tutor si logra una diferenciación más clara con relación a los conceptos de docente y profesor. Tutor señala a una persona encargada del cuidado de otra y esto muestra una diferencia fundamental en cuanto al cuidado como distinto del enseñar. Para efectos de aclaración, detengámonos en el cuidado para aclarar lo que es y su relación con la tarea fundamental de Tutor, en una propuesta educativa para encontrarse con aprendices de la vida universitaria, en un nivel de Educación Superior.

El cuidado es un concepto fundamental de la vida humana. Sus implicaciones van más allá del uso diario que se le asigna en la cotidianidad, “tener cuidado con alguien o algo”, es una expresión común para referirse a evitar que se cause daño o dañar algo. Sin embargo, teniendo en cuenta las dimensiones de este concepto en el campo de la disciplina de Enfermería y su relación con el concepto de Tutor, que es central en este trabajo, es importante pensarlo para situarlo desde una visión esencial que permita su comprensión en este contexto.

Heidegger, M. afirma: “la condición existencial de la posibilidad de las “preocupaciones de la vida” y la “dedicación {a algo}” debe concebirse como cuidado en un sentido originario, es decir, ontológico. Pg. 221. En esta misma dirección y con anterioridad ha dicho: “cuidado como ser del Dasein y el Dasein, es decir, el ser del hombre.....” pg. 49.

Entonces, el cuidado como condición existencial del Dasein, del ser del hombre, no puede limitarse a una actividad, tampoco a un hecho o circunstancia de la vida humana. Es asumir la vida humana con sus acontecimientos como posibilidad de comprensión del Ser sí mismo con los otros. Es inherente a la vida humana, convoca ocuparse de ella y estar abierto a las solicitudes que demanda. Cuidar de la vida humana es ocuparse de ella como fenómeno profundo que convoca el desocultamiento del ser del hombre como posibilidad de comprender el sentido de Ser del hombre mismo.

Se puede afirmar en este trabajo que el cuidado es situarse en la comprensión de Ser y desde esta visión, compete a todo profesional del área de la enfermería, situarse en esta dirección, desde su propia vida para acompañar al Otro, en el camino de mostrarle una posibilidad y dejarle ver la dimensión del cuidado desde su propio Ser. Situados en este punto, el cuidado no puede ser un listado de actividades separadas de la experiencia de la vida de los seres convocados en esta conversación. El cuidado se dinamiza en el diálogo entre dos Seres que asisten comprometidos a la solicitud que la vida misma les demanda.

Desde el ámbito del cuidado como comprensión del ser, se reconoce su fuerza existencial que vincula la totalidad del ser humano y se acepta que la fenomenología es el camino de aproximación para su abordaje desde una visión esencial.

Para los profesionales de Enfermería, dice Rivera, M. y Herrera, M.: “Hacer nos cargo de la Gestión de Cuidado, implica una reflexión filosófica ontológica sobre la naturaleza y el dominio de este concepto, cuidado” pg. 159.

Se insiste en la necesidad de comprender qué significa determinada experiencia para él o ella: qué significa el diagnóstico, qué significa el tratamiento, qué significan los cambios en su estilo de vida.

Lo anterior, aporta en el campo disciplinar de Enfermería; sin embargo, es necesario continuar en la reflexión y pensar el cuidado en lo que nos convoca, La Tutoría desde una visión esencial.

Con anterioridad se afirma que la tutoría es cuidar con responsabilidad de una persona o de sus bienes, ser vigilante de alguien o algo. Aparece de nuevo,

el concepto de cuidado como núcleo fundamental del concepto de Tutoría, lo que permite establecer una relación directa entre ésta y Cuidado.

Se puede entonces, determinar que la tutoría como fenómeno educativo implica cuidar del Otro, no desde la noción exclusiva de salud, sino como un novel humano (estudiante), que necesita un experto humano (tutor, profesor, docente), como referente o guía en el camino de la vida humana con su profundidad y complejidad, que incluye la solicitud académica expresada en primera instancia, pero que la trasciende para situarla en un acompañamiento frente a los asuntos fundamentales de la vida misma que se manifiestan en las dificultades que se expresan mediante las notas o los procesos de aprendizaje en determinadas áreas del conocimiento.

### **Justificación del método Fenomenológico**

La pregunta de lo que ocurre con la tutoría, aparece en un grupo de investigación, quiénes desde hace algunos años, se vienen preguntando: por ¿quién soy yo como docente de la USC? Pregunta que nos convoca a pensar en el sentido de Ser docente, y por ende, en el sentido de nuestras prácticas pedagógicas; se lograron desarrollar encuentros mensuales que nos permitieron ahondar y reflexionar la experiencia de nuestro quehacer en el aula, desde una mirada de la experiencia humana y no desde una preparación de syllabus como objeto externo a mi Ser y al de nuestros estudiantes.

Históricamente aprendimos a objetivar el estudio del ser humano, desde el método científico; de igual manera, desde las prácticas de investigación cualitativa en educación, se aborda la pregunta por la persona como un objeto y no como un sujeto, con una experiencia vital en un mundo en interacción con otros, con quienes ha construido un saber humano desde lo ancestral y que lo ha dejado en el olvido porque la educación, la redes sociales y el desarrollo de la tecnología, se han encargado de sacarlo del sí mismo, de su propio Ser.

Tras las anteriores reflexiones, el equipo de investigación valida de nuevo que el método fenomenológico nos permite pensar la práctica pedagógica, desde el ejercicio de la comprensión, que nos posibilita verla como un fenómeno que se da en la vida académica de las instituciones educativas y que son portadoras de acontecimientos vitales y, en ellos, se va desarrollando lo académico, es decir, primero, es la experiencia de la vida y sus acontecimientos y es allí, donde se fundamenta lo teórico que se ejecuta en las prácticas de los docentes,

dando lugar a la posibilidad de “encarnar” lo que se aprende, bien lo plantea Acosta (2011), p. 142

*“Solo puede el camino de la comprensión de lo humano hacerse desde lo humano. Aunque es una premisa obvia, lo obvio entra en el olvido. De ahí se deriva la importancia de la Fenomenología como corriente filosófica que nos retorna a nosotros mismos desde la posibilidad de un pensamiento que busca meditar, en profundidad, sobre los fenómenos humanos”.*

El método Fenomenológico es una corriente filosófica que surge en Alemania con el propósito de buscar la comprensión de lo esencial humano, del sentido de los acontecimientos en los diferentes contextos en que habitan las personas, es un preguntarse permanente por el significado de los fenómenos humanos, entendiendo el fenómeno como lo humano que habita conmigo, con los otros, en lo que siento, pienso y hago; pero que necesito hacerlo consciente desde la pregunta reflexiva como posibilidad para acercarme a él; y bien lo ilustra Heidegger (2003) p 54.

*“Que algo, algo vivenciado, se da siempre de algún modo (lo que me sale al encuentro – yo mismo–, que me salgo al encuentro de distintas formas), podemos formularlo también diciendo que aparece, que es fenómeno” el mostrarse -en sí mismo- es una manera eminente de la comparecencia de algo”.*

A manera de conclusión, asumir la fenomenología en este trabajo investigativo como método, es una posibilidad de comprender la tutoría desde una mirada de Sí mismos con los Otros (estudiantes), como docentes de enfermería y lenguas extranjeras; es preguntarse: ¿quién soy yo como tutor?, ¿quién soy yo como estudiante-tutorado?, es interrogarse por el fenómeno de Ser docente, por la práctica docente, por el sentido de mi vida y por el sentido de ser tutor y tutorado, son interrogantes humanos que sólo pueden desvelarse en la medida que los procesos investigativos relacionados con los seres humanos, se asuman desde el Sentido en la posibilidad de Ser, que sólo es posible con Otro (tutor-tutorado), que muestra la tutoría como posibilidad de acompañamiento humano que cubre lo académico.

## LA TUTORÍA DESDE UNA VISIÓN ESENCIAL

### **Acerca de la tutoría y su abordaje en la Universidad Santiago de Cali, programas de Enfermería y Lenguas Extranjeras**

La revisión de experiencias Nacionales e Internacionales acerca de la Tutoría en las Instituciones de Educación Superior muestra que es un programa, servicio, estrategia o actividad, que goza de respetabilidad en el mundo académico porque son evidentes sus bondades a pesar de las dificultades de orden administrativo o presupuestal por las cuales pueda atravesar.

Se mencionan varias acepciones para denominar esta experiencia; en algunas universidades se denomina como Programa Tutorial, vinculado a la secretaría académica, con el objetivo de mejorar el rendimiento académico de los estudiantes de las distintas facultades; en otras instituciones, se le nombra como un servicio de consejería que se ofrece a los estudiantes para apoyarlos en sus procesos de formación; también, se encontró que se puede llamar como estrategia de acompañamiento a los jóvenes mediante una actividad diferente a la clase docente, pero igualmente dirigida a apoyar y modular otro tipo de espacio más personal para el aprendizaje de los estudiantes.

A la base de esta apuesta se encuentra más allá de las maneras de nombrarla, un común denominador asignado a la Tutoría, en las Instituciones de Educación Superior, como es la posibilidad de mejorar los procesos de aprendizaje de los estudiantes, mediante la apertura de un espacio para el acompañamiento en un orden más directo y personal, dirigido a elevar el rendimiento académico sin desconocer las dificultades que aquejan hoy el estudiantado, más allá de la simple valoración de los niveles estipulados por la misma universidad. Las experiencias tutoriales revisadas concuerdan en la importancia de mantener la tutoría para los estudiantes y buscan mejoras en su implementación para lograr así, mayores resultados que se vean ante todo reflejados en la apreciación por parte de los estudiantes.

La tutoría como fenómeno educativo en los programas de Enfermería y Lenguas Extranjeras de la Universidad Santiago de Cali, es un espacio académico, autorizado por los directivos de los programas, con la finalidad de apoyar los procesos de formación de los jóvenes estudiantes. Este espacio se concreta en un tiempo determinado donde confluyen estudiantes y docentes, en pequeños grupos y/o en forma individual para atender, en su mayoría, situaciones de orden académico relacionadas con procesos de aprendizaje de determinados

contenidos o temas abordados en clases y poco comprendidos por los estudiantes. En algunas ocasiones, este espacio permite el abordaje de situaciones personales, que quedan expuestas al ser el estudiante preguntado por sus inasistencias, su rendimiento u otras actitudes particulares que llaman la atención de los profesores.

La palabra tutoría, etimológicamente, viene del *latín Tutor de tutus, que significa protegido, vigilado.*

Las Tutorías de la Universidad Santiago de Cali, ponen en relieve una marcada diferencia entre la intervención para una situación personal y una de carácter académico. Siendo, de mayor frecuencia, la tutoría dirigida a atender y resolver situaciones de incomprensión de los contenidos ofrecidos en clase. Sin desconocer la importancia de la tutoría para asuntos académicos, dispuesta para brindar un apoyo para que los estudiantes puedan aclarar de forma más directa el conocimiento, y así, mantener los niveles de la exigencia en la universidad y por ende el nivel de prestigio de la misma. No obstante esta valiosa intención, dicha visión se muestra insuficiente a la hora de responder a la complejidad misma del fenómeno del encuentro entre dos personas que de uno u otro modo, se están debatiendo en la resolución de sus situaciones vitales como corresponde a la condición de Seres Humanos, en todo momento convocados a significar sus realidades y a descubrir el Sentido de sus vidas. La tutoría como fenómeno educativo es un acontecimiento complejo, que comparece como posibilidad de resonar la totalidad de lo que somos, generalmente, con una experiencia mayor, la del Tutor, (en ciertos caminos) (que la del) con relación a la del educando.

El ser que se acerca a una tutoría, llega con su historia, con su mundo, con sus preguntas, su inquietud de vivir, de enfrentar su cotidianidad, de significar lo que le sucede, de relacionarse con otros: familia, amigos, compañeros, cercanos y lejanos; pero también, con su desesperanza y con su desazón, con su agotamiento y su indiferencia, con su desilusión. Y justo todo esto, juega un papel fundamental en todos los aspectos que tocan con su propia vida, entre ellos, su forma de aprender, de apropiarse el conocimiento, de significar lo que está estudiando e integrarlo a su vida.

El conocimiento en general, y por ende la tutoría, convocan una situación decisiva en el ámbito de lo humano, que muchas veces es olvidada desde una reducción de lo académico que privilegia los contenidos, el rendimiento, las asignaturas como eje fundamental del saber. Es una visión disociada que con-

sidera el conocer por fuera del mundo de la vida; que asume que resolver la programación de lo temático es suficiente para aproximarse a la formación integral; desconociendo la complejidad del fenómeno de la Tutoría como vínculo más directo de la posibilidad de la enseñanza, en una posibilidad más cierta de atender y responder a las dificultades que presenta un mundo que sofoca los verdaderos fines del camino de la enseñanza de los jóvenes de hoy.

La tutoría es entonces, un espacio y un tiempo que en principio debería abrirse para la disquisición y resolución de las dificultades del mundo del conocer académico, sin excluir la escucha del convulsionado orden personal, que aqueja hoy nuestra sociedad a todo nivel, tanto a docentes como a estudiantes.

Si el conocimiento, y con ello la tutoría, se sitúan alejados de su más íntimo sentido: el crecimiento humano (que media el saber), se asiste, entonces, a la pérdida misma del Sentido de la Educación.

### **El esclarecimiento de la tutoría como posibilidad de Encuentro**

La tutoría convoca el encuentro entre dos seres humanos. Se puede situar el encuentro desde dos modos de pensar en el mundo que están ligados a dos formas de pensamiento. Una forma que corresponde a un pensamiento que calcula, objetiva y mide, entre otras, todo aquello que está en su mundo. Desde este modo de pensar, el encuentro o su posibilidad, está dado por el cálculo que se expresa en una minuciosa agenda planeada con suficiente anticipación para garantizar los resultados. Se objetiva la relación de los seres que se convocan (estudiante-docente) mediante el diseño previo de estrategias para abordar la tutoría; se objetiva para situarse frente a un sujeto e impedir los rasgos de subjetividad que puedan “influir” en los resultados; se mide la efectividad con base en indicadores que determinan el éxito de la propuesta.

Este modo de pensar define una manera de relacionarse consigo mismo y con el Otro donde el cálculo, la objetividad y la medición caracterizan los encuentros. La relación con el Otro se define por estas coordenadas, conduciéndola a un ámbito técnico de resolución de protocolos, procedimientos y formatos que terminan en cifras de estudiantes atendidos, sin lograr una aproximación que lo colme de significado para descubrir el sentido que oculta.

Desde este abordaje del encuentro como cálculo entre docentes y estudiantes se evidencia la ansiedad, más por los resultados cuantificables que, por los logros que se pueden alcanzar en el proceso. El énfasis de los resultados en un

proceso complejo y profundo como es la vida humana, centra el encuentro en un interés técnico y la tutoría termina subordinada a la resolución inmediata de las situaciones que se muestran en primer plano.

El otro modo de pensar corresponde a un pensamiento reflexivo con un interés por comprender la experiencia humana en los acontecimientos que la acompañan en el día a día. Es la búsqueda perenne del sentido de Ser y el encuentro dado en una tutoría con un Ser docente y un Ser estudiante en la posibilidad de un encuentro auténtico desde el desafío de abrirse a conversar consigo mismo y con el otro para lograr la vibración que libera de la rutina; de la resonancia entre los espíritus que suelta el plano lineal del sinsentido; de sentir-se para rescatar los cuerpos del frío que los cubre y de la comunicación que llega al estremecimiento y rompe las barreras de la sordera que nos inunda en un encuentro que no atraviesa las almas de sus seres.

Desde el pensamiento reflexivo, el encuentro entre el Ser docente y el Ser estudiante es posible en el ámbito de lo humano. Desde el pensamiento técnico, el encuentro queda en la simulación y no alcanza a trascender hacia la experiencia de Ser de los hombres que intentan encontrar-se.

Entonces, la tutoría abordada desde un pensamiento reflexivo sitúa, tanto a Docentes como a Estudiantes, en la dimensión de sus propias vidas, sin olvidar lo académico, la asignatura o el tema. Se trata de asumir la situación que se presenta, sea del orden que sea, como medio para el esclarecimiento que oculta y llegar a desvelar su sentido de Ser para quienes están en ella. La tutoría al servicio de la vida humana desde la búsqueda de nosotros mismos y no para seguir-nos olvidando y seguir siendo extraños aún para sí mismos.

### **La tutoría desde una visión esencial: Ser sí mismo con los Otros**

Los hallazgos encontrados en las experiencias de tutoría realizadas por los docentes y estudiantes entrevistados de ambos programas señalan una visión de la tutoría en el marco de un pensamiento técnico que es insuficiente para el abordaje del Sentido de Ser de docentes y estudiantes. Es una tutoría que alcanza para cubrir asuntos relacionados con los contenidos temáticos de los cursos o con el rendimiento académico de los estudiantes y desde allí muestra su importancia y la necesidad de mantener este espacio, pero urge una reorientación que la potencie y la pueda posicionar en el campo que le corresponde, a la intencionalidad de sus orígenes, es decir, para lo que fue creada:

aportar a la formación de los estudiantes desde una visión de integralidad e integración.

Siendo la tutoría una de las pocas posibilidades de encuentro cercano entre un Ser docente y un Ser estudiante, que reconoce y sitúa de modo cumbre la vocación del docente en su poder testimoniar, mostrar y llevar a cabo su conocimiento decantado al poder entregarlo con el matiz que da la posibilidad auténtica de lo personal. De este modo nos encontramos ante el llamado a preguntarnos por la esencia de la tutoría ligada indefectiblemente al centro, la esencia humana, jugada desde el crecimiento del Sentido.

Emplazar la tutoría desde una visión esencial implica:

- La presencia de un docente como un aprendiz aventajado, no sólo en el plano de la indagación intelectual; sino ante todo, en el camino de la comprensión de la vida humana.
- Una disposición a aprender, gracias a la cual puede enseñar a aprender, tanto el entramado conceptual, teórico y metodológico de su campo de conocimiento, sino de la vida misma.
- El estudiante como un hombre que ha comprendido que quiere y necesita saber.
- El aprendizaje como conciencia de introspección de la vida, en un área del conocimiento, que lo interesa y apasiona, como camino de preparación para seguir en el mundo, sin debilitar la propia estructura humana que le permitirá Ser sí mismo con los Otros, en su auténtica integridad e integralidad.
- La integridad como el restablecimiento de la unidad humana que nos habita, como seres que podemos individuarnos, imposibles de dividir, so pena de la desintegración que nos lleva a la enfermedad y al sin sentido.
- La integralidad como seres que somos parte de un todo, llámese universo, cosmos, naturaleza; que simultáneamente también nos habita.
- Somos parte de un todo y específicamente del mundo viviente, siendo los únicos seres capaces de preguntarse por la finitud y por el sentido de su propio Ser.
- La pérdida de la integralidad entonces, en un modo de pensar disociador, que nos fragmenta y nos lleva a pensar sin bases, sin vínculos; abriendo siempre compartimientos de informaciones diferentes que luego no logramos unir
- La fragmentación del conocer atenta contra nuestra humanidad y nos lanza al abismo de lo que no es, con el riesgo de perdernos, de caminar a la deriva en un mundo que no podemos comprender.

Nuestra propuesta convoca a reorientar el rumbo de la tutoría para que vuelva por el cauce de lo que habita el mundo de la vida humana y reverencie su misterio, su profundidad y su complejidad.

Intentemos apostarle a una tutoría donde sea posible el encuentro auténtico entre un docente-aprendiz en grado de mostrarse como aprendiz de vida humana, amante del conocimiento, testigo de su propio crecimiento personal que cubre y guía su caminar profesional; y un estudiante-aprendiz novel que se acerca al conocimiento con sed que puede ser saciada con la sabia sabiduría que nos habita de antaño, que viene de nuestros antepasados y que situados en este camino podemos despertarla para compartirla con los que vienen y no seguir pereciendo en un desierto que nos deja agobiados, enfermos, devastando a nuestro paso lo que encontramos, incluso, a nosotros mismos.

## PROPUESTA PEDAGÓGICA DE TUTORÍA DESDE UNA VISIÓN ESENCIAL

### “UNA VIEJA SENTENCIA, EN TIEMPOS CONTEMPORÁNEOS:

*“El maestro un partero, un partero de espíritus”.*

*Sócrates*

### ***Presentación***

Esta propuesta va dirigida a los docentes, directores de programas y (demás) personal Directivo de las diferentes facultades y programas de la Universidad Santiago de Cali, tiene el propósito central de reflexionar acerca de la práctica pedagógica, como un fenómeno humano donde acontecen hechos reveladores de nuestro Ser. De ahí que, esté situada primero, en la reflexión de quiénes somos y, luego, en pensar cómo somos siendo docentes y cuál puede ser el horizonte pedagógico que oriente nuestra práctica pedagógica en los tiempos venideros.

El desarrollo de la propuesta está guiado por el interés de acercarnos a nosotros mismos, reconociéndonos como punto de partida y de llegada para lograr acercarnos a los Otros, que pueden ser nuestros estudiantes o nuestros com-

pañeros y compañeras. Sólo en la posibilidad del encuentro verdadero puede abrirse el camino del conocimiento como fundamento de la vida humana.

La fundamentación teórica y metodológica de este trabajo está sustentada en una visión esencial que considera la educación como un fenómeno que convoca el encuentro entre seres humanos que no pueden sino seguir Siendo lo que no pueden sino Ser.

### **Objetivo general:**

Comprender el fenómeno de la tutoría desde una visión esencial para el acompañamiento en el camino del aprendizaje de los Otros, que son los estudiantes.

### **Objetivos específicos**

- Determinar el fenómeno de la tutoría desde una visión esencial.
- Reflexionar sobre el fenómeno educativo, siendo nosotros mismos el punto de partida, en la posibilidad de llegar acompañados, al punto de llegada.
- Asumir la tutoría como acontecimiento que posibilita el encuentro humano entre el profesor y el estudiante.

### **Metodología:**

Este trabajo se desarrolla en cuatro fases diferentes que son secuenciales e integradas y en su contenido está comprometida una visión esencial que busca concretarse en las formas particulares de abordarse y en los principios que rigen la propuesta.

#### Principios:

1. El docente asume el compromiso de ocuparse de su propia vida, en forma auténtica, con los riesgos que implica, pero en la posibilidad de comprender el fenómeno de la tutoría desde su propia experiencia.
2. La vida humana es un fenómeno complejo que oculta sus misterios que pueden revelarse en momentos inesperados, como instantes de esclarecimiento, para acceder a un conocimiento profundo y antiguo.
3. Este trabajo busca la comprensión de nuestra propia vida para situarnos en la posibilidad de Ser con el Otro y restablecernos en la unidad que

somos y no seguir insistiendo en la disociación que nos separa, nos enferma y nos aísla.

**Primera Fase:** formación de los docentes en la tutoría, desde una visión esencial.

Este proceso de formación se concreta en un curso corto, aproximadamente 80 a 100 horas, puede ser un Diplomado denominado: “El obrar docente como posibilidad de encuentro” que se desarrolla desde la visión esencial, con el método fenomenológico y en tres módulos centrales, con un grupo máximo de 15 docentes como primera experiencia piloto de validación.

Los contenidos que se proponen son los siguientes y están relacionados con los hallazgos de la investigación.

### Ejes Temáticos

- **El Entramado humano del acto Pedagógico:** la cotidianidad de la práctica pedagógica es un fenómeno esencialmente de relaciones entre hombres y mujeres vinculados a ella. Cada uno, cumpliendo una o más funciones que sostienen o deterioran esa fina red tejida por los hechos diarios que se suceden, mientras se desarrollan los programas, los exámenes, los trabajos y otros asuntos propios de este contexto.

Antes que planes de estudio, evaluaciones parciales y finales, existen en ese escenario pedagógico, Seres humanos situados en un tiempo específico, con un espacio asignado y una historia, que aunque parezca invisible, se siente en cada acción y decisión que se lleve a cabo en ese mundo. De ahí que resulte clave, intentar apostarle, al Ser maestro con el Ser estudiante, los más visibles en este entramado humano. Iniciemos con algunas preguntas que puedan colaborar en este parto: ¿quién es el Ser-maestro y quién es el Ser-estudiante? ¿cuál es el punto de encuentro entre el maestro y el estudiante? ¿soy maestro, soy profesional o soy una especialista en...?

En este primer eje temático se utiliza la pregunta como clave de indagación acerca de nosotros mismos como seres que decidimos consciente o inconscientemente Ser Maestros. Es el primer paso para volver a pensar, no en las técnicas o los instrumentos, sino ese Ser que habito, que soy Yo y que diariamente acude al aula. Este punto de partida es el camino que abre la comprensión hacia el Otro, que puede ser el estudiante y que

es el punto de llegada. Sólo puedo acercarme al estudiante, si me acerco a mi mismidad. También, se utiliza el texto escrito, en primera persona, con la intención de conversar sobre nuestras propias historias. De igual manera, se realizan lecturas colectivas de historias de otros maestros que indagan desde ellos, las preguntas relevantes para la búsqueda del Sentido. Una producción de este primer momento es un documento escrito que sitúa al Maestro en primera persona como un Ser aún, sin descubrirse.

- **La unidad pedagógica, como campo vital del pensamiento humano:** el proceso de enseñanza va unido al proceso de aprendizaje, es un continuo que, no puede pensarse en forma separada, implica un esfuerzo por superar la fragmentación que nos divide, no solamente en el discurso, sino también, en la vida cotidiana. La reflexión sobre el aprendizaje, convoca la enseñanza, no en abstracto, sino en seres que la viven y conocen de ella, desde su propia vida. Y es el maestro, el llamado a pensarse desde sus propias posibilidades/limitaciones en el aprendizaje y sus propias limitaciones/posibilidades en la enseñanza de su disciplina. Situado desde él mismo, en el reconocimiento de su inmensidad y su insuficiencia, es posible iniciar el camino de la comprensión de lo que le acontece a esos Otros, que son sus estudiantes y desde allí, avizorar el horizonte de lo que puede ser su práctica pedagógica como un campo de potenciación del pensamiento humano. Ya en este punto las preguntas claves pueden ser: Yo maestro ¿cómo aprendo?, ¿cómo aprendí? ¿Para qué aprendo?...Salgo ileso del examen o repito la materia. ¿Qué enseño? ¿Cómo enseño? ¿Para qué enseño?

En el segundo eje temático, se trabaja la cotidianidad del Ser Docente, el programa, las clases, las notas, los exámenes, las dudas y las preguntas como docente y como estudiante. Son dos caras de la misma moneda. En la comprensión de esta unidad están las claves para comprender nuestras propias posibilidades/limitaciones de nuestra práctica pedagógica. Es un proceso de reflexión sobre nuestro quehacer docente que implica vernos en toda nuestra dimensión y para ello puede ser necesario recuperar la Experiencia cotidiana del Ser docente a través del texto escrito, los documentos que existen, las notas de trabajo o re-crear momentos de la cotidianidad docente, para confrontar esa realidad y pensar su transformación.

- Algunas consideraciones de orden didáctico: el reconocimiento de la vitalidad humana del fenómeno pedagógico implica pensar lo que hemos hecho en ese contexto donde habitamos como maestros y maestras diariamente e intentar en un hecho que requiere honestidad y coraje, encontrar nuevos caminos o recuperar los viejos, en la posibilidad de trascender una práctica a la que le encontremos el Sentido para situarnos en la dimensión humana que nos corresponde. En este punto intentamos concretar algunas estrategias pedagógicas de orden presencial y/o virtual en el camino de encontrar algunos elementos metodológicos que nos aproximen a los sueños e ilusiones de Ser Maestros o Maestras.

En el tercer eje temático, se trabaja sobre la concreción de estrategias pedagógicas para una práctica pedagógica, que se corresponda con nuestras más profundas búsquedas humanas. Pueden ser, entre otras: **las preguntas claves, los textos escritos producidos por los propios estudiantes, los proyectos de aula, el seminario investigativo, los textos interactivos digitalizados u otras que se descubran en el propio curso.**

### **Momentos pedagógicos durante la experiencia de formación docente:**

- Seminarios sobre el Sentido de Ser docente.
- La experiencia de Ser docentes, lo que Somos y no Somos: nuestra realidad colmada de posibilidades.
- Descubriendo nuestras maneras de aprender mediante el seminario investigativo de nuestro propio aprendizaje. Desvelando posibilidades y limitaciones del mundo del aprendizaje humano.
- Descubriendo nuestras maneras de enseñar a partir de la reflexión sobre los fenómenos de la enseñanza.
- Panel final con preguntas, premisas iniciales, con la participación de docentes participantes y docentes invitados.
- Evaluación final del evento.

## **Resultados esperados**

**Primera fase:** de este proceso de formación, se espera que una vez abordados los ejes temáticos, se desprendan por parte de los maestros participantes, un documento escrito que plasme los principios que van a regir su manera de relacionarse con los estudiantes y con el conocimiento propio de su campo. De igual manera, el documento expresa la posición del maestro para asumir la docencia desde una visión esencial.

El producto final es un texto escrito que da cuenta, en forma sucinta, de los ejes orientadores de la práctica pedagógica. Es un documento elaborado en forma individual o grupal que explicita con claridad el horizonte pedagógico que va a guiar al docente o a los docentes en su cotidianidad como consecuencia de un momento reflexivo dentro del curso.

**Segunda fase:** conformación de un grupo inicial de estudiantes inter facultades y de docentes para llevar a cabo la Experiencia de Tutoría desde una visión esencial.

Una vez los docentes se encuentren preparados para asumir la tutoría, se conforma el grupo de docentes con los cuales se elabora un documento previo donde queden consignadas las premisas fundamentales del Plan Tutorial como: presentación, objetivos, criterios de selección para convocar los estudiantes de esta primera experiencia, cronograma de trabajo y reuniones.

Terminado este documento que se elabora con el grupo de docentes, se convocan los primeros estudiantes para iniciar con ellos el proceso.

**Tercera fase:** desarrollo de la experiencia con los ajustes requeridos.

En esta fase de la propuesta se concreta la experiencia del docente de cara a uno o varios estudiantes que llegan para llevar a cabo un proceso tutorial desde una visión esencial. Teniendo en cuenta las premisas que orientan esta propuesta, los resultados pueden ser diferentes en los distintos grupos de estudiantes porque dependen de lo que suceda en las relaciones que se establezcan entre maestro y estudiante, la profundidad de los diálogos, la apertura que ambos mantengan durante el encuentro, la calidad de las preguntas y la calidad de lo que logren abrir los protagonistas de la tutoría.

Sin embargo, el común denominador de esta propuesta es un maestro que asume la reflexión de su propia experiencia para decantarla y erigirse con voz propia frente a los acontecimientos fundamentales de la vida humana. Des-

de su propia búsqueda del Sentido de Ser se encuentra con los estudiantes para apoyarlos en ese camino situándose en la posibilidad de compartirles, sin imponerles, el camino recorrido donde pueden evidenciar con los gestos, las palabras, la mirada, el cuerpo, la densidad humana de lo alcanzado, las insuficiencias de lo que aún no ha podido Ser y el coraje para seguir enfrentando lo que es posible que Sea. Es un maestro que se asume y dejar ver al Otro, la otra orilla alcanzada por él, con la mano tendida como señal de lo que es posible Ser consigo mismo y con el Otro.

De los productos esperados de esta tercera fase es la implementación y validación de un instrumento de registro de la tutoría con los rasgos distintivos de la misma y un breve informe de la experiencia de Tutoría con cada uno de los estudiantes. Aunque el resultado mayor no sea tangible y quede como huella en la memoria de los participantes, acompañándolos como evidencia de lo esencial que abrieron y que es imposible olvidar.

**Cuarta fase:** validación y evaluación de la experiencia de Tutoría desde una visión esencial para su posterior implementación en la Universidad.

Después del desarrollo de la experiencia, se lleva a cabo una evaluación final con estudiantes y docentes; docentes y docentes para realizar los ajustes pertinentes y presentar un informe final que dé cuenta de la experiencia y sus posibilidades de continuidad y/o su imposibilidad de seguir avanzando en ella y reorientar la propuesta.

Esta propuesta es fruto de los resultados encontrados en la investigación realizada sobre la Experiencia de Tutoría desde una visión esencial, realizada en los programas de Enfermería y Lenguas Extranjeras, con grupos de estudiantes y docentes, participantes en algún momento de sus vidas de experiencias de tutoría avaladas por los directivos de ambos programas.

## **Bibliografía**

- Breve Diccionario Etimológico de la Lengua Española. Gómez de Silva Guido. México, D.F. Fondo de Cultura Económica. 2006. Pág. 567.
- Heidegger, M. (2003). *Ser y tiempo*. Traducción de Jorge E. Rivera. Madrid. Editorial Trotta.
- Heidegger, M. (2007). *Seminarios de Zollikon*. Edición de Medard Boss. Trad. de Ángel Xolocotzi Yañez. México: Editorial Red Utopía, A. C.
- Rivera, María Soledad y Herrera, Luz María. En: *Texto Contexto Enfermería*, “Fundamentos fenomenológicos para un cuidado comprensivo de enfermería”. Florianópolis, Brasil. 2006; 15 (Esp): 158-163.
- Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/tce/v15nspe/v15nspea19.pdf> en: julio 6 de 2013.
- Acosta, Cilia I. (2011). *El Sentido de Vida en Adultos Mayores: Un Enfoque Socioeducativo*. Universidad Nacional de Educación a Distancia- UNED- (Tesis Doctoral). Madrid. España.



# CAPÍTULO 6

## ESTRATEGIAS UTILIZADAS POR PROFESORAS QUE ENSEÑAN EN PREESCOLAR PARA EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO NUMÉRICO: UNA MIRADA DESDE LA EDUCACIÓN INICIAL

*Heriberto González Valencia*<sup>26</sup>

*Maribel Deicy Villota Enríquez*<sup>27</sup>

*Jakeline Amparo Villota Enríquez*<sup>28</sup>

### RESUMEN:

Este estudio consistió en describir las estrategias utilizadas por profesoras que enseñan en preescolar, para el desarrollo de pensamiento matemático en educación inicial. El contexto fue: La casa de la profesora 1 y el hogar Infantil Caritas Felices ubicado en la ciudad de Cali – Colombia, realizándose la práctica pedagógica de la profesora 2. La metodología es cualitativa, y el procedimiento para recolección de datos, fue la observación participante y la entrevista. Los resultados obtenidos, muestran que las profesoras que enseñan en pre-

---

26 Doctoranda en Enseñanza de las Ciencias y Matemáticas. Magister en Enseñanza, Filosofía e Historia de las Ciencias. Licenciada en Matemáticas. Profesora adscrita a la facultad de educación de la Universidad Santiago de Cali.

27 Antropóloga, Mestra em Ciência, Tecnologia e Sociedade. Universidade Federal de São Carlos.

28 Magister en Educación Superior, Especialista en Enseñanza de Educación Superior, Licenciado en Lenguas Extranjeras. Profesor adscrito a la facultad de educación de la Universidad Santiago de Cali. [orcid.org/0000-0001-9103-2152](https://orcid.org/0000-0001-9103-2152).

escolar, implementaron diferentes estrategias de enseñanza, las cuales fueron identificadas y descritas. Además, cada una de las estrategias implementadas en el desarrollo de las distintas tareas, tuvo determinadas intencionalidades en el momento de ser utilizadas.

**Palabras claves:** estrategia de enseñanza, pensamiento matemático, educación inicial, profesores.

## **SUMMARY:**

This study was to describe the strategies used by teachers teaching in Preschool for the development of mathematical thinking in Initial Education. The context of this study was done in two different places: The teacher's house 1 and the Caritas Felices children's home located in the city of Cali, Colombia, where teacher 2 did her practice. This study is framed under the qualitative method; the procedures for data collection were observation and interview. The results show that the teachers who teach in Preschool implemented different teaching strategies, which were identified and described. In addition, the teachers who participated in this study stated that each of the strategies implemented in the development of the different tasks had certain intentions when they were used.

**Key words:** Teaching strategy, Mathematical thinking, Initial education, Teachers.

## INTRODUCCIÓN

Este artículo tiene como foco, abordar las estrategias utilizadas por profesoras que enseñan en preescolar para el desarrollo del pensamiento numérico. El interés por este estudio, se generó gracias a diferentes actividades de investigación propuestas a las estudiantes, las cuales se desarrollaron durante el curso de *Didáctica y Aprendizaje de las Matemáticas para la educación infantil*, adscrito al programa de Licenciatura de Preescolar de la Facultad de Educación de la Universidad Santiago de Cali. Es importante destacar, que de este curso, solo fueron seleccionadas dos estudiantes, cumpliendo con dos características: estar actualmente vinculados dentro del campo de la educación infantil (jardines u hogares del ICBF), y mostrar un interés sobresaliente en el proceso de enseñanza.

Así, a través del desarrollo de estas actividades de investigación, se enfatizó en diseñar materiales curriculares<sup>29</sup> para la enseñanza de las matemáticas en educación infantil. Después de la construcción de estos materiales, particularmente tareas matemáticas, se procedió a la implementación de las mismas, con la finalidad de observar y describir las estrategias que las profesoras utilizaban, en el momento de ser desarrolladas por el estudiante.

De este modo, durante el proceso de construcción e implementación de las tareas matemáticas, se percibió que existían una serie de elementos ligados a la temática de investigación que venimos trabajando con anterioridad en el transcurso de nuestras trayectorias académicas, la cual, es estrategias de enseñanza. Con todo, esta temática nos llevo a observar y seguir un proceso de investigación enfocado en la *educación inicial*, mediante el pensamiento numérico.

En este sentido, la enseñanza de las matemáticas en *educación inicial* está relacionada con las estrategias de enseñanza; es decir, existe un puente entre el conocimiento y las estrategias utilizadas por el profesor para persuadir dicho conocimiento y así llegar en etapas futuras a formalizarlos a través de los contenidos curriculares propuestos por el Ministerio de Educación Nacional

29 Materiais curriculares nas palavras de Zabala (1990), citadas por Molina, J. et al. (2008, p. 185), consistem em “aqueles instrumentos e meios que proporcionam ao professor pautas e critérios para tomar decisões, tanto na planeamento como na intervenção direta no processo de ensino-aprendizagem e sua avaliação”. De fato, Remillard (2008) utiliza o termo “materiais curriculares” para referir-se aos recursos impressos, às vezes publicados, delineados pelos professores para o uso dos estudantes Villota (2015).

de Colombia (MEN, 2014). En otras palabras, existen conocimientos previos, que el sujeto tiene para la construcción y por ende formalización de las diferentes temáticas matemáticas.

Dado lo anterior, surge la siguiente pregunta que direccionara este estudio y se enunciara de la siguiente manera: ¿Qué estrategias utilizan las profesoras que enseñan en preescolar para el desarrollo del pensamiento numérico en educación inicial? En consecuencia, el objetivo de este estudio, consiste en describir las estrategias utilizadas por profesoras que enseñan en preescolar para el desarrollo de pensamiento matemático en *educación inicial*.

Por tanto, para abordar nuestro objetivo general inicialmente identificaremos las diferentes estrategias utilizadas por las profesoras en el desarrollo del pensamiento numérico; y seguidamente, se procederá a describir cada una de ellas. A continuación, se presenta una revisión de literatura de términos que nos ayudaran a fortalecer este estudio investigativo.

## ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA EN EDUCACIÓN INICIAL

El concepto de estrategia aparece inicialmente ligado al ámbito militar y tuvo un desarrollo práctico desde Alejandro Magno (356-323 a.c.), pasando por Aníbal (249-183 a.c.), Escipión el Africano (236-184 a.c.), Julio César (100-44 a.c.), incluso Federico el Grande (1717-1786) y Napoleón (1769-1821), hasta que Carlos Von Clausewitz (1780-1813) lo establece teóricamente en su obra “De la guerra”, que consta de 8 libros, definiéndola como “el arte de los generales”. En los siglos XIX y XX tiene un desarrollo tardío como herramienta científica o metodológica para resolver los problemas que presentaba la política frente a los intereses nacionales o de grupos nacionales que compartían intereses comunes y frente a grupos antagonicos que compartían intereses contrarios (Santos Pico, 2004). Para comienzos del siglo XXI, en este ámbito militar, la estrategia se entiende como un recurso metodológico que facilita esta tarea, especialmente en época de crisis, por lo que se puede concluir que el concepto de estrategia, desde esta perspectiva, no es otra cosa que el arte de vencer al contrario (Villota & Riascos; 2017).

En el ámbito educativo, particularmente en lo cognitivo, el concepto de estrategia permite el desarrollo de la investigación educativa, distinguiendo dos tipos de sujetos: el epistémico y el psicológico. Por sujeto epistémico se entiende

según Inhelder (1978), “*todo lo que hay de común a las estructuras intelectuales de los sujetos de un mismo nivel de desarrollo*”, y por sujeto psicológico, “*lo que es propio de los individuos*”, como por ejemplo la necesidad de una organización general que debe operarse entre el objetivo a alcanzar y los medios disponibles (p. 5).

Teniendo en cuenta que la descripción de las estrategias (sujeto psicológico) permite plantear situaciones de enseñanza (sujeto epistémico), se puede definir el concepto de estrategia como: “*todo sistema y toda secuencia de procedimientos, susceptibles de ser repetidos y transferidos a otras situaciones, y que constituyen los medios para alcanzar el fin al que tiende el sujeto*” (Inheldre, 1978, p. 7).

En este sentido, las estrategias de enseñanza son elementos que el profesor utilizar durante su práctica pedagógica; es decir, son herramientas que diariamente usa para abordar cualquier temática que está en los diferentes contenidos curriculares. En otras palabras, las estrategias de enseñanza hacen parte fundamental de la práctica pedagógica del profesor en cualquier nivel de educación, bien sea, en Educación Inicial, Preescolar, Educación Básica, Educación Media y Superior.

Las estrategias utilizadas particularmente en la etapa de la educación inicial, constituyen todo un proceso relacionado a diferentes variables como: El contexto ambiental, la familia, emocional, cultura, político, económico entre otros. Es decir, en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la educación inicial participa activamente el profesor (a), familia, comunidad, los agentes educativos y generalmente todo el talento humano que integra el equipo de trabajo de las modalidades de educación inicial. MEN (2014).

Consecuentemente, en este estudio la Educación Inicial la definiremos como un proceso permanentemente continuo de interacción, relaciones sociales, culturales pertinentes y oportunas, que les permiten a los niños y niñas potenciar sus capacidades y desarrollar competencias sobre diferentes conocimientos. Así, la educación inicial constituye un estructurante de la atención integral cuyo objetivo es potenciar de manera intencionada el desarrollo integral de las niñas y los niños desde su nacimiento hasta cumplir los seis años. Así, según el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, la educación inicial constituye el periodo o etapa de los niños y niñas desde los 0 meses hasta los 6 años MEN (2014).

Dado lo anterior, dentro de este artículo, definimos las estrategias de enseñanza en la Educación Inicial, como aquel conjunto de orientaciones que el profesor (a) da a las niñas y/o niños, con el fin de promover el aprendizaje; es decir, se trata de las orientaciones que el profesor proporciona a las niñas y niños, con el propósito de desarrollar en ellos distintas capacidades para la interpretación de la información relacionada con una determinada tarea Villota, Villota & Ogecime (2016). En otras palabras, las estrategias de enseñanza constituyen las orientaciones generadas por el profesor (a) con la finalidad de incentivar el desarrollo de determinadas tareas matemáticas<sup>30</sup>.

De este modo, las estrategias de enseñanza en la Educación Inicial son parte importante dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje ya que, es allí, donde el niño y la niña recibe el mayor apoyo para conocer, experimentar y explorar diferentes conceptos de manera indirecta, tal como lo argumenta Córnick (2004, p. 158):

Las estrategias de enseñanza deben ser consignadas en la programación como una parte importante de la misma, debido a que es un elemento nuevo que va a incorporar y es necesario que seleccione previamente cuál utilizará en cada caso, de tal manera que su acción sea estratégica.

Así, existen diferentes estrategias de enseñanza utilizadas en la Educación Inicial entre ellas tenemos: Aprendizaje cooperativo, juego, lúdica, entre otras, las cuales, cada una de ellas tiene una finalidad que será particularmente dirigida o direccionada por el profesor(a) Chamorro (2005).

De este modo, Gómez y Macedo (2010) afirma que existen diferentes estrategias de enseñanza donde pueden utilizar herramientas como las TIC, juego, lúdicas entre otras que ayuden a fortalecer el aprendizaje de diferentes conceptos de las niñas y los niños. Así, esta autora evidencia que existe la necesidad de que el profesor implemente estrategias adecuadas y eficaces para abordar temáticas relacionadas a desarrollar conceptos como: Lógico-matemáticos, geométricos, pensamiento numérico, conteo, entre otros.

Los autores Gómez y Macedo (2010) se relaciona con Chamorro (2005), ya que ellos reconocen que sin duda las estrategias de enseñanza en Educación Inicial tienen como finalidad fortalecer el aprendizaje de las niñas y niños; generando dentro de la práctica pedagógica una serie de estrategias de ense-

30 La tarea matemática es una situación de aprendizaje que es proporcionada por el profesor y tiene como foco desarrollar contenidos matemáticos (Ponte & Quaresma, 2012; Stephan & Akyuz, 2013; Barbosa & Oliveira, 2013; Villota, 2016).

ñanza que están ligadas al diario vivir de las niños y niñas. Es decir; dentro del proceso de implementación de estrategias de enseñanza existe una conjunto amplio de las mismas utilizadas por el profesor con el propósito de alcanzar objetivos trazados en determinadas tareas.

De esta manera, reconocemos que las estrategias de enseñanza en la Educación Inicial son utilizadas con los niños y niñas en diferentes temáticas como por ejemplo; el pensamiento numérico; el cual, lo abordaremos a continuación y tiene como propósito fortalecer e comprender nuestro objeto de estudio.

## **PENSAMIENTO NUMÉRICO EN EDUCACIÓN INICIAL**

Desde la antigüedad, el ser humano ha necesitado de varios elementos para facilitar la supervivencia en la sociedad; entre ellos están los números, figuras geométricas, herramientas tecnológicas entre otras que indudablemente le han ayudado a desarrollar varias de las actividades sumergidas en su cotidianidad. Así, por ejemplo, pensar en los números como elementos que hacen parte de nuestro diario vivir, nos lleva a reconocer que existe un pensamiento numérico dentro de su utilidad que está relacionado con la cotidianidad del ser humano.

En este sentido, el pensamiento numérico tiene un análisis semántico, el cual, nos lleva a reconocer el acercamiento existente de su significado; tal como lo expresa Stewart (2008, p. 11) citado por Castro (2008, p. 23):

El pensamiento es toda actividad y creación de la mente, todo aquello creado a través del intelecto. Es un proceso psicológico muy ligado al lenguaje. El acto de pensar es interno al sujeto y queda bajo su voluntad exteriorizarlo o no, es decir realizar alguna actuación que ponga de manifiesto tal pensamiento... [...]...Del vocablo numérico, por su parte, se puede decir que está referido a los números y (...) es mucho más fácil utilizar números que especificar qué son realmente. Los números cuentan cosas, pero no son cosas: podemos coger dos tazas pero no podemos coger el número “dos”. Los números se denotan por símbolos, pero no son símbolos: diferentes culturas utilizan diferentes símbolos para el mismo número. Los números son abstractos y sin embargo nuestra sociedad se basa en ellos y no podría funcionar sin ellos. Los números son una construcción mental, y sin embargo tenemos la sensación de que seguirían teniendo significado incluso si la humanidad fuera barrida por una catástrofe mundial y no quedara ninguna mente para contemplarlos.

En consecuencia; en este estudio definiremos el pensamiento numérico, como la comprensión en general que tiene cada persona en relación con los números junto con la habilidad y la inclinación a usar esta comprensión en formas flexibles para hacer juicios matemáticos y así desarrollar estrategias útiles al manejar los números. En otras palabras, el pensamiento matemático constituye todas aquellas interpretaciones que cada sujeto tiene sobre los números, ayudándonos a conceptualizar el concepto de número en la cotidianidad.

De este modo, la autora Castro (2008), argumenta que el pensamiento numérico está presente en aquellas actuaciones que realizan los seres humanos y que tienen relación con los números. Dichas actuaciones adquieren un lugar tanto en el medio social como en el escolar y, en este último caso, están vinculadas a situaciones de enseñanza y aprendizaje.

Particularmente, el pensamiento numérico en la educación inicial es concreto; y después de que el niño o niña verificará esto, da paso hacia lo abstracto. De esta manera, es preciso partir de la manipulación de objetos para pasar a una fase representativa y de esta a otra más abstracta. El pensamiento numérico es producto de una actividad interna del sujeto, de una abstracción reflexiva realizada a partir de las relaciones entre los objetos de aquí que sean de gran interés los recursos didácticos que se basen en la manipulación Castro (2008).

Consecuentemente, Montessori (1934) citada por Castro, Rico y Castro (1995, p. 2) afirma que: “se ha repetido siempre que la Aritmética y en general la ciencia matemática, tiene en la educación el oficio importante de ordenar la mente juvenil, preparándola, con rigurosa disciplina, para ascender a las alturas de la abstracción... [...]...El cálculo, después, no es sino una ulterior abreviación de la operación de contar.”

Por tanto, Castro (2008) y Montessori (1934) citada por Castro, Rico y Castro (1995) se complementan reconociendo que dentro de la educación inicial el niño o niña está en contacto con el pensamiento numérico; generando una relación entre el pensamiento a priori y el posteriori de cada niño o niña. Seguidamente, estas autoras entrelazan el pensamiento numérico a través del pensamiento concreto y el abstracto, observando que cada uno de ellos tiene un rol fundamental en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas en educación inicial de la niña y niño. Posteriormente, se visualiza que acto o acción de contar de cada niño o niña está ligado al cálculo que se formalizara durante la etapa de formación académica.

A continuación, a través de la siguiente sección se presentara la metodología de este estudio, acompañado de informaciones de las participantes y el contexto de este proceso de investigación.

## CONTEXTO Y METODOLOGÍA DE ESTUDIO

Los datos de este artículo fueron recolectados en el hogar de la profesora 1 y en las salas de aula de la profesora 2, las cuales, ejercen actualmente como profesoras de educación Preescolar y fueron invitados hacer parte de este estudio. Consecuentemente, las profesoras implementaron dos tareas matemáticas<sup>31</sup> ; es decir, cada una de las profesoras implementó una tarea dentro de su sala de aula.

De este modo, en el siguiente cuadro, mostraremos las respectivas informaciones de las profesoras Profesora 1 y Profesora 2 referentes a su formación académica, experiencia laboral, tarea matemática implementada y objetivo de la misma, con la finalidad de presentar un panorama más amplio referente al contexto.

**Cuadro 1: Informaciones de las profesoras participantes del estudio.**

Profesor	Formación académica	Experiencia laboral	Tarea aplicada	Objetivo de la tarea
Profesora 1	Normalista Actualmente (Estudiante de licenciatura en Preescolar)	7 años	Receta para hacer masas	Reconocer el número como cantidad mediante la utilización de materiales de cocina.
Profesora 2	Normalista Actualmente (Estudiante de licenciatura en Preescolar)	4 años	Ensalada de frutas	Reconocer el número como cantidad mediante materiales comestibles

Fuente: Villota (2017).

31 O conceito de “tarefas” é abordado como uma determinada situação de aprendizagem proporcionada pelo professor; ou seja, é uma situação no qual o professor propõe um tipo de tarefa (exercício, problema, exploração, investigação e etc.) para estudantes, convidando-os a desenvolvê-la, usando diferentes estratégias no dito desenvolvimento. Em consequência, a tarefa matemática tem como foco desenvolver conteúdos matemáticos e apoiar a atividade matemática (MARGOLINAS, 2013). Portanto, cada conteúdo matemático, dada sua natureza, exige um modo de atuar particular com características específicas Villota (2015).

Por otro lado, este estudio como anteriormente lo enunciamos, consistió en identificar y describir las estrategias de enseñanza que las profesoras utilizaron en la implementación de determinadas tareas matemáticas; identificando inicialmente las diferentes estrategias para luego describirlas. En este sentido y de acuerdo con Creswell (2007), el método utilizado en esta investigación es cualitativo, ya que constituye un estudio exploratorio, descriptivo y comprensivo; es decir, es fundamentalmente interpretativo.

Las investigaciones cualitativas se caracterizan por la posibilidad de poder usar diferentes instrumentos en el proceso de recolección de datos, dependiendo de la pregunta de investigación a ser respondida y a ser investigado Denzin y Lincol (2005). En este estudio, la recolección de datos fue realizada mediante la observación y la entrevista. Principalmente la observación consistió en: 1) Filmar la implementación de las diferentes tareas que las profesoras que enseñan en Preescolar realizaron y 2) Realizar diferentes anotaciones sobre las estrategias utilizadas. Por consiguiente, la observación fue la base para efectuar las entrevistas, basadas en los estudios de Reitano (2006); es decir, a través de recuerdos, estimulando al sujeto.

Así, según Reitano (2006) una entrevista de este tipo permite al individuo revivir situaciones originales con claridad y precisión cuando son sometidos a los estímulos; es decir, este instrumento de producción de datos tuvo como finalidad revivir en la memoria de los profesores algunos momentos registrados en los videos y anotaciones para obtener datos de manera más detallada sobre diferentes aspectos que se escapaban en varias situaciones. Las entrevistas fueron realizadas a cada uno de las profesoras después de haber observado los videos y anotaciones de la implementación; mediante una serie de preguntas respecto a las estrategias utilizadas, recordándoles momentos a través de estos registros.

En relación a lo anterior, el análisis de datos de este estudio se realizó teniendo como base la Grounded Theory de Charmaz (2009), que contiene una guía de orientaciones para poder codificar y categorizar los datos, después de las transcripciones efectuadas. La codificación comprendió un proceso de selección, clasificación y sistematización de los datos transcritos; es decir, se refinaron los datos para fortalecer este proceso y así establecer comparaciones para luego asignarles códigos teniendo en cuenta la teoría. A continuación mostraremos la presentación de los datos.

## PRESENTACIÓN DE DATOS

En esta sección, las situaciones que se presentaron fueron estructuradas en torno a las palabras y acciones de la Profesora 1 y Profesora 2, respectivamente, durante el desenvolvimiento de cada tarea matemática, las cuales fueron desarrolladas en diferentes espacios. Además de las palabras recolectadas en el proceso de la observación, se utilizó como consulta, las entrevistas realizadas a las profesoras después de finalizar la implementación de la tarea, con la finalidad de complementar la información de los datos de la observación. Cabe resaltar que los nombres de los niños y niñas no necesariamente son verdaderos, con el ánimo de guardar sus identidades; de manera análoga con las profesoras.

De este modo, algunos de los elementos utilizados en la transcripción de los datos son tratados en los trabajos de Brum-de-Paula y Espinar (2002). No obstante, los otros están adaptados para apoyar la transcripción. Entre estos elementos tenemos varios códigos como: 1) La información dentro de corchetes que indican una acción de los participantes o explicaciones de su forma de hablar. 2) El símbolo “...” para mostrar una idea o palabra.

Además de estos códigos, cada línea de la transcripción fue enumerada a partir de (1), precisamente para facilitar la localización cuando se hace referencias a ella. Sin embargo, antes de cada numeración, asignamos una letra para identificar en qué momento se reportan en la línea, es decir, la letra O se asigna a las líneas grabadas durante la observación de los profesores en el desarrollo de tareas. Así, la primera línea de cada episodio de transcripción se inicia por (O1); la segunda por (O2); y así sucesivamente.

Las situaciones fueron construidas a partir de lo que se consideraba importante en la observación y expresado sugestivamente. De esta manera, en este artículo las situaciones se encuentran las estrategias implementadas por las profesoras Profesora 1 y Profesora 2 mostrándose en orden cronológico.

Así, cada situación representa una estrategia de enseñanza donde fue construida, teniendo en cuenta el momento de la utilización de dicha estrategia; es decir, tendremos cinco (5) situaciones, donde cada una de ellas hace referencia a la estrategia de enseñanza utilizada por cada profesora.

**Situación 1:** Estrategia de enseñanza “Promover la interacción entre niñas y niños”

En la situación 1, encontramos la estrategia de enseñanza llamada promover la interacción entre niñas y niños, la cual, consistió en que las profesoras dejaron que los niños y las niñas interactuaran entre ellos, con la finalidad de compartir ideas y dialogar durante el desarrollo de cada una de las tareas implementadas; generando debate, discusión y reflexión sobre las ideas planteadas por cada niño y niña. De este modo, en la siguiente situación observamos la utilización de esta estrategia implementada por las dos profesoras:

Momento de la implementación
(O1)Profesora 1: Buenas tardes, niñas, inicialmente vamos a decir cada una de nosotras el nombre. Yo me llamo Profesora 1 y ¿tú? [Señala a una de las niñas] tímidamente responde Hanna.
(O2)Profesora 1: y ¿tú? [Señala a la otra niña] Danna.
(O3)Profesora 1: Vamos a conocernos un poco. Díganme algo ¿qué les guste ayudarles hacer a sus mamás en la casa?
(O4)Hanna: Me gusta ayudarle a cocinar agua caliente para bañarme en el patio.
(O5)Danna: A mí me gusta ayudarle a recoger los zapatos que mi papá deja tirados en la sala.
(O6)Hanna: Mi papá también deja los zapatos tirados pero en el cuarto, igual que el papá de Danna.
(O7)Profesora 1: ¡Muy bien! ¿Les gusta ayudar a sus mamitas en la casa?
(O8)Danna y Hanna: Si [contestan el coro]
(O9)Profesora 1: Excelente, ¿les gustan las masas?
(O10)Danna: noo...
(O11) Hanna: Si
(O12)Profesora 1: Las invitare el día de hoy hacer masas [Ingredientes en la mesa]
(O13)Hanna: Danna ¿qué es esto? [Señala el azúcar]
(O14)Danna: Sal
(O15) Hanna: ¿Proveemos?
(O16)Danna y Hanna: No... es azúcar

Fuente: Villota, Villota, González (2017).

## Otro momento

Momento de la implementación
(O17)Profesora 2: Con las siguientes frutas ustedes tomaran el número que deseen comerlas de ellas, vienen y las toman con los palillos y cuentan las que se comerán.
(O18)Isabel: Quiero 2 piñas y 1 papaya [Toma 3 pesados de pina y 1 de papaya]
(O19)Camila: Quiero 2 pina y 1 papaya [Toma la cantidad acertada]
(O20)Juan: ¿Isabel porque tomaste diferentes?
(O21) Isabel: no se! Tengo hambre
(O22)Juan: ¿Camila porque tomaste diferente?
(O23)Camila: Mi mami dice que se tiene que contar con los dedos [Yo tengo 4 años muestra con los dedos de la mano contando uno por uno].
(O24)Isabel: Yo no hice eso, solo comí hasta que se me quite el hambre.

Fuente: Villota, Villota, González (2017).

Por tanto, la interacción entre las niñas y niños fortalece el compartimiento de ideas, preguntas, argumentos y demás como lo observamos en (O1), (O2), (O3),..., (O24), generando un diálogo libre que es fundamental para la interacción entre os niños y niñas.

Posteriormente, en la siguiente situación abordaremos otra estrategia de enseñanza llamada, preguntas alternadas, la cual, fue implementada por la Profesora 2 y Profesora 1 como se muestra a continuación.

### **Situación 2:** Estrategia de enseñanza “Preguntas alternadas”

En la situación 2, encontramos la estrategia de enseñanza denominada preguntas alternadas, la cual, consistió en que la profesora realizó diferentes preguntas a las niñas y niños con la finalidad de que ellos respondieran; y, así poder observar cómo estaban razonando, para luego orientarlos y hacer que percibieran, reflexionaren y desarrollaran la solución de la tarea. Esta estrategia fue implementada por las dos profesoras de manera análoga por la que se tomara un episodio a continuación para mostrar el momento de implementación:

**Momento de la implementación**

- (O1)Profesora 1: ¿Qué es esto? [Muestra un huevo]
- (O2)Hanna y Danna: un huevo
- (O3)Profesora 1: Y, ¿aquí que hay? [Muestra un vaso de agua]
- (O4)Danna: Agua,
- (O5)Profesora 1: Ustedes, saben ¿cuántos huevos hay aquí? [Señala en la mesa los huevos].
- (O6)Hanna: No sé!
- (O7)Profesora 1: y tu Danna
- (O8)Danna: Uno, y dos. [Inicia a contar uno por uno]
- (O9)Profesora 1: Es decir; Danna hay cuantos huevos?
- (O10)Hanna y Danna: dos,

**Fuente:** Villota, Villota, González (2017).

La situación anterior, muestra el uso de la estrategia de enseñanza abordada por la profesora 1. Sin embargo, la profesora 2 implementó esta estrategia de forma análoga; es decir, la profesora 2 realizó preguntas alternadas relacionadas con el tema de la ensalada de frutas e hizo referencia al pensamiento numérico.

De este modo, se observa en (O1), (O2), (O3) y (O4) que las preguntas llevan a las niñas a estimularlas a contestar en la inmediatez lo que está pensando y viendo. Sin embargo, en (O5),..., (O10), las niñas hacen uso de la observación y del material concreto para poder contestar, en este caso los huevos.

Seguidamente, en la próxima situación se presentara otra estrategia de enseñanza llamada, analogías relacionadas con la vida diaria, la cual, fue implementada durante el desenvolvimiento de las diferentes tareas matemáticas.

**Situación 3:** Estrategia de enseñanza “analogías relacionadas con la vida diaria”

En la situación 3, ubicamos la estrategia de enseñanza llamada “analogías relacionadas con la vida diaria”, la cual consistió, en utilizar analogías referentes a la vida diaria sobre conceptos matemáticos para ser entendidos por las niñas y niños. Esta estrategia fue utilizada por las dos profesoras, tal como se muestra

a continuación:

<b>Momento de la implementación</b>
(O1)Profesora 1: Voy a leer la receta para hacer las masas. Necesitamos 4 cucharas de harina, 2 huevos, 50gramos de sal, ½ vaso de agua, ½ cucharada de azúcar. Entendieron?
(O2)Hanna y Danna: Noo...
(O3)Profesora 1: Vamos a interpretar las cantidades. Alguien sabe ¿cuánto es 4 cucharas de harina?
(O4)Danna: mmm... [Toma la cuchara]
(O5)Hanna: Yo quiero hacerlo, es esto [coge la cuchara y toma cuatro cucharadas]
(O6)Danna: No debe tomar una menos
(O7)Profesora 1: ¿Porque Danna?
(O8)Danna: Nos van a quedar feas las masas
(O9)Profesora 1: Dime cuantos años tú tienes?
(O10)Danna: 4 [Los muestra en sus manos]
(O11)Profesora 1: Entonces, si tú tienes 4 años y me muestras tus 4 dedos, intentemos contar las cucharas de harina. Vamos intentémoslo,
(O12)Danna y Hanna: Una, dos, tres y cuatro.
(O13)Danna: Es lo mismo.
(O14)Profesora 1: Muy bien!
<b>Momento de la implementación</b>
(O15)Nina 1: Profesora, ¿por qué el dos parece un pato?
(O16)Profesora 2: ¿Por qué un pato?
(O17)Niña 2: Tiene cabeza y pico
(O18)Profesora 2: Tiene características físicas muy parecidas.
(O19)Niña 1: En mi casa mi mami tiene patos y mire que se parecen a lo que usted escribió en el tablero [Refiere al 2]

**Fuente:** Villota, Villota, González (2017).

Podemos observar, en (O1), (O2) que la lectura de determinadas cantidades no les significa ninguna información a las niñas y es a partir de (O3), (O4),..., (O8) que se da inicio a implementar las analogías, donde en (O9) se utiliza la

analogía y la niña logra entender la interpretación de lo solicitado, como se muestra en (O10), (O11), ... (O14). Análogamente, ocurre lo mismo en (O15), (O16),..., (O19) donde se implementa en otro momento la misma estrategia de enseñanza.

#### **Situación 4:** Estrategia de enseñanza “Dar pistas en el desarrollo de la tarea”

En la situación 4, encontramos la estrategia de enseñanza llamada “Dar pistas en el desarrollo de la tarea”, fue utilizada solo por la profesora 2. Esta estrategia, consistió en a medida que la tarea fuese siendo explorada, la profesora dio algunas pistas a los estudiantes para propiciar y organizar los argumentos que estaban siendo construidos, tal como se presenta a continuación:

<b>Momento de la implementación</b>
(O1)Profesora 2: ¿Qué fruta deseas escoger?
(O2)Camila: No sé!
(O3)Profesora 2: Te gustan las frutas?
(O4)Camila: Si, pero no se cual coger.
(O5)Profesora 2: Te voy a dar una pista. Piensa en la fruta que más te guste
(O6)Camila: El mango
(O7)Profesora 2: Ahora toma la cantidad que deseas
(O8)Camila: No sé cuánto quiero tomar
(O9)Profesora 2: Te daré otra pista, toma con un palito lo menos posible
(O10)Camila: Cogeré solo 1 pesado [Toma dos pedazos]

**Fuente:** Villota, Villota, González (2017).

Así, observamos que en (O1), (O2),...(O5) la profesora inicia implementando las pistas con el propósito que la niña experimente la tarea y así poder alcanzar los objetivos propuestos dentro de la misma. Sin embargo, en (O6), (O7), (O8),... (O10) la profesora hace nuevamente uso de esta estrategia de enseñanza con el mismo propósito antes mencionado.

De esta manera, a través de las cuatro (4) situaciones, hemos presentados todas las estrategias de enseñanza utilizadas por las profesoras Profesora 1 y Profesora 2 en la implementación de las respectivas tareas; las cuales fueron identificadas y descritas. Consecuentemente, en la siguiente sección, discutiremos los datos presentados.

## DISCUSIÓN DE DATOS

En este artículo, el objetivo es identificar y describir las estrategias de enseñanza utilizadas por las profesoras que enseñan en preescolar implementadas a través de tareas matemáticas; a través de la observación y las entrevistas realizadas a las profesoras: Profesora 1 y Profesora 2, quienes participaron en este estudio. La observación nos ayudó a identificar las estrategias de enseñanza, sirviéndonos como soporte para realizar el análisis de las mismas, complementando las entrevistas como parte del proceso.

De esta manera, mediante las cuatro situaciones mencionadas en la sección anterior, presentamos las diferentes estrategias utilizadas por la profesora 1 y profesora 2, las cuales fueron identificadas y descritas cada una de ellas en situaciones determinadas. En cada situación se muestra la estrategia utilizadas por las profesoras, donde iniciamos el proceso de identificación y descripción de las estrategias de enseñanza.

En consecuencia, en la situación 1, localizamos la estrategia de enseñanza denominada “Promover la interacción entre las niñas y niños”, donde fue implementada por las dos profesoras que participaron de este estudio. Es importante resaltar que la profesora utilizó esta estrategia dentro del hogar con dos niñas que no tenían relación de amistad o algo parecido; lo cual, esta estrategia fortaleció la comunicación entre las niñas integrándose, tal como lo manifiesta la profesora:

**Profesora 1:** “La estrategia de interactuar entre ellas fue fundamental para poder hacer las masas en equipo. Sin embargo Danna y Hanna son niñas introvertidas por lo que al inicio del desarrollo de la tarea se les dificultó hablar entre ellas por lo que intente servir de mediadora; y fue a través; creo que de la confianza que le di a Hanna que ella comenzó a hablarle a Danna. Además, creo que el lugar, que fue mi casa, ayudó mucho para que las niñas se sintieran cómodas ya que Hanna hace parte de mi familia” (Entrevista el 11/11/2016).

En efecto, la profesora 2 manifiesta todo lo contrario; probablemente porque el contexto fue en la casa hogar “Caritas Felices” donde se encontraban 12 niños y niñas; por lo que la interacción entre ellas y ellos se dio de manera natural tal como lo argumenta la profesora:

**Profesora 2:** “La interacción entre las niñas y los niños se dio de manera natural, podría decirse porque ellos ya se conocen hace un tiempo donde comparte diferentes juegos y experiencias tanto académicas como personales. Especialmente, las niñas interactuaban mejor con las mismas niñas y su forma de de-

sarrollar la actividad mediante la ensalada de frutas era más correcta y rápida; contrario a los niños que solo veían la tarea como un momento de comer y jugar con los demás niños. Particularmente, las niñas muestran un mejor desempeño que los niños, pero cuando se hacen grupos de sexos combinados las niñas ejercen la lideranza del grupo” (Entrevista, 28/11/2016).

De este modo, observamos que esta estrategia de enseñanza, depende en gran medida del contexto en el cual cada profesora la implemento. Así, en la interacción de niñas y niños mediante el desarrollo de una tarea indudablemente entran a jugar diferentes emociones que se generan durante el desenvolvimiento de la misma; tal como lo afirma las autoras Henao & García (2009, p. 800):

[...] esta interacción, que se instaura entre el componente innato que tiene el ser humano y el entorno ambiental al que se ve abocado, puede generar diferentes pautas cognitivas, afectivas y comportamentales, las cuales caracterizan al ser humano y de forma muy especial generan a nivel emocional diferencias que se manifiestan en el desarrollo de la comprensión emocional, en los procesos de empatía y en el alcance de niveles de autorregulación de niños y niñas.

En este sentido, esta estrategia de enseñanza está relacionada con las emociones de las niñas y niños en el momento de desarrollar una determinada tarea propuesta por la profesora. En otras palabras, las emociones indudablemente están inmersas en el ser humano y por ende juegan un papel fundamental a la hora de explorar cualquier situación de aprendizaje propuesta por la profesora; surgiendo de este modo una forma agradable de desenvolver determinada tarea. Por tanto, esta estrategia de enseñanza sirvió como puente mediador entre el dialogo y el desarrollo de las diferentes tareas propuestas por cada profesora.

Seguidamente, en la situación dos (2) se aborda la estrategia de enseñanza llamada “Preguntas alternadas”, la cual, fue utilizadas por la profesora 1 y la profesora 2. En esta estrategia de enseñanza, las profesoras reconocen que todo niño o niña tiene conceptos previos relacionadas a diferentes disciplinas o áreas, los cuales son aprendidos y enseñados en por distintas personas; tal como lo manifiestan las profesoras a continuación:

**Profesora 1:** “La estrategia de las preguntas alternadas ayudo a que las niñas recordaran diferentes conceptos, los cuales, han sido construidos gracias a la dedicación de sus familias. Por ejemplo, en cuanto al número como cantidad Danna recordaba constantemente la edad de los años con la cantidad de dedos que le mostraba a Hanna; afirmándole que ella conocía el número cuatro (4) porque su familia le había enseñado la representación de su edad con los dedos. Allí, evidencie que aquellos conceptos previos que cada niña aprendió

con otras personas son valiosísimos y reafirme que Danna y Hanna tienen sin duda toda una estructura de conceptos previos que con el pasar del tiempo se formalizaran dentro de la escolarización” (Entrevista el 11/11/2016).

**Profesora 2:** “Varias niñas y niños reconocían las frutas que teníamos dentro de la ensalada de frutas, pero no decían su respectivo nombre. Sin embargo, cuando los intente estimular a través de preguntas relacionadas con las vivencias de su vida cotidiana las reconocían e intentaban decir su nombre. El caso de Camila, que tiene 4 años es interesante porque para ella las frutas como la piña es la misma que la pitahaya porque recordó que su forma era casi similar y su padre le dijo que esa era una pitahaya” (Entrevista, 28/11/2016).

En relación a lo anterior, las profesoras manifiestan que la estrategia de enseñanza ligada a las preguntas alternas ayuda a reconocer que los niños y niñas tienen una serie de conceptos previos<sup>32</sup> que pueden ser implementados para el desarrollo de diferentes tareas propuestas a los niños y niñas. Consecuentemente, Tirish & Graeber (en prensa) citado por Teberosky (1989, p. 169) argumenta que “el aprendizaje es el resultado de la interacción entre la enseñanza y los conceptos previos de los niños”.

Por tanto, esta estrategia de enseñanza relacionada con las preguntas alternadas fortaleció en cuestionamiento hacia la niña y niño promoviendo el uso de conceptos previos. En otras palabras, la implementación de esta estrategia busca que la niña y niño utilice sus conceptos previos mediante la estimulación generada por la profesora.

Posteriormente, en la situación tres (3) se tratara la estrategia de enseñanza denominada “Analogías relacionadas con la vida diaria”, la cual, fue utilizada por las profesoras Profesora 1 y Profesora 2. Esta estrategia de enseñanza propicio que las niñas y los niños relacionaran diferentes sucesos relacionados con temáticas de la Matemática con aquellos sucesos que hacen parte de sus cotidianidades, como lo argumentas las profesoras:

**Profesora 1:** “Esta estrategia sobre las analogías es muy curiosa, ya que, las niñas a partir de situaciones de la cotidianidad como hacer masas no relacionan diferentes conceptualizaciones como; por ejemplo, el del cantidad; particularmente, para Danna su edad que era igual a la cantidad de cucharadas de harina no representaba nada de manera inmediata, por lo que las analogías

32 Según Ausubel (1983) citado por Mota & Valles (2015, p. 88) argumentan que los conocimientos previos son considerados desde hace ya varias décadas como fundamentales para adquirir conocimiento nuevo, en palabras de Ausubel (1983): “La adquisición de información nueva depende en alto grado de las ideas pertinentes que ya existen en la estructura cognitiva y el aprendizaje significativo de los seres humanos ocurre a través de una interacción de la nueva información con las ideas pertinentes que ya existen en la estructura cognitiva”

sirven de ayuda a la interpretación de diferentes hechos. Además, partir de hechos concretos de la vida cotidiana de las niñas se intenta que ellas interpreten la información que estaba en la receta, teniendo en cuenta conceptos previos, eventos relacionados con la cotidianidad y la misma manera de enseñanza de sus padres o familiares” (Entrevista el 11/11/2016).

**Profesora 2:** “Las analogías propiciaron una mejor interpretación del concepto de número como cantidad. Algunos niños y niñas sabían la cantidad de determinados números como; por ejemplo, el número dos (2) saben la cantidad pero no reconocen la notación ya que lo relacionaban particularmente con un pato” (Entrevista, 28/11/2016).

De este modo, visualizamos que las profesoras implementaron esta estrategia de enseñanza con la finalidad de relacionar conceptos matemáticos con situaciones de la vida cotidiana de cada niño y niña; generando un mejor fortalecimiento en la interpretación de la información contenida en cada tarea.

Así, las analogías sirven de puente entre la información que está dentro de cada tarea y la que se encuentra sumergida en una determinada situación de la cotidianidad de la niña; tal como lo argumenta Keith Sawyer (2007) citado por Arévalo et al. (2009, p. 24):

[...] los descubrimientos científicos casi siempre emergen de las analogías. Los científicos cognitivistas han aprendido un poco acerca de cómo la mente piensa acerca de las analogías. Consideran que el fenómeno a explicar es el objetivo y la comparación metafórica en el origen o fuente. En efecto, consideran dos pasos mentales para lograr el insight analógico; primero debe seleccionarse una fuente adecuada y segundo la fuente debe encajar con el objetivo.

En este sentido, la estrategia de enseñanza que abordó las analogías durante su implementación propició una mejor interpretación de la información referente a diferentes temáticas matemáticas por parte de las niñas y niños; generando que ellos describieran el desarrollo de la tarea para alcanzar el objetivo de la misma. Por tanto, esta estrategia de enseñanza fue fundamental para el análisis del desarrollo de cada tarea implementada.

Finalmente, en la situación 4 encontramos la estrategia llamada “Dar pistas en el desarrollo de la tarea”, la cual, fue utilizada por la profesora 2. Esta estrategia fortaleció el desarrollo de la tarea propuesta por la profesora ya que, algunos niños y niñas no sabían cómo empezar y otros por el contrario no sabían seguir el desarrollo de la tarea, como lo afirma la profesora:

**Profesora 2:** “Utilizar esta estrategia de dar pistas a las niñas y niños fue importante para que ellos desarrollaran activamente la tarea relacionada con la ensalada de frutas. Particularmente, existieron dos casos, el primero aquellas niñas y niños que tenían temor a manifestar que no sabían lo que debían hacer, segundo, aquellas niñas y niños que tomaban las cantidades de las frutas que deseaban comer pero no sabían que más hacer; por lo que, vi prudente propiciar en las niñas y niños una gama de pistas para que pudiesen explorar la tarea y así hacer que todos y todas la niñas y niños participaran” (Entrevista, 28/11/2016).

En consecuencia, podemos observar que la profesora implementa esta estrategia de enseñanza en aras de incentivar el desarrollo de la tarea propuesta a los niños y niñas. Así, Villota (2016), la cual, llama a esta estrategia como “Proporcionar pistas mediante el desenvolvimiento de la tarea” destaca que a través de la misma el profesor busca que el estudiante sienta el reto de experimentar y explorar la tarea en su totalidad de manera dinámica; generando en el estudiante reflexión y observación mediante las diferentes pistas brindadas por el profesor. De este modo, Díaz & Hernández (2010) citado por Villota (2016, p. 103) afirman que:

Esta estrategia de enseñanza, destaca alguna información importante donde se hace énfasis a través de explicaciones; teniendo como función primordial auxiliar al estudiante en la detención de los elementos importantes o claves para el desarrollo de la tarea. En otras palabras, esta estrategia pretende propiciar un mejor desenvolvimiento en la exploración de la tarea.

Por tanto, a través de las cuatro situaciones presentadas en la sección anterior, abordamos tanto el modo de utilización de la estrategia de enseñanza como las respectivas explicaciones dadas por las profesoras manifestando su importancia. Así, a continuación mediante el siguiente cuadro, representaremos de forma sintética las estrategias de enseñanza identificada y con su descripción.

Estrategia de enseñanza	Descripción
Promover la interacción entre niñas y niños	Consistió en que las profesoras dejaron que los niños y las niñas interactuaran entre ellos, con la finalidad de compartir ideas y dialogar durante el desarrollo de cada una de las tareas implementadas; generando debate, discusión y reflexión sobre las ideas planteadas por cada niño y niña.
Preguntas alternadas	Consistió en que la profesora realizó diferentes preguntas a las niñas y niños con la finalidad de que ellos respondieran; y, así poder observar cómo estaban razonando, para luego orientarlos y hacer que percibieran, reflexionaran y desarrollaran la solución de la tarea.
Analogías relacionadas con la vida diaria	Consistió, en utilizar analogías referentes a la vida diaria sobre conceptos matemáticos para ser entendidos por las niñas y niños.
Dar pistas en el desarrollo de la tarea	Consistió en la medida que la tarea fuese siendo explorada, la profesora dio algunas pistas a los estudiantes para propiciar y organizar los argumentos que estaban siendo construidos.

Fuente: Villota (2017).

Teniendo en cuenta el anterior cuadro, podemos observar que se identificaron y describieron cada una de las estrategias utilizadas por la profesora 1 y Profesora 2; las cuales, fueron implementadas mediante el desarrollo de las diferentes tareas propuestas a las niñas y niños. Así, en la siguiente sección se presentara finalmente las consideraciones finales.

## CONSIDERACIONES FINALES

A modo de conclusión las profesoras que participaron de este estudio implementaron diferentes estrategias de enseñanza, las cuales, fueron identificadas y descritas cada una de ellas en una situación determinada. Además, se evidencia que cada una de las estrategias utilizadas por las profesoras no necesariamente fue utilizada por ambas como se muestra en la situación 4.

Así, cada profesora implemento la estrategia de enseñanza según su metodología; es decir, a pesar de que se utilice la misma estrategia ella depende indudablemente de la metodología y momento a ser implementada por la profesora. Las estrategias de enseñanza no son un recetario sino por el contrario su uso depende del sujeto, momento, elementos entre otras variables que son importantes tener en cuenta para que su utilidad tenga éxito. La implementación de las estrategias no es un recetario, donde el profesor puede elegir una de las estrategias de enseñanza mencionadas anteriormente y utilizarla sin antes hacer un estudio adecuado de ella; es decir, no existe una estrategia de enseñanza perfecta o fija para cada una de las situaciones de aprendizaje Villota, Villota & Ogécime (2016).

En relación a lo anterior, las profesoras mediante las entrevistas manifiestan que cada una de las estrategias utilizadas en el desarrollo de las diferentes tareas propuestas a las niñas y niños tuvo una intencionalidad; es decir, cada una de las estrategias de enseñanza tiene un fin o propósito dentro del proceso de aprendizaje de la niña o niño, el cual, está inmerso en el desarrollo de la tarea propuesta.

Por tanto, existen diferentes estrategias utilizadas por la profesora 1 y profesora 2, las cuales, tienen determinadas finalidades. Así, la utilización de las estrategias dependen indudablemente de su metodología en el momento de ser implementadas, lo que indica, que la metodología empleada por cada profesora no fue única. Así, aquella metodología no es fija, porque está en continuo cambio a medida de las circunstancias y formación académica de la profesora se fortalezca.



## **Bibliografía**

- Arévalo, L.; Bustos, M.; Castañeda, D. & N. Montañez. (2009). El Desarrollo de los Procesos Cognitivos Creativos a través de la Enseñanza Problemática en el Área de Ciencias Naturales en Niñas del Colegio Santa María. Tesis de maestría en Educación. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia.
- Barbosa, J. C. & Oliveira, A. M. P. (2013). Conflicts in designing tasks at collaborative groups. In: MARGOLINAS, C. (Ed.). *Task Design in Mathematics Education. Proceedings of ICMI Study 22*. Oxford: ICMI, pp. 543-550. Disponible en: <<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00834054v1>>. Acceso em: Outubro de 2014.
- Brum-De-Paula, M.R. y S.G. Espinar (2002). “Coleta, transcrição e análise de produções orais”. *Letras*. 1, 21, 1-13.
- Castro, E., Rico, L. y Romero, I. (1997). Sistemas de representación y aprendizaje de estructuras numéricas. *Enseñanza de las Ciencias*, 15, 3, pp. 361-371.
- Charmaz, K. (2009). *A construção da teoria fundamentada: guia prático para análise qualitativa*. Porto Alegre: Artmed.
- Chamorro, M.C. (coord.). (2005). *Didáctica de las Matemáticas, Educación Infantil*. Madrid: Pearson.
- Creswell, J.W. (2007). *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Porto Alegre: Artmed.
- Córmack, M. (2004). Estrategias de aprendizaje y de enseñanza en la educación del menor de 6 años. *Acción Pedagógica*, 2 (13), 154-161.

- Denzin, N.K. & Lincoln S. Y. (2005). Introduction: the discipline and practice of qualitative research. N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds). Handbook of qualitative research. (pp. 1-32). Sage: Thousand Oaks.
- Gómez, L., Macedo, J. (2010). Importancia de las TIC en la educación básica regular. *Tecnología de la información* 12 (25), 209-224. ISSN 1728-5852
- Hena López, Gloria Cecilia, & García Vesga, María Cristina. (2009). Interacción familiar y desarrollo emocional en niños y niñas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* , 7(2), 785-802. Retrieved May 16, 2017, from [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1692-715X2009000200009&lng=en&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2009000200009&lng=en&tlng=es).
- J.M. Cardenoso y M Peñas Conferencia en XIV Jornadas de investigación en el aula de matemáticas. (pp. 23-32), Granada.
- Margolinas, C. (Ed.). (2013). Task Design in Mathematics Education. Proceedings of ICMI Study 22. Oxford: ICMI, p. 543-550. Disponible en: <<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00834054v1>>. Acceso en: Octubre de 2014.
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). Sentidos de la educación inicial. Documento No 20 Serie de orientación pedagógica para la educación inicial en el marco de la atención integral. ISBN 167316. Bogotá, Colombia. Recuperado en: [www.mineducacion.gov.co](http://www.mineducacion.gov.co)
- Montessori, M. (1934). *Psico-Aritmética*. Barcelona: ARALUCE.
- Mota Villegas, D. J. & Valles Pereira, R. E. (2015). Papel de los conocimientos previos en el aprendizaje de la matemática universitaria. *Maringá*, v. 37, n. 1, p. 85-90
- Reitano, P. (2006). The value of video stimulated recall in reactive teaching practices. (ACSPRI) Social Science Methodology Conference. Paper presented at the Australian Consortium for Social and Political Research, New South Wales. (pp. 1-12). Recuperado de <http://doi.org/pes:5074>.
- Ponte, J. P. & Quaresma, M. (2012). O papel do contexto nas tarefas as matemáticas. *Revista Intereções*, Lisboa, n. 22, p. 196-221.
- Stephan, M. & Akyuz, D. (2013). An Instructional Design Collaborative in One Middle School. In: MARGOLINAS, C. (Ed.). Task Design in Mathematics Education. Proceedings of ICMI Study 22. Oxford: ICMI, p. 511-

520. Disponible en: <<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00834054v1>>. Acceso en: Octubre de 2014.
- Teberosky A. (1989). Los conocimientos previos del niño sobre el lenguaje escrito y su incorporación al aprendizaje escolar del ciclo inicial. *Revista de Educación*. Número 28, volumen 8, pp. 161-183
- Villota Enríquez, J. A. (2015). Estratégias utilizadas por professores na implementação de tarefas matemáticas. *Anuais do EBRAPEM. GD7: Formação de Professores que Ensinam Matemática*. Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora.
- Villota Enríquez, J. A. (2016). Estratégias utilizadas pelos professores que ensinam Matemáticas na implementação de tarefas. Tesis de maestría (Mestrado em Ensino, Filosofia e História das Ciências). Universidade Federal da Bahia/Universidade Estadual de Feira de Santana, Salvador de Bahia, Brasil.
- Villota Enríquez, J., Villota Enríquez, M., & Ogecime, M. (2016). Estratégias de enseñanza utilizadas en el desenvolvimiento de tareas matemáticas: Importancia en su utilidad. *Revista SIGMA*, 12(2), 53-70. Recuperado de <http://revistas.udenar.edu.co/index.php/rsigma/article/view/3169>
- Stewart, I. (2008). *Historia de las Matemáticas en los últimos 10.000 años*. Crítica. Barcelona.
- Tirosh, D. y Graeber (en prensa). «Implicit and explicit knowledge: the case of multiplication arid division», en Tirosh (Ed.), *Implicit and explicit knowledge: an educational perspective*. Norwood, N. J.



# CAPÍTULO 7

## DOCENTES PROPICIADORES DE AMBIENTES EDUCATIVOS PARA UNA CULTURA DE PAZ EN LA PRIMERA INFANCIA

*Leidy Ximena Guevara Salazar<sup>33</sup>*  
*leidy.guevara00@usc.edu.co*  
*Universidad Santiago de Cali*

*Gloria Mercedes Chavarro<sup>34</sup>*  
*glorismer@hotmail.com*  
*Universidad Surcolombiana*

### Resumen

La estancia en las instituciones educativas para los estudiantes es un tiempo importante, allí se pasan los años de la niñez y la juventud, vale la pena que además de ser el lugar para adquirir y aportar al conocimiento, la escuela sea el espacio para la socialización, que se identifique como un espacio para el debate, la solución de los conflictos por la vía del respeto, es decir, que si bien como todo escenario esta permeado por las tensiones que se dan por la diferencias de edades, estudiantes, docentes, administrativos, por la consecución de los objetivos del trabajo escolar, las relaciones que allí se dan, es en la escuela donde se aprende a comunicar, a escuchar, para respetar las diferencias, para proponer, para hacer buen uso de los espacios físicos, para cuidar

---

33 Magister en Educación. Licenciada en Pedagogía Infantil.

34 Magister en Educación. Licenciada en Preescolar.

la naturaleza, es decir, para convivir. Teniendo en cuenta que los primeros años de vida de 0 a 6 años, son ideales para el aprendizaje, para modelar el comportamiento que guiará la conducta en la vida adulta por esta razón, que los procesos, prácticas pedagógicas y criterios curriculares de una Institución Educativa garantice ambientes propiciadores de paz en la infancia.

**Palabras clave:** Cultura de paz, primera infancia, ambientes educativos, docente.

### **Abstract**

The stay in the educational institutions for students is an important time, there they spend the years of childhood and youth, it is worth not only being the place to acquire and contribute to knowledge, school is the space for socialization, That is identified as a space for debate, the solution of conflicts by way of respect, that is, that although as every scenario is permeated by tension that occur due to the differences of ages, students, teachers, administrative - in order to achieve the objectives of school work, the relationships that exist there, it is in the school where one learns to communicate, to listen, to respect differences, to propose, to make good use of physical spaces, to Take care of nature, that is to live together. Taking into account that the first years of life from 0 to 6 years are ideal for learning, to model the behavior that will guide the behavior in adult life for this reason, that the processes, pedagogical practices and curricular criteria of an Educational Institution Guarantee environments conducive to peace in childhood.

**Keywords:** Culture of peace, early childhood, educational environments, teacher.

Las instituciones educativas como centros de socialización se relacionan y se afectan por la cultura, los medios de comunicación, la política, la familia, entre otros. En la actualidad la violencia escolar ha venido en ascenso con consecuencias negativas para los estudiantes, los padres de familia, las instituciones educativas y el mismo sistema educativo. La escuela enfrenta conflictos graves entre alumnos, y entre alumnos y docentes. Krauskopf (2015) describe y analiza como la violencia ha llegado a los ámbitos escolares, obstaculizando el rol que cumple la educación, constitución de uno de los espacios fundamentales para la formación personal, social, ética y ciudadana de individuos y grupos.

La escuela está llamada a contrarrestar fenómenos como la intimidación escolar. Chaux (2008) afirma que:

Desarrollar estrategias como la empatía (ponerse en los zapatos del otro, para sentir el dolor ajeno), la asertividad (habilidad de defender los derechos propios y los de los demás de manera firme, sin recurrir a la agresión) y el cuestionamiento de creencias (creer que se termina con la intimidación dándole golpes al intimidador, o que esta es un problema solo de las víctimas, que no es tan grave), ayuda a que los testigos de la intimidación escolar no se queden como agentes pasivos y legitimen estas prácticas dañinas, sino que por el contrario desde su condición se opongan, la desvirtúen y ayuden a transformar el conflicto en oportunidades para conocerse y crecer como seres humanos.

La escuela como espacio de reflexión, además de constituir el puente para la adquisición de conocimientos y el desarrollo de la cognición, ha de proporcionar los elementos necesarios, los valores, actitudes y mecanismos para que dicha formación genere la construcción una cultura de paz, como valor social y proceso inherente al hombre. De acuerdo con Jaramillo (2008), las relaciones democráticas en la escuela, tienen el potencial de afianzar la democracia en la sociedad, estas pueden crear un conocimiento mucho más riguroso, preciso y adecuado a las necesidades de la sociedad. En esto son vitales la construcción del conocimiento en interacción con el medio físico y social, tener presente en las relaciones el cuidado del otro, cuidado que es recíproco, interesarse genuinamente por lo que ocurre en el estudiante, y sobre todo instarlo a hacer preguntas, sin descalificarlo, sin aprobar o rechazar, porque la comunicación es indispensable en las relaciones democráticas. La comunicación es una dimensión connatural a la vida social y cultural, lo que sucede en la interacción entre los actores educativos es comunicación, en la escuela todo habla.

Duarte (2005) analiza la importancia de la comunicación y contribuye a explicar la convivencia a partir de esta, considerando que “la comunicación en lo pedagógico se la juega en todo momento al permitir expresar o reprimir los gustos o los disgustos, al compartir o no los sentimientos, las inclinaciones, las aspiraciones, los instintos y las necesidades materiales y vitales, y no sólo las ideas abstractas, las representaciones o las opiniones de maestros y de aprendices”

La educación colombiana reconoce que ésta es Medio para la socialización, el desarrollo y el acceso a la cultura, en la Constitución Nacional se tiene a la educación como un derecho de la persona y un servicio con función social, Art. 22, “La paz es un derecho y un deber de obligatorio cumplimiento”, Art. 67. “...la educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; el Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación, que será obligatoria entre los cinco y los quince años de edad y que comprenderá como mínimo, un año de preescolar y nueve de educación básica”. También es reconocida como un derecho humano, teniendo por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos, favoreciendo la comprensión, la tolerancia y la amistad entre las naciones. La violencia entendida como el daño intencional infringido a otro mediante el uso deliberado de la fuerza o el poder, tiene consecuencias en quien la ejerce, en su entorno cercano como lejano. La violencia no consigue satisfacer los deseos de sus promotores, aunque fuera por móviles de justicia, pues ésta en su escalonamiento va encadenando más víctimas, y recrudece necesidades bien sea de orden material o social que se revierten para inocentes como responsables de la misma. Al estar presente la violencia en la escuela, esta se convierte en asunto importante y urgente por atender, coloca a la escuela en un panorama difícil, pues además de los retos que ella comporta como la calidad, la retención, la actualización, gestionar los recursos necesarios para su funcionamiento, se enfrenta además a resolver los problemas que trae la violencia escolar – la intimidación, la deserción, el robo, la agresión física, el desmejoramiento académico –. La violencia se puede identificar como un legado que se reproduce a sí misma a medida que las nuevas generaciones aprenden de la violencia de las anteriores, las víctimas aprenden de sus agresores y se permite que perduren las condiciones sociales que favorecen la violencia. No hay país ni comunidad a salvo de la violencia. Las imágenes y las descripciones de actos violentos invaden los medios de comunicación. ....está en nuestras calles y en nuestros hogares, en las escuelas, los lugares de trabajo y otros centros. Es un azote ubicuo que desgarrar el

tejido comunitario y amenaza la vida, la salud y la felicidad de todos nosotros. Aunque no se tienen cifras exactas, ni actualizadas sobre los casos de violencia. Los docentes y directivos docentes de las instituciones educativas son recurrentes en manifestar que la violencia se manifiesta fuertemente en los jóvenes y hasta ahora no se tienen propuestas concretas para contrarrestar este fenómeno. El proceso educativo hoy se da en espacios como el barrio, el cine, los escenarios deportivos, la televisión; esto pone en declive a la escuela vista como epicentro del saber y dirigida por docentes considerados portadores del conocimiento. La información ya no es propiedad de la escuela, esta circula a grandes velocidades y en diversos formatos atractivos para los estudiantes. Si esto es así, qué retiene al estudiante en la escuela. Por qué va allí, si en esta se encuentra con expresiones de violencia.

La escuela está representando lo que es la sociedad en general, ella es expresión de lo que se vive afuera. Si en lugar de ser un lugar agradable y atrayente es generadora de violencia, es válido preguntarse por los ambientes propiciadores de una cultura de paz en la escuela, qué ayuda y promueve ambientes en el que los estudiantes se sienten identificados, en donde pueden construir su subjetividad, en donde le gusta estar y se sienten respetados. Los recursos materiales – planta física, bienes muebles, material bibliográfico y de consumo, el personal docente y administrativo, son necesarios para el desarrollo de la vida escolar, pero no suficientes a la hora afrontar situaciones de violencia escolar. Es necesario que en el currículo, intencionalmente, promueva la actividad escolar para la construcción de la paz como cultura. Que esta no sea una meta a alcanzar y evaluar a final de los periodos, sino que sea un estilo de vida y mediación en la interacción de las relaciones de los sujetos que conviven en la escuela. La cultura de paz, la UNESCO (2009) la propone como: “.....el conjunto de valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y estilos de vida basados en el respeto a la vida, el fin de la práctica de la no violencia por medio de la educación, el respeto pleno de los principios de soberanía, la promoción de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales, los esfuerzos para satisfacer las necesidades de desarrollo y protección del medio ambiente de las generaciones presentes y futuras, entre otros”. La paz como cultura es una construcción diaria que se realiza con el concurso del otro, especialmente con el que es distinto, el que no piensa y comparte las ideas y pensamiento propios. La paz, como cultura, es la apuesta por comprender que esta no se logra con la firma de actas o tratados, ni con el cese de las armas. Se vive en los espacios cotidianos, especialmente en los más pequeños e íntimos, la casa, la iglesia, el mercado, la escuela, el aula. Parte de reconocer el conflicto

como elemento constitutivo de la vida, por tanto esta paz es imperfecta, resulta de una realidad en la que conviven las regulaciones de conflicto pacíficas con las violentas, y porque lejos de una noción utópica no se busca llegar a la perfección sino convivir con la propia imperfección de nuestra naturaleza como seres humanos.

Por esta razón, los docentes de primera infancia somos llamados a generar ambientes propiciadores de paz en los escenarios escolares. Se entiende por ambientes las construcciones que involucran objetos, tiempos, acciones y vivencias de los participantes. El ambiente se da en interacción con el entorno natural que lo rodea. Duarte (2005) “el ambiente es concebido como el conjunto de factores internos –biológicos y químicos– y externos, –físicos y psicosociales– que favorecen o dificultan la interacción social. El ambiente debe trascender entonces la noción simplista de espacio físico, como contorno natural y abrirse a las diversas relaciones humanas que aportan sentido a su existencia. Desde esta perspectiva se trata de un espacio de construcción significativa de la cultura”.

Lucié Sauvé (2010) afirma que el ambiente tiene diferente acepciones desde los cuales considerarse, se puede entender como naturaleza (para apreciar y preservar), como recurso (para administrar), como problema (para solucionar problemas ambientales), como biósfera (para vivir, vista desde una mirada integral, es decir, de un sistema que involucra bienes físicos, biológicos, económicos, políticos), como medio de vida (para conocer y administrar), como espacio comunitario (para participar). En este artículo se toma el ambiente como la construcción diaria y cotidiana que se teje en las relaciones con los otros, está lleno de significado, e incluye los espacios físicos, los objetos, y especialmente las relaciones que en ella se promueven. Hay ambientes en los que las personas con los bienes con que cuentan, suficientes o no, promueven y desarrollan escenarios de paz, escuelas donde la paz se aprende porque se vive.

El docente de primera infancia, debe fomentar variados aprendizajes, el bienestar personal y el desarrollo social que son fundamentales en los primeros años de vida. Todos los autores y teóricos manifiestan su acuerdo en que el niño y la niña son seres sociales por naturaleza y con el paso de los años algunos aprendizajes se pueden alcanzar o lograr, mientras que los daños o los problemas a nivel de lo personal (lo afectivo, lo emocional) y de lo social son difíciles de recuperar.

Una sociedad democrática, que vela por los derechos de sus ciudadanos y específicamente de sus niños y niñas debe propender por una educación de calidad que además de aproximarse a los conocimientos, propicie espacios y ambientes que permitan el desarrollo de niños y niñas felices, participativos, que establezcan y mantengan relaciones armónicas, con conceptos positivos sobre sí mismos, que puedan identificar las necesidades de otros y ponerse en su lugar. Igualmente que reconozca sus fortalezas y debilidades, respeten y asuman normas compartidas, pero que también puedan expresar sus opiniones y busquen ser reconocidos y hagan valer sus derechos; por ejemplo la charla de grupos, la escogencia de un rincón de juego, el reconocimiento de las construcciones y los dibujos de otro, el escuchar al compañero mientras habla y pedir la palabra para hacer algunas intervenciones, se convierten en situaciones que se pueden posibilitar en la cotidianidad y desde allí fomentar ambientes de participación y por ende de ciudadanía.

En un país como Colombia (diverso, pluriétnico y multilingüe) el docente debe tener en cuenta los distintos contextos culturales y étnicos en los cuales trabajan, para que de manera contextualizada se respeten la diversidad de situaciones y condiciones de los territorios. Para lograr a su vez construcciones nuevas que enriquezcan y fortalezcan el desarrollo de los niños y las niñas.

Además; el docente debe trabajar de la mano con la familia, tal como lo manifiesta la formación integral y armónica del niño y niña a lo largo de los distintos períodos del desarrollo humano y del proceso educativo, es responsabilidad de dos agencias de socialización, familia y escuela, estas dos instancias aportarán los referentes que les permitan a niños y niñas, como futuros ciudadanos ,integrarse en la sociedad. Indiscutiblemente, estos sistemas de influencias necesitan converger para garantizar la estabilidad y el equilibrio para una formación adecuada de niños y niñas en primera infancia (Ferrari, 2009).

De allí que las relaciones y vínculos que se construyen y establecen en la infancia, son la base para que los seres humanos se integren en los sistemas sociales de cada cultura, los cuales están mediados por pactos, normas y acuerdos, tanto tácitos como explícitos.



## **Bibliografía**

Artículo: Intimidación escolar: rol de los testigos. En libro Educación en valores y ciudadanía desde una perspectiva cotidiana. Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa, IDIE - OEI. Pág. 83 -98. Editora Géminis. Bogotá, 2008.

DUARTE Jakeline. Ambientes de aprendizaje, una aproximación conceptual. 2012

CHAUX, Enrique, Lleras, Juanita y Velásquez, Ana María. Competencias Ciudadanas. Ministerio de Educación Nacional.

\_\_\_\_\_ Educación, convivencia y agresión escolar. Universidad de los Andes. 2012.

Informe Mundial sobre la Violencia y la Salud. Organización Panamericana de la Salud y Organización Mundial de la Salud. Pág. 7

KLERK-WEYER, Rina y Le Roux, Ronél. Control emocional. En: Inteligencia emocional. Editorial Panamericana. Bogotá, 2012.

MENÉNDEZ Benavente, Isabel. Bullying: acoso escolar. Disponible en <http://www.psicopedagogia.com/bullying>.

Revista Cambio. Matoneo en las aulas. Noviembre 12 de 2006.

Revista Periferia. Estilos de investigación: maestros, discípulos y colaboradores. Edición N° 7. Universidad Surcolombiana. 2008.

SAENZ Javier, SALDARRIAGA, Oscar y OSPINA, Armando. Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903 – 1946. Ediciones Uniandes, Editorial Universidad de Antioquia, Ediciones foro nacional por Colombia y Colciencias. Vol. 1. Santafé de Bogotá, 1997.



# CAPÍTULO 8

## MIRADAS SOBRE LAS PRÁCTICAS REFLEXIVAS EN LA FORMACIÓN DE MAESTRAS Y MAESTROS

*Luz Karime Giraldo García*<sup>35</sup>

### RESUMEN

En este artículo se realizó una mirada sobre las prácticas reflexivas en la formación de maestros/as, teniendo en cuenta las experiencias como docente de práctica, además de las implicaciones en el quehacer docente de las/os estudiantes de las Licenciaturas en las facultades de educación. Se reconocen las prácticas reflexivas como una competencia profesional para el fortalecimiento de la calidad de la educación relevante para su desarrollo en contextos de ejercicio profesional.

Las ideas y reflexiones se suscitaron debido al actual término de práctica reflexiva en los procesos de enseñanza y aprendizaje, investigación en el aula y en la formación de maestros/as. Se articula al pensamiento de los maestros y se emplea como metodología para que los maestros/as reflexionen sobre su propia práctica y la de sus compañeros de profesión, además se ha establecido como una competencia estrechamente relacionada con programas innovadores de formación continua de docentes en ejercicio.

**Palabras claves:** Práctica reflexiva, formación docente, investigación, desarrollo profesional, maestro

---

35 Lic. en Educación Preescolar, Especialista en Desarrollo Intelectual y Educación, Magíster en Educación. luz.giraldo04@usc.edu.co.

## **Abstract:**

In this article we looked at reflexive practices in teacher training, taking into account the experiences as a teacher of practice, as well as the implications in the teaching task of the students of the Bachelor 's in the faculties of education. Reflective practices are recognized as a professional competence to strengthen the quality of education relevant to their development in contexts of professional practice.

The ideas and reflections were raised due to the current term of reflexive practice in the processes of teaching and learning, classroom research and teacher training. It is articulated with teachers' thinking and is used as a methodology for teachers to reflect on their own practice and that of their fellow students. It has also been established as a competition closely related to innovative continuing teacher training programs

**Keywords:** Reflective practice, teacher training, research, professional development, teacher.

## **RESUMO**

Este artigo fornece uma perspectiva sobre a prática reflexiva na formação de professores / as foi feito, tendo em conta a experiência como uma prática de ensino, bem como as implicações para o trabalho docente da / os estudantes graus nas faculdades de educação. Prática reflexiva como uma competência profissional para reforçar a qualidade da educação relevante para o desenvolvimento em contextos de prática profissional são reconhecidos.

Idéias e pensamentos foram levantadas por causa do mandato atual de prática reflexiva no ensino e aprendizagem, a pesquisa em sala de aula e treinamento de professores / as. Ele articula o pensamento dos professores e é usado como uma metodologia para professores / as refletir sobre sua própria prática e de seus colegas, também se estabeleceu como uma competição intimamente relacionados com os programas de formação inovadoras continua professores em exercício.

Palavras-chave: prática reflexiva, formação de professores, pesquisa, desenvolvimento profissional, professor.

## **Introducción**

La formación docente se está constituyendo en una de las problemáticas centrales para el cambio educativo y las transformaciones profundas de la sociedad exigen un replanteamiento de las funciones que se requieren del maestro/a para lograr los fines de la educación. Este acontecimiento se vislumbra como un movimiento globalizado, que cruza las fronteras nacionales e internacionales y que se expresa en diversas directrices, entre las que se encuentra la práctica pedagógica.

El cuestionamiento de las bases epistemológicas sobre las cuales se han establecido las relaciones entre razón y emoción, conocimiento y acción, teoría y práctica, han llevado a un replanteamiento de las formas modernas de pensar la actividad teórica y la actividad práctica, entendiéndolas como acciones humanas que responden a intereses y finalidades demarcados socialmente por el predominio de un conjunto de concepciones de hombre, mundo, sociedad y conocimiento, esto es, a una determinada racionalidad (Habermas, 2008 c.p. Erazo-Jiménez 2009).

La escuela debe contribuir a desarrollar en los estudiantes un espíritu humano, sensible, solidario y democrático, para ello no basta con impartir conocimiento, se hace necesario que se abandone el papel del docente enfocado solo en la transmisión de información y se abra hacia nuevas relaciones en el ámbito de la formación, la condición humana, la diversidad cultural y ética, las culturas como generadoras de saber, el cuidado de la naturaleza, las relaciones sociedad civil y estado y el logro de un desarrollo sostenible.

Se hace necesario identificar el funcionamiento cotidiano de las escuelas traspasadas por estas realidades y construir prácticas en las que la vida cotidiana sea tema de confrontación, análisis y crítica, con el objeto de elaborar de manera constante nuevas prácticas, más humanas y solidarias (Litwin, 2008, p. 18).

La globalización, la internalización y la planetarización han generado múltiples y acelerados cambios que afectan nuestra visión de mundo, de ciencia, de tecnologías y de economía que han puesto en cuestión la concepción de hombre, de mujer, costumbres y valores. Las lógicas del mercado se orientan frente a una diversidad cultural que muchas veces no se comprenden y estos cambios exigen que desde la educación se emprendan nuevas rutas.

Como lo plantea López (2005: 93), “en este mundo global, la escuela tiene que acercarse inexcusablemente a la asimétrica y compleja realidad”. No es suficiente la observación de su entorno sino que su mirada tiene que ser ínte-

gra. Los problemas sociales y ambientales que azotan a la humanidad no son de naturaleza global sino planetaria. “La educación del futuro deberá ser una enseñanza de primera y universalmente centrada en la condición humana” (Morín Edgar, 2001, p. 49).

Es así como el profesor realiza su práctica en un contexto denominado la institución escolar, siendo este un espacio de relaciones humanas complejas, en donde docentes y estudiantes no sólo reciben conocimientos derivados de la actividad académica, sino que participan de manera activa en la organización de situaciones de conocimiento que se construye en la escuela. Este enfoque tiene como soporte una concepción del maestro/a como profesional reflexivo que reconstruye su propio conocimiento conservando una capacidad de alerta intelectual, que le habilita cuestionarse no sólo sobre los procesos educativos, sino que además revisa y debate los supuestos sobre los cuales fundamenta el desarrollo profesional y sus implicaciones, abriendo camino a la reflexión de su propia práctica.

Se hace necesario entonces, como nuevas rutas, que la educación avance hacia un progreso más justo, equitativo, sostenible y equilibrado, para ello las instituciones educativas se constituyen en un espacio privilegiado para llegar a convertirse en auténticos focos de difusión y reconstrucción de las diversas culturas que coexisten dentro de un determinado contexto social. No se puede permitir formar hoy a las jóvenes generaciones con contenidos escolares desconectados de la realidad, cuando no irrelevantes e inclusive vanos para sus vidas futuras. La emergente y evolutiva sociedad del conocimiento y las comunidades de aprendizaje están demandando con urgencia una profunda revisión y transformación de las prácticas reflexivas en las maestras y los maestros del nuevo milenio.

Dado que se trata de hacer una mirada hacia la práctica reflexiva en la formación de maestros/as se presentan tres capítulos: el primero, acerca de la expresión práctica reflexiva, en el segundo, el desarrollo profesional y la práctica reflexiva y finalmente en el tercero, la relación práctica reflexiva e investigación. Es importante aclarar que este documento sólo intenta hacer una reflexión que lleve a renovar las prácticas en la formación de los docentes.

## **I. La Expresión Práctica Reflexiva**

Para repensar las prácticas reflexivas el mejor referente es Donald Schon (1930-1997), prominente en el desarrollo de la teoría y práctica del profesional reflexivo. Schon argumenta que la práctica docente se identifica por la complejidad, la inestabilidad, la singularidad y el conflicto de valores y que el aspecto técnico no es lo apropiado para la gestión de la problemática del aula escolar. La práctica docente debe concebirse como una actividad reflexiva y artística en la que se incluyen algunas aplicaciones técnicas.

En este orden de ideas es necesario repensar la formación docente e incorporar espacios de reflexión sobre la práctica, donde se requieren que los docentes innoven e investiguen teniendo en cuenta sus contextos y realidades. Afortunadamente algunos docentes por su espíritu sensible, por su identidad profesional asumen el desafío de pensarse unas prácticas diferentes que les permite estimular la inventiva y el ingenio de los niños, niñas y jóvenes:

Escuchar las voces de los niños y las niñas es un compromiso y responsabilidad de comunidad académica y de los tomadores de decisiones; las investigaciones recientes dan cuenta acerca de las vivencias en el currículo, el significado otorgado a lo aprendido, a las experiencias sociales y afectivas que obtienen en las relaciones de enseñanza con sus maestros y compañeros, incluyendo las influencias directas e indirectas de la familia y amistades con relación a la importancia de la escuela” (Covarrubias y Cassarini, 2013).

Por este motivo, la práctica docente no es una mera tarea de transmisión de conocimientos o de enseñanza de contenidos per se, por el contrario es una práctica compleja, estipulada y definitiva de un conjunto de factores internos y externos unidos al sujeto que cumple el papel de enseñante. Además de los matices propios de ser profesional y persona, el docente está dependiente del contexto institucional en el cual se realiza como docente.

La práctica gestionada por un docente, cuando toma su rol como mediador en un proceso educativo, se establece a partir de un conjunto de acciones relacionadas que ocurren entre la construcción y la realización del horizonte institucional de cada proyecto educativo, de las estructuras y las lógicas curriculares que precisan los cursos de acción formativa y de las tareas concretas que se materializan en las interacciones pedagógico-didácticas que se llevan a cabo entre docentes y estudiantes. Todo esto intervenido por el capital cultural del docente, sus habilidades y sus intereses.

En este orden de ideas es el maestro es quien simboliza la mayoría de edad en el proceso formativo y por tanto se preocupa por una permanente formación de su ser docente, que muestra cómo ser un digno mediador del aprendizaje de quienes están cumpliendo el rol de estudiantes. Tal como lo manifiesta Stenhouse(1991, p. 141), aun tomando la noción de profesor, “si lo que deben perseguir los profesores es desarrollar la comprensión y refinar sus criterios de juicio y su alcance en su correspondiente materia, deben ser capaces y disponer de tiempo y de oportunidades para el desarrollo profesional”.

Es así como, en la medida en que los maestros engrandezcan su ser profesional, se cualifiquen progresivamente en el desarrollo de sus competencias y reflexionen sus prácticas como mediadores formativos, tendrán mejores posibilidades para abordar rigurosa y procesualmente su labor educativa, estas reflexiones están constituyéndose en una de las problemáticas centrales para el cambio educativo, en un contexto en el que “los procesos de la gestión pedagógica y las transformaciones profundas de la sociedad exigen un repensar de la funciones y tareas que se requieren del profesor para lograr los fines de la educación”. Liston y Zeichner, 1993; Elliott, 1997; Labaree, 1992; Hargreaves, 1996; Goodson, 1997; Pérez Gómez, 1999 (citados en Educación y Educadores Volum 12, 2009). Este fenómeno se visualiza como un movimiento global, que atraviesa las fronteras nacionales, y que se expresa en tendencias diversas para las cuales el mismo concepto de profesionalización reviste significados y problemáticas también diversas.

Este nuevo ambiente pedagógico para la preparación profesional y la Práctica Reflexiva constituye una aproximación distinguida en el diseño de experiencias controladas de situaciones docentes. A la vez esta aplicación de la Práctica Reflexiva presenta una problemática que consiste en la adquisición de destrezas, técnicas de enseñanza como, la observación sistemática de los demás, la auto-evaluación de los docentes en formación, otras herramientas reflexivas.

La Práctica Reflexiva procede en su mayoría de los trabajos de Donald Schön (1983,1987) y John Dewey utilizados considerablemente por los educadores y otros profesionales interesados en la formación de docentes. La alternativa de Schön para contrarrestar la racionalidad técnica es la práctica (Schön 1983). Para estas nuevas ideas, la formación docente opta por soportarse en la práctica y su eje central es partir de la experiencia, la práctica y su reflexión sobre ella. La Práctica Reflexiva plantea la formación del maestro como un proyecto personal, flexible, creativo, abierto, reflexivo, entre otros. “La realización consciente de una práctica reflexiva permite al profesor aprender de su práctica y

en consecuencia, reforzarla potencialmente y aprender sobre ella” (Brockbank & McGill, 2008, p. 88, c.p. Martínez, Trejos, Giraldo 2013, p. 41).

Gran parte del trabajo diario del maestro de aula radica en expresar juicios y tomar decisiones, en ocasiones, partiendo de una información limitada. Las decisiones son de tipo curricular, metodológico, organizativo, didáctico, psico-emocional, entre otros y cuando decide, está haciendo algo más que elegir un camino o actuar de cierta manera, dichas decisiones deben ser de carácter racional, lo que significa que el maestro de manera consciente o inconsciente considera y evalúa las diferentes opciones y se vale de criterios para elegir y determinarse, pero en la mayoría de los casos las decisiones interactivas de los maestros, son más reactivas que reflexivas, más intuitivas que racionales y más rutinarias que creativas.

Sin embargo, la buena enseñanza demanda tomar decisiones reflexivas, racionales y conscientes. Un elemento importante de su formación reflexiva en la práctica, es la capacidad que deben desarrollar los maestros para justificar razonablemente sus decisiones y acciones dentro del aula, pero no puede apoyarse únicamente en su instinto o en un conjunto de técnicas preestablecidas y descontextualizadas, sino, que debe reflexionar de una forma crítica y analítica. Es decir, ha de reflexionar sobre su práctica al igual que lo hace el médico con los síntomas del paciente. Es justamente por ese carácter formativo del saber pedagógico que nace la necesidad y la exigencia de reflexionar sobre y en torno a él; dichas exigencias de la profesión docente sólo pueden guiarse de forma eficiente, crítica y creativa a través del ejercicio de una práctica pedagógica fundada en la reflexión.

Mencionado de manera llana, Schön observó que los estudiantes aprendían escuchando, observando, actuando y disponiendo de una supervisión directa de su hacer, únicamente no aplicaban lo que habían oído y aprendido en clases magistrales, libros, entre otros, sino que también aprendían reflexionando, ellos solos y con sus tutores, sobre cómo se desenvolvía la acción, es decir, reflexionaban sobre su práctica. Por tanto la Práctica Reflexiva, desde la perspectiva de elementos constitutivos, por un lado, revela la interacción ente la acción, el pensamiento y el ser, y por otra parte, indica la inmediatez de la reflexión-acción como algo inseparable.

## II. El desarrollo profesional y la práctica reflexiva

Son muchos los factores que median de forma definitiva, tanto en el desempeño como en el desarrollo profesional de los docentes de todas las áreas (lenguas, literatura, educación infantil, entre otras). La reflexión es un factor primordial en el desarrollo profesional del docente, para después buscar los elementos necesarios para mejorarla. Las investigaciones de Schön (1992 y 1998) acerca de la importancia de la práctica reflexiva en el rol del docente van en la línea de que los conocimientos generales no dan respuestas específicas a los problemas con los que se enfrentan los profesores en su labor profesional diaria, por tanto, los docentes, necesariamente, deberán explorar soluciones basadas en la realidad de sus contextos. Indudablemente este proceso de reflexión es imprescindible para el desarrollo profesional del docente, ya que en muchas ocasiones, no tiene unos indicadores claros sobre en qué consiste efectuar su trabajo de una manera óptima.

Otro indicador utilizado es el grado de satisfacción de los estudiantes, como por ejemplo, la aplicación de encuestas sobre la actuación del docente, pero, es un indicador que no tiene una relación directa con la actuación óptima del profesor, sino que puede estar condicionado por otros factores (ser muy permisivo en las clases, poner altas calificaciones, entre otros). Otro factor imperioso en el ejercicio de la reflexión en la labor del docente para un óptimo desarrollo profesional es que los docentes raramente reciben una retroalimentación sobre la realización de su trabajo, y, son ellos mismos los que tienen que tener la capacidad de ofrecerse un autorreflexión sobre cómo están desarrollando su labor.

Como tantas otras competencias profesionales de los docentes, la reflexión debe ser trabajada y desarrollada a lo largo de su carrera profesional, ya sea en su formación inicial, o en su formación continua. En función de la profundidad de la reflexión de los docentes, Domingo, J. y Fernández, M. (1999) c.p. (Erazo-Jiménez 2009) describen cuatro fases en las que se puede hallar un profesor:

- Improvisación, irreflexión: los profesores, en esta etapa, se dejan llevar por los acontecimientos y actúan por improvisación. Los motivos de encontrarse en esta fase pueden ser varios: encontrarse desbordados, actuar de manera autodefensiva, o sentirse desencantados.
- Rutinas y esquemas básicos instaurados para agilizar las respuestas en la práctica: en esta fase los profesores presentan respuestas automáticas e interiorizadas basadas en experiencias pasadas.

- Reflexión cotidiana: los profesores se hacen preguntas frecuentes relacionadas con el desarrollo de la clase (qué pasó, por qué, cómo...).
- Reflexividad: la reflexión se desarrolla de una manera consciente y cíclica, de forma que la actuación en el aula genera una reflexión, y esta genera una nueva actuación, y así sucesivamente (este proceso es la denominada investigación-acción dentro del aula).

Otra competencia importante a desarrollar por los docentes es el trabajo cooperativo, el cual evita la controversia y la obligación de comparar y legitimar las prácticas docentes habituales. Uno de los motivos por los que se presenta esta falta de cooperación puede ser, necesariamente, el miedo a la crítica y al cambio, esto no les permite la oportunidad de conocer otros puntos de vista, otras estrategias, e incluso pierden la posibilidad de reflexionar sobre sus propias prácticas docentes. Existen otros beneficios más concretos del trabajo cooperativo en los centros educativos según (Royo, V., 2001, c.p. López Hernández, 2007): unifica criterios en la tarea docente de los equipos docentes, promueve el intercambio de experiencias docentes a través de una reflexión colectiva de la experiencia que tiene cada uno de su práctica docente, mejora la aceptación de las normativas que se definen de forma colectiva, potencia la identidad del docente con el grupo de trabajo, equilibra el derecho al ejercicio de la profesión y su vinculación a un proyecto educativo de centro definido colectivamente, de propuestas alternativas que permitan mejorar las prácticas pedagógicas, entre otras. López Hernández (2007: 81) se refiere a este punto con estas palabras: “colaborando se ejercita la capacidad de reflexionar sobre la práctica, para tomar decisiones educativas y dar razones de dichas decisiones teniendo en cuenta el contexto en el que se produce la enseñanza”. De esta forma se reconstruye el “conocimiento práctica personal” o conjunto de significados y convicciones que, como se ha visto, proceden de la experiencia y orienta a la acción docente. Estos asuntos de reflexión son mucho más ricos y fructíferos si se realizan en grupo y en ellos se encuentra el vínculo entre la colaboración y el desarrollo profesional, es una pieza fundamental dentro del trabajo cooperativo de los docentes en un centro escolar.

Para el quehacer docente es muy importante abordar comprensivamente las realidades, los contextos sociales y las nuevas tendencias educativas, tanto a nivel institucional como a nivel nacional e internacional, así como acceder a la propia racionalidad de la profesión docente en sus dimensiones ética, cultural y política. Se trata del conocimiento del nuevo espacio social, cultural y tecnológico en cuyo contexto emerge, se negocia y se determina una nueva práctica

pedagógica reflexiva. Como señala Delval (2002, p.79) “cambiar los profesores es algo extremadamente difícil. Por una parte, tienen sus hábitos de conducta y de enseñanza bien establecidos. Enseñan sobre todo, como les enseñaron a ellos y cuando se tiene una cierta práctica, resulta extremadamente difícil cambiar”.

El desarrollo profesional debe dar la oportunidad a cada maestro/a que a través de un proceso metacognitivo de reflexión, tome conciencia de sus concepciones, actitudes y de su práctica en el aula que le permita autorregularlas y reestructurarlas.

Acorde con la exigencia de los nuevos perfiles que requiere el desarrollo profesional de un docente en esta sociedad cambiante y exigente, se deben formar maestras/os crítico-reflexivos es decir, que se ocupen de reflexionar la cultura, la enseñanza dialogante, y el aprendizaje como un proceso de construcción innovador. También podemos vislumbrar un docente transformador que reflexiona acerca de su propia práctica, lo cual le permite acceder a un mundo de significados, valores, símbolos, sentimientos e intereses personales y culturales.

La preparación del profesor va a ser la piedra angular sobre la que se levante uno de los objetivos primeros del cambio: la calidad de la educación. Los mismos diseños curriculares se apoyarán en un profesorado competente y actualizado, dispuesto y con vocación. (Tebar, 2009, p.103).

### **III. Relación Prácticas Reflexivas e Investigación**

Dentro de estas prácticas reflexivas no podemos olvidar la investigación, ya que los diferentes paradigmas y tendencias mundiales actuales coinciden en la necesidad de una fundamentación investigativa para el docente en cualquier nivel educativo. “En la actualidad el papel del docente se ha diversificado y sus funciones también, ahora se habla de un docente-investigador, aquél que, en palabras de Stenhouse (1991), sea capaz de reflexionar en su acción. Es entonces en la acción docente donde se puede innovar, transformar y trascender. ¿Quién si no los mismos docentes, somos los más indicados para reflexionar, investigar y hablar acerca de nuestro quehacer?” (Méndez-Pardo 2007, pág.12).

De esta manera, se entiende que la investigación convierte a la práctica en un proceso muy enriquecedor para la formación de maestras/os y de la función social que le compete, pues a un maestro, en su calidad de investigador, le corresponde internarse en la dinámica de prácticas sociales concretas, para

vivirlas, entenderlas, reflexionarlas y comprenderlas. La investigación mejora la calidad educativa y a través de ella las aulas de los centros de educación se convierten en laboratorios naturales aptos para que los profesores puedan reflexionar sus prácticas.

El docente y sus prácticas se constituyen en el objeto de estudio del propio docente, como vía para mejorar su práctica y por ende, formarse profesionalmente, un maestro y una maestra que deje su papel disciplinario, represivo, repetitivo y alejado del conocimiento, para que investigue sobre su propia práctica, como factor esencial e inherente en los procesos de formación. La investigación educativa como una actividad reflexiva, consciente, racional y sistemática en y sobre la práctica, permite reconstruir los procesos en la acción educativa, en la práctica pedagógica y didáctica. Como lo plantea Litwin (2009). *“Investigar en el aula presupone llevar a cabo un proceso de construcción teórica que permite a los docentes realizar una reflexión más profunda sobre las actividades que promueven, sus consecuencias y sus implicaciones”*.

De igual forma, la práctica mediada por la investigación en la formación de maestros/as, debe basar sus procesos en la interpretación y reconstrucción del contexto educativo, de tal forma que permita comprender y dar sentido a la acción pedagógica y busque la transformación cultural del espacio en el que se realiza el acto educativo.

Es imprescindible la formación de una comunidad de maestros y maestras que tengan la posibilidad de ajustar e innovar para sí, los aportes de otras disciplinas, y sea mediador de diversos saberes desde la realidad de su quehacer docente. Esto debido a que, persistentemente, se estén investigando nuevas teorías que concuerdan en la pedagogía y la didáctica, factores fundamentales en la profesión docente, para formar una cultura investigativa y abrir la capacidad de producir conocimiento pedagógico y didáctico, dando al maestro/a, la identidad como profesional intelectual.

Con esta visión, se busca plantear una reflexión sobre la articulación entre la práctica reflexiva e investigación, dando vital importancia como el pilar fundamental del maestro/a y el proceso investigativo que permite el desarrollo de una reflexión seria y rigurosa. En efecto, el artículo 3 del decreto 272 (MEN 1998), propone...”desarrollar y mantener una actitud de indagación que, enriquecida con teorías y modelos investigativos, permita la reflexión disciplinada de la práctica educativa y el avance del conocimiento pedagógico y didáctico”.

De hecho la relación entre la práctica reflexiva y la investigación, debe estar encaminada a formar un/a maestro/a crítico/a reflexivo/a, que le permita transformarse en un constructor de saber pedagógico que lo identifica con su quehacer docente, que debate el momento que se vive, la pertinencia y la calidad de su formación disciplinar y el saber pedagógico, sensible frente a la problemática que vive el país y especialmente el contexto donde se desempeña como profesional de la educación, que está en capacidad de explorar nuevas realidades, las cuales se especifican a partir de nuevas prácticas y nuevos saberes, con la convicción de resolver problemas definidos por el contexto de la comunidad. De esta manera se estará formando un/a maestro/a de las más altas calidades humanas, sociales y académicas.

## **REFLEXIONES FINALES**

El artículo se generó por la inquietud de hacer una mirada a las prácticas reflexivas en la formación de maestros/as, ya que es muy poco lo que se contempla como tema de investigación en las facultades de educación, en las instituciones educativas como reflexión de su quehacer docente.

Mirar la práctica reflexiva exige un tiempo de dedicación por parte de los docentes, se debe asumir como política de formación necesaria para su desarrollo profesional y personal. La formación de los/as maestros/as estaría incompleta si no se trabaja la práctica reflexiva, lo que genera automatización y un ejercicio rutinario de la práctica docente.

La práctica reflexiva facilita el cambio en la educación, de modelos y propuestas pedagógicas tradicionales centradas en la transmisión de conocimientos abstractos, descontextualizados de la realidad, pasar a unas pedagogías activas contextualizadas y socio-críticas que den respuesta a las problemáticas del mundo globalizado y a los contextos sociales, culturales, políticos, económicos de la sociedad.

En los procesos de enseñanza y aprendizaje la práctica reflexiva permite tener en cuenta tanto los saberes científicos como los populares, los saberes tácitos y los culturales que dinamizan la integralidad de la educación.

Permite desarrollar la metodología de la investigación con una visión integradora, interdisciplinaria y problematizadora. Reconoce la realidad en toda su complejidad, para superar la tendencia fraccionante positivista e instrumental.

## **Bibliografía**

- Covarrubias, Patricia y Casarini, Martha (2013). Los actores del currículo en México. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*.
- Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación ISBN: 978-84-7666-210-6 – Artículo 27.
- Delval, J. (2002) *La escuela posible. Cómo hacer una reforma de la educación*. Barcelona: Ariel.
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo*. Barcelona, España, Paidós.
- Educación y Educadores, (2009). *Práctica reflexiva como estrategia de desarrollo profesional: presencia y estructura en reuniones docentes* Volumen 12 pág. 3.
- Erazo Jiménez, Ma. S., (2009). *Práctica reflexiva como estrategia de desarrollo profesional: presencia y estructura en reuniones docentes* Educación y Educadores, Vol. 12, Num. 2.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar, condiciones y contextos*. 1a. Edición Editorial Paidós, Buenos Aires.
- López, J. I. (2005). *Construir el Currículum Global; otra enseñanza de la sociedad del conocimiento*. Editorial Aljibe.
- Martínez, A. Trejos, A. Giraldo, L.K. (2013). *Habilidades emocionales de las maestras preescolares en las prácticas de enseñanza*. Editorial USC, Santiago de Cali.
- Ministerio de Educación Nacional (1998) Decreto 272 Artículo 3.

- Méndez Pardo, A. Méndez Pardo, S. (2007). El docente investigador en educación Textos de Wilfred Carr. Editorial Unicach. México.
- Morín, E. (2005). Introducción al Pensamiento Complejo. Mesa Redonda Magisterio.
- Pérez Díaz, L. (2016). Currículo y práctica docente, una mirada sistémica, revista Ruta Maestra No. 15. Colombo Andina de Impresos S.A.
- Schon, D. (1992). La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Barcelona, España, Paidós.
- Stenhouse L., (1991). Investigación y Desarrollo del Curriculum, Ediciones Morata España. Tercera edición.
- Tebar Belmonte, L. (2009). El profesor mediador del aprendizaje. 1a. edición Editorial Magisterio Bogotá.

# CAPÍTULO 9

## DISEÑO EFECTIVO DE CLASES A TRAVÉS DEL MANEJO DE AULA

*Pablo César Lozano Rosero*<sup>36</sup>

### RESUMEN

Diseñar efectivamente una clase es esencial para lograr los resultados que se esperan del proceso de enseñanza aprendizaje. En el diseño se tienen en cuenta factores tan importantes como la administración que se hace de la misma, los ambientes de aprendizaje, el interés, la motivación de los estudiantes y el liderazgo que deben tener tanto profesores como estudiantes para asimilar las condiciones de la escuela del siglo XXI. El liderazgo consiste esencialmente en crear, alimentar y desarrollar la capacidad de los docentes y estudiantes para que se involucren en un aprendizaje de alto nivel y para que reflexionen sobre su propia práctica de aprendizaje. Elmore, R. (2010).

Este capítulo resalta la importancia que tiene la metodología del aprendizaje centrado en el estudiante y la influencia que tienen tanto el comportamiento como la actitud en la obtención de los logros propuestos. Se aportan algunas estrategias para el manejo de aula o manejo de clase que buscan efectos positivos no solo dentro del salón de clases sino también fuera de él. Al final, se entrega un resumen sobre cómo enriquecer los ambientes de aprendizaje

---

36 Magister in Teaching English as a Foreign Language, Especialista en Educación Superior, Licenciado en Lenguas Extranjeras con énfasis en traducción y turismo, Analista Químico Industrial, Docente TC Universidad Santiago de Cali, Jefe de Área de Pedagogía y Conocimiento.

teniendo siempre en cuenta al estudiante como actor central del proceso. Se espera entonces brindar herramientas en beneficio del proceso educativo.

**NOTA:** el manejo de la clase o del aula es la supervisión y el control efectivo que el profesor realiza sobre sus estudiantes con el propósito de crear y mantener en sus clases una atmósfera sana y propicia a la atención y al trabajo mental intensivo, desarrollando en ellos hábitos fundamentales de orden, disciplina y trabajo, e inculcándoles sentido de responsabilidad.

**Palabras Clave:** Manejo de aula, motivación, estrategias, aprendizaje, enseñanza, diseño.

## **ABSTRACT**

To design effectively a class is essential to obtain the expected result of the teaching-learning process. In the design, important factors such as the management of the class, the learning environments, the interest, motivation of the students and the leadership that both teachers and students should have to assimilate the conditions of the school in the 21st century. Leadership consists in creating, feeding and developing the capacity of teachers and students to get involved in a high-level learning and to think about their own learning practice. Elmore, R. (2010).

This chapter remark the importance of the student-centered learning methodology and the influence of both behavior and attitude in the reaching of the final goals. Some strategies for classroom management are provided which search positive effect not only inside the classroom but also outside of it. In the end, there is a summary about how to enrich the learning environments considering the student as the central part of the process. It is then expected to provide tools in benefit of the educational process.

## INTRODUCCIÓN

Los profesores quieren lo mejor para sus estudiantes, ellos hacen lo mejor para alcanzar las metas propuestas, quieren que sus estudiantes tengan las mejores oportunidades para el aprendizaje y que dichos aprendizajes sean significativos. Ellos trabajan con pasión para construir buenos ambientes de aprendizaje y creen en lo que hacen y enseñan. Trabajan día a día para que sus estudiantes logren liderar sus propios procesos de aprendizaje, se emancipen haciéndose dueños de sus propias maneras de aprender, y de esa manera lograr la formación integral en cada uno de ellos.

De acuerdo con Richard Elmore, la labor de cualquier docente; ya sea el director de una escuela liderando un grupo de profesores, un instructor trabajando con un grupo de docentes o un profesor trabajando con un grupo de estudiantes, es transferir el control del aprendizaje del profesor al estudiante. Del mismo modo, liderar es crear las condiciones para que otros asuman el control de su propio aprendizaje, tanto a nivel individual como colectivo, Elmore, R. (2010).

Los profesores frecuentemente buscan nuevos conceptos de enseñanza, nuevas técnicas y estrategias, nuevas fuentes y equipos para mejorar el aprendizaje de sus estudiantes. Ellos buscan mejorar su conocimiento acerca de las asignaturas que enseñan para así poder transmitir responsabilidad a sus estudiantes por sus procesos de aprendizaje y por el ejercicio de trabajo independiente y autónomo. Siguiendo con Richard Elmore, la eficacia tanto del líder como del profesor no está determinada por cuán bien transfieren su propio conocimiento a otras personas, sino en cuán bien preparan a otros para que asuman el control de su propio aprendizaje. Elmore, R. (2010).

Un aspecto fundamental para generar dicha autonomía en los estudiantes y tener un buen manejo de aula es la importancia de establecer reglas y parámetros al principio del año escolar. La primera semana de clase es vital para moldear un grupo y generar un óptimo ambiente de aprendizaje. Establecer reglas claras es importante en la formación de un grupo en el cual sus estudiantes no sólo asuman el liderazgo de sus responsabilidades sino también para que se respeten mutuamente y tengan su proceso de aprendizaje como objetivo central. Durante los primeros días, incluso semanas de cada curso, los estudiantes están observando las condiciones de clase, cómo el profesor interactúa con ellos, cuánta atención les pone, y basados en sus consideraciones hacen juicios acerca de cómo se van a comportar.

El aprendizaje es el eje central del desempeño del profesor, enseñar es el proceso por el cual se desarrollan y adquieren dichos aprendizajes, tanto los profesores como los estudiantes se necesitan el uno al otro para alcanzar los objetivos institucionales. Este capítulo es acerca del diseño de clases efectivas a través de un buen manejo de aula, introduce un grupo de habilidades y condiciones que permite a los profesores el desarrollo de buenas clases y el mantenimiento de un excelente ambiente de aprendizaje en el cual, la cantidad de tiempo que los estudiantes usan activamente en la construcción de su propio aprendizaje, es maximizada, mientras que las interrupciones debido a comportamientos indeseados son minimizadas.

En la investigación en el aula, las estrategias para un efectivo manejo de clase han sido consideradas como cruciales para la obtención de los logros de los estudiantes (Walberg & Paik, 2000). El manejo del aula es generalmente concebido para tener en cuenta todas las acciones realizadas por el profesor para asegurar el orden y el uso efectivo del tiempo durante sus clases (Doyle, 1986). Puede entonces decirse que la prevención es una de las claves para un manejo de aula efectivo. Tener al estudiante comprometido con su aprendizaje tiene como resultado un buen comportamiento y una excelente disciplina. Entre más se prevenga el mal comportamiento es más el tiempo que se tiene disponible para clase.

Entonces, el manejo de aula puede ser definido como un conjunto de estrategias de aprendizaje que promueven la auto-regulación del comportamiento de los estudiantes que les permiten aprovechar al máximo el tiempo disponible para el aprendizaje. A través del manejo de aula, el profesor no solamente puede incrementar la motivación de los estudiantes por la asignatura, sino que también puede hacer que ellos se responsabilicen por su propio aprendizaje. Este capítulo no sólo se enfoca en la corrección de comportamientos inapropiados, sino que también proporciona importantes sugerencias para la construcción de ambientes de aprendizajes armónicos en los salones de clases.

## **1. Manejo de aula, aprendizaje centrado en el estudiante y comportamiento**

Aunque uno de los objetivos de la enseñanza es establecer un ambiente en el cual los estudiantes puedan aprender, algunos estudiantes pueden frecuentemente tomar comportamientos que los distraen a ellos y a sus compañeros en clase. Interrupciones sutiles o serias pueden ir desde simplemente incumplir

con una tarea asignada o molestar a otros, hasta agresión severa hacia compañeros y profesores. Un apropiado manejo de aula puede ser de gran ayuda para tener una atmósfera placentera en clase.

Investigaciones en enseñanza efectiva muestran claramente que el tiempo real que el estudiante ocupa aprendiendo y trabajando en tareas significativas es uno de los indicadores claves de la obtención de sus aprendizajes temprano (Walberg & paik, 2000). Un aspecto importante del diseño efectivo de clases es comprometer al estudiante con actividades que ellos encuentren valiosas. De hecho, el concepto de compromiso debe ser tenido en cuenta por cada profesor siempre que diseñe sus planes de clase. El uso de actividades centradas en el estudiante influye positivamente en conceptos tan importantes como son motivación y aprendizaje significativo; además, el tiempo de trabajo eficiente en el salón de clase es incrementado.

Las estrategias de enseñanza en las cuales se organiza el salón de clase de tal forma que el tiempo disponible es usado eficientemente y que de esa manera se optimiza la oportunidad de aprender del estudiante, han sido consideradas como la mejor manera de apoyar la obtención de los logros de los estudiantes (Brophy, 1999b; wang, Haertel, & Walberg, 1993). Estas estrategias son usualmente denominadas como “manejo efectivo de aula” (Brophy, 1999a; Doley, 1986). Uno de los puntos claves en el manejo de aula es “el manejo del tiempo”. Proporcionar instrucciones claras, poner atención a los estudiantes, establecer reglas claras, ser amable, con buen humor y dar retroalimentación positiva, son algunas de las estrategias que los profesores podrían implementar para incrementar la motivación de los estudiantes y así construir un buen ambiente de aprendizaje.

Enseñar se podría comparar con el trabajo de un malabarista. Toma un tiempo aprender a hacer malabares sin dejar caer las pelotas sobre el piso e incluso cuando se tiene habilidad en este oficio, siempre está el reto de agregar nuevas pelotas en el repertorio. El aprendizaje centrado en el estudiante puede comprometer a los estudiantes al punto en el cual los errores (dejar caer pelotas) son vistos como oportunidades para aprender. Trabajar con personas puede ser visto ya sea como una actividad que da recompensa o como una que da problemas, es por eso que los profesores deben estar especializados en relacionarse con diferentes tipos de personas, y además deben tener algún entrenamiento tanto en resolución de problemas como en motivación de los estudiantes.

Los estudios que evalúan los elementos para un efectivo manejo de aula han identificado dos elementos esenciales para establecer y mantener orden en el salón de clase: la identificación de comportamientos deseados y la prevención de los indeseados (Emmer & Stough 2001). Como fue dicho anteriormente, la aplicación de actividades en las cuales los estudiantes son la parte central del proceso pedagógico, tanto que ellos sientan compromiso con las actividades de clase, puede ayudar a construir una atmósfera óptima en el salón de clase. Para prevenir la ocurrencia de problemas disciplinarios y otros que provocan pérdidas de tiempo, los profesores necesitan estar alertas a todo lo que pasa en el salón de clase (Kouning, 1970). Saber cómo “manejar” el aula es una de las principales preocupaciones de nuestro repertorio como profesores.

Una manera significativa para incrementar el compromiso de los estudiantes por su propio proceso de aprendizaje es dándoles el papel de protagonistas en sus clases. Los profesores que ven a sus estudiantes como la parte central del proceso, organizan cuidadosamente tanto sus planes de aula como sus procedimientos y requerimientos los cuales propician, desde el principio del año escolar, un entorno positivo y efectivo. El estudiante de la actualidad ha cambiado, ellos participan más ahora, y no sólo dentro del salón de clase sino también en el desarrollo de su propio proyecto educativo, es precisamente esa, una de las razones por las cuales los docentes no deberían enseñar de la misma manera como a ellos les enseñaron.

## **2. Estrategias para el manejo de aula y sus efectos sobre el interés, motivación y comportamiento**

Temas como motivación, el habla del profesor, retroalimentación, interacción del estudiante a través del trabajo tanto individual como en grupo y disciplina son importantes en el diseño de clase. Algunos investigadores interesados en resultados de estudios educativos señalan que, aunque las estrategias para el manejo de aula benefician el desarrollo cognitivo de los estudiantes, estas estrategias pueden ir en detrimento al desarrollo de la motivación (McCaslin & Good, 1992). Estrategias de manejo de aula inadecuadas pueden hacer que los estudiantes sientan que están tan atrapados en un salón con un alto contenido de supervisión y de guía del profesor que queda poco espacio para que ellos hagan sus propias elecciones y tomen sus propias decisiones.

El manejo del aula no es un fin en sí mismo, es más bien fijar un espacio ordenado y seguro para que los estudiantes puedan aprender lo que ellos en realidad necesitan aprender. Es presentar temas interesantes para los estudiantes, es tomar en cuenta las motivaciones y razones que tienen los estudiantes para asistir a sus clases y restar importancia a la manera como nos gusta enseñar y a nuestras propias motivaciones como profesores.

En cualquier nuevo grupo de clase, una de las primeras cosas a realizar es establecer rutinas para que los estudiantes sepan exactamente qué se espera de ellos. Establecer objetivos comunes, dejar los roles claros y trabajar con disciplina y buen humor son también pasos necesarios para crear expectativas y motivar a los estudiantes y garantizar un buen inicio de clases. Comprometer al estudiante con su proceso de aprendizaje es fundamental siempre que se diseña una clase, cuando los estudiantes se dan cuenta de que son parte activa de la clase, cuando ellos se sienten vivos y que sus estilos de aprendizajes han sido tenidos en cuenta, su interés por la clase aumenta y así, los logros establecidos pueden ser alcanzados.

La teoría relacionada con la selección de temas de interés del estudiante ha sido usada para describir aspectos de la motivación intrínseca en el aprendizaje de los estudiantes (Pintrich, 2003). Por medio de este enfoque, el interés es conceptualizado como una relación específica entre la persona y el tema estudiado, un objeto o una actividad, la cual es caracterizada por experiencias emocionales positivas y sentimientos de relevancia para la persona. No importa qué temas son enseñados, éstos siempre deben ser presentados de tal manera que los estudiantes se sientan identificados con ellos. La motivación de los estudiantes puede aumentar cuando ellos sientan que lo que están estudiando no es sólo para obtener buenas notas y conseguir buenos empleos, sino aún más importante que eso, es que ellos sientan que lo que aprenden es importante para sus vidas.

La experiencia muestra que cuando los estudiantes encuentran significativo lo que están estudiando, cuando los temas son planeados teniendo en consideración sus expectativas e intereses, ellos se comprometen tanto con sus estudios que el comportamiento inadecuado parece reducirse. La motivación intrínseca se incrementa cuando los estudiantes son activos, se genera un estado de auto regulación a través del cual ellos tratan de cumplir con las expectativas de sus profesores, y es bajo estas condiciones que los estudiantes se vuelven independientes. Este estado de auto regulación hace que el proceso de enseñanza-aprendizaje se mueva desde una perspectiva reactiva hacia una de

comportamiento ideal preventivo (Prenzel, Drechsel, y Kramer, 2001; Skinner y Belmont, 1993). De nuevo, el tiempo ha cambiado, las clases estructurales no son tan apropiadas en los contextos actuales con el tipo de estudiantes que tenemos hoy en las aulas.

Los estudios que examinan los efectos de las necesidades intrínsecas han mostrado que los estudiantes que experimentan relaciones sociales, autonomía y competencia en sus ambientes de aprendizaje, muestran mayor motivación intrínseca, más compromiso cognitivo y emocional y mayor nivel de interés por el tema estudiado (Assor, Kaplan, & Roth, 2002; Grolnick & Rian, 1987; Miserandino, 1996; Prenzel, Drechsel, y Kramer, 2001; Skinner y Belmont, 1993). Generar un buen ambiente de clase, lograr que el estudiante sienta progreso en su aprendizaje y reconocer cuando el estudiante hace las cosas bien, pueden también ser factores relacionados con la motivación.

### **3. Manejo de clase y ambiente de aprendizaje**

Los ambientes de aprendizaje tienen un papel importante en el manejo de clase. Las condiciones de un salón de clases como, por ejemplo, el número de estudiantes, el número de sillas, la temperatura, el ruido, el espacio y las herramientas didácticas, pueden ya sea facilitar un excelente ambiente de clase o generar comportamientos inapropiados. El mal comportamiento no es siempre causado por los estudiantes; factores como grupos numerosos, ruido en exceso y la inapropiada distribución de los espacios en el aula pueden ser las causas de indisciplina en el salón de clase. Los estudios sobre autodeterminación en el salón de clase típicamente se enfocan en las percepciones personales que los estudiantes tienen sobre sus ambientes de aprendizaje, donde se resalta la importancia del proceso de interpretación individual por el desarrollo motivacional (Church, Elliot, & Gable, 2001; Grolnick & Ryan, 1986). Puede ser difícil, particularmente, para profesores antiguos, manejar los cambios que provoca la dinámica de dar a los estudiantes el papel central de los procesos de enseñanza-aprendizaje. La incapacidad para dominar estos sentimientos puede generar escases de compromiso por parte del profesor. (Claxton, 1989, p. 3).

Es importante mencionar que algunos estudios han señalado (Church et al., 2001; Krapp, 2002a) que las maneras como los procesos específicos del aula afectan a los estudiantes, particularmente en términos de su desarrollo moti-

vacional todavía no están bien entendidos. Es por esto que conocer la diferencia entre la experiencia individual del estudiante y las características generales del salón de clase es muy valioso para la relación existente entre el manejo del aula y los ambientes de aprendizaje. Anderson and Prawat (1983) han notado que muchos estudiantes simplemente no perciben una conexión entre su nivel de esfuerzo y el resultado académico y disciplinar que ellos experimentan. Es por eso que es muy relevante reconocer tanto los logros académicos de nuestros estudiantes como su contribución para una atmósfera de aprendizaje agradable. Los profesores deben permanente dejar saber a sus estudiantes acerca de su progreso diario y no esperar los resultados de un examen para informarles sobre su proceso de aprendizaje.

Una de las estrategias para mantener un buen ambiente de aprendizaje es involucrar a los estudiantes en su proceso de aula, al punto que ellos se sientan responsables de la disciplina y el buen desarrollo de la clase. Entre más participen los estudiantes y se sientan los dueños de su clase es mejor para un excelente ambiente de aprendizaje; entre más activos se encuentren los estudiantes, mejores oportunidades de aprendizaje son generadas.

En el salón de clase, los profesores desean que los estudiantes quieran aprender. Aquí aparecen nuevamente los conceptos de compromiso y motivación. Entonces, puede decirse que otra estrategia para mantener un buen ambiente de clase, es aplicar estos dos conceptos cada vez que los profesores diseñan clases. Brophy (2004) argumenta que la motivación para aprender es una competencia adquirida y desarrollada a través de las experiencias individuales acumuladas por los estudiantes en sus situaciones de aprendizaje. Él también define la motivación en el aula como “el nivel de entusiasmo y el grado en el que los estudiantes invierten atención y esfuerzo por aprender” (2004, p. 4).

#### **4. Buenas prácticas para el manejo de aula**

Hay varias estrategias y prácticas que hacen el aprendizaje más dinámico y que hacen que el estudiante sea autónomo, lo cual es precisamente uno de los retos que los profesores han enfrentado por años. Entre las buenas prácticas de aprendizaje está también la instrucción que se le da a los estudiantes para que puedan trabajar por fuera del salón de clase. La mayoría de ellos tienen agendas ocupadas que hacen que no consideren importante gastar tiempo planeando y administrando su propio aprendizaje. Sin buenas actividades ni

guía apropiada, muchos estudiantes no tendrán la habilidad para tener éxito en aprender de manera independiente.

Entre las mejores prácticas en el manejo de clase encontramos “aprendizaje colaborativo a través de trabajo en grupo”. Los estudiantes desean pertenecer a una comunidad, realmente les preocupa lo que sus compañeros de clase piensen de ellos, ellos incluso se sienten en más confianza cuando aprenden de sus compañeros. En los años 60s, los laboratorios de entrenamiento nacional desarrollaron la pirámide. Abram, 2010, basado en una investigación sobre retención en el aprendizaje. Aunque algunos de los hallazgos han sido discutidos, Booth, 2009, una conclusión obvia es que los estudiantes retienen mejor la información de los métodos en los cuales ellos activamente participan (enseñando a otros, haciendo ejercicios, discutiendo) que en aquellas donde ellos son pasivos (escuchando una clase magistral, leyendo, usando audiovisuales). Algunos profesores han recibido la instrucción de que ellos necesitan tener el control de todo lo que pasa en la clase y han adoptado el concepto tradicional de la educación. Freire, 2007.

Brophy (1983), y otros, también han notado que los usos de estructuras de aprendizaje cooperativo pueden incrementar el compromiso del estudiante hacia las tareas, además de entrenar al estudiante con los beneficios del trabajo en grupo y disminuir la tensión que en ocasiones aparecen por las diferencias étnicas y raciales lo cual redundaría en la reducción de comportamientos no deseados. El trabajo de otros investigadores (ejemplo, Ornstein & Levine 1981) también han revelado que es importante que los profesores mantengan un buen estado de ánimo para mantener el interés de los estudiantes y reducir tensiones en el aula de clase. El aprendizaje cooperativo también incrementa la confianza que los estudiantes necesitan tenerse entre ellos mientras están estudiando. Una vez que los estudiantes tienen ese sentido de identidad con los otros miembros del grupo y los profesores motivan el trabajo en grupo a través de actividades con objetivos comunes, entonces puede decirse que existe una atmósfera apropiada para el aprendizaje.

Otra práctica efectiva en el manejo de aula es motivar a los estudiantes a través del “uso de materiales auténticos y aprendizaje basado en proyectos”. Los profesores en todas las disciplinas saben la importancia de comprometer y motivar a los estudiantes con su éxito académico. La motivación es un elemento clave en el proceso de aprendizaje, como ha sido bien establecido en la literatura (Fidaoui, Bahos, and Bacha 2010; Gilmore 2011). Algunas investigaciones muestran que el uso de materiales auténticos ayuda a motivar a

los estudiantes, por ejemplo, en el aprendizaje de idiomas (dooly and Masats 2011; Fidaoui, Bahos, and Bacha 2010; Gilmore 2011; Rubenfeld, Sinclair, and Clement 2007; Wang, 2008).

Es también muy importante que las motivaciones de los estudiantes sean congruentes con sus objetivos (Rubenfeld, Sinclair, and Clement 2007), lo que los guía hacia el éxito. Los profesores deben tener en cuenta que la motivación de sus estudiantes es mucho más importante que la motivación que cada profesor tiene. Una de las maneras como los profesores pueden incrementar tanto la motivación como el compromiso de sus estudiantes es precisamente teniendo muy buenas prácticas en el salón de clase. Por ejemplo, el aprendizaje basado en proyectos encamina a los estudiantes a trabajar juntos en un tiempo considerable en el cual ellos deben investigar y realizar tareas complejas, lo cual les proporciona habilidades reales sobre el mundo y situaciones que serán usadas en sus sitios de trabajo y otros ambientes auténticos (Tsai, 2012).

El profesor Christopher Dunbar, de la Universidad del estado de Michigan también proporciona importantes aspectos relacionado con buenas prácticas del manejo de aula. Uno de los aspectos que él relaciona tiene que ver con una buena administración de la clase. Como lo dijo Fred Jones, un reconocido experto en el manejo del aula: “una buena organización de las sillas en el salón de clase es la forma más económica de darle un buen manejo al aula, en este sentido el concepto de disciplina se alcanza de forma gratuita”. Aquellos salones en los cuales los estudiantes no tienen la oportunidad de mirarse a la cara entre ellos mismos no son apropiados para la interacción entre estudiantes. La organización de las sillas en un salón de clase debe considerar la posibilidad de formar pequeñas comunidades en la clase, subgrupos de estudiantes. También debe hacer posible la libre movilidad del profesor en el aula.

El profesor Dunbar (2004) también argumenta que muchos profesores experimentados recomiendan asignar asientos a los estudiantes para facilitar la disciplina y la instrucción. Otro de los puntos claves para diseñar clases efectivas es por medio del uso apropiado del espacio, tanto con grupos pequeños como grandes, siempre existe la necesidad de buscar una buena acomodación de los asientos en el salón de clase. Como ya fue dicho anteriormente, cuando el espacio del salón de clase está bien distribuido, la disciplina será mejor controlada y las instrucciones pueden ser mejor entendidas por los estudiantes.

Las buenas prácticas también están relacionadas con “establecer patrones de conducta”. Las buenas prácticas recomiendan minimizar el número de reglas.

Especialmente los niños generan un gran número de reglas. Sin embargo, los profesores deben suministrar un número adecuado de las mismas que se caracterice porque dichas reglas sean directas, claras y consistentes y motivan un comportamiento positivo de los estudiantes. Las reglas deben ser estrategias que ayuden a maximizar y optimizar el aprendizaje significativo. Incluso, algunas reglas deben ser acordadas con los estudiantes, Los profesores deben tener un buen número de reglas de acuerdo a sus necesidades específicas. Cuando se establecen reglas claras y significativas el profesor puede también garantizar un apropiado ambiente de clase.

“Consecuencias Vs Castigo” es otra buena práctica en el manejo de aula. Ruby Payne, en su libro “El marco para entender la pobreza” (2003), sugiere que cualquier programa que tenga la intención de manejar disciplina (comportamiento inapropiado) deben claramente socializar los comportamientos esperados y la probable consecuencia de no seguir esos comportamientos. Cuando un programa de disciplina se enfoca en “yo te diré qué hacer y cuándo hacerlo” el estudiante queda imposibilitado de volverse independiente (p. 101). Es importante remarcar de nuevo que algunas reglas pueden ser tomadas en acuerdo con los estudiantes. En ese sentido, ellos pueden ser cuidadosos con no romper los acuerdos y muy seguramente sabrán las consecuencias de hacerlo.

Otra buena práctica es la relacionada con “prevención de rupturas”. Los profesores que administran efectivamente su clase son más hábiles en la prevención de rupturas desde el principio, de acuerdo a J. S. Kounin (1970). Kounin identificó enfoques específicos para mantener a los estudiantes concentrados en el aprendizaje y reducir las interrupciones por mal comportamiento. Una vez más, instrucciones claras y establecimiento temprano de reglas son cruciales para evitar interrupciones de clase. El dicho “es mejor prevenir que curar” podría ser fácilmente aplicado por los profesores que dan lo mejor de sí desde el principio del año lectivo para prevenir comportamientos indeseados y no esperan mucho tiempo para corregirlos.

## **Conclusiones**

El manejo del aula es un tema fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Aspectos importantes como la interacción entre estudiantes, su participación en clase y las oportunidades que ellos tienen para alcanzar sus propios objetivos hará que el aprendizaje sea una experiencia que vale la pena vivir y que por ende merece buen comportamiento de parte de los estudiantes y buena guía de parte del profesor.

Los modelos actuales propuestos para comprender y explicar el proceso de aprendizaje escolar integran la vertiente cognitiva y la motivacional del mismo. Para aprender es necesario: (a) que el alumno sea cognitivamente capaz de enfrentarse a las tareas de aprendizaje y (b) que se encuentre motivacionalmente orientado hacia el aprendizaje o, al menos, hacia la resolución efectiva de dichas tareas (Núñez y González-Pumariega, 1996).

Entre más participativo y responsable se sienta el estudiante, mucho mejor para la existencia de una atmósfera ideal y el desarrollo de las actividades de clase. La intención de comprometer al estudiante con su propio aprendizaje debe ser tenida en cuenta por cada profesor al momento de diseñar sus clases. Aplicar actividades significativas y trabajar con dinámicas actualizadas son factores también a tener en cuenta. Como fue dicho anteriormente, los profesores quieren lo mejor para sus estudiantes, de manera que ellos deben suministrar el mejor ambiente de clase, y precisamente permitir que el estudiante sea activo en su proceso de aprendizaje ayuda de manera sustancial a brindar las condiciones apropiadas para un efectivo aprendizaje.

Diseñar clases efectivas no quiere decir que los estudiantes vean el salón de clase como un sitio para el entretenimiento, significa más bien, que ellos son activos mientras aprenden, y más importante que eso, que ellos están pensando y que sus conocimientos previos son tomados en cuenta. Hoy los profesores tienen grupos muy heterogéneos debido a la diversidad de los estudiantes de la actualidad. Para diseñar clases efectivas, los profesores deben considerar que sus estudiantes están trayendo al salón de clases experiencias variadas y valiosas que han modificado el rol del profesor que ya no es solamente un transmisor de conocimiento.

Los roles en el salón de clase han cambiado, los estudiantes ahora participan y diseñan actividades para las clases bajo la guía y supervisión del profesor. Esta situación se puede comparar con lo que sucede en un equipo de fútbol en donde los jugadores son los que juegan el partido dentro de la cancha, pero bajo las instrucciones del profesor, son los jugadores los que corren, juegan, sudan y se comprometen con el resultado y el profesor es el que conoce las estrategias para ganar los partidos.

La profesora Elizabeth F Barkley, 2010, expresó que es frustrante ver en un salón de clase estudiantes sin compromiso que no se esfuerzan por esconder su apatía por lo que están aprendiendo. Esa es precisamente la idea original de este capítulo, dar algunas sugerencias de cómo desarrollar clases efectivas.

Los profesores deben encontrar maneras para comprometer a sus estudiantes a través del diseño de clases efectivas y un apropiado manejo de aula. Algunas veces los estudiantes no están comprometidos o motivados es porque ellos no ven importancia en lo que estudian, ellos no ven progreso y en ocasiones, los profesores no hacen mucho por ayudar en este sentido.

Este capítulo fue escrito para los dos tipos de profesores, los que trabajan en ambientes llenos de armonía y para los que lo hacen en ambientes difíciles; ofrece ideas y conceptos que pueden ayudarlos a transformar lo que podría ser una tarea casi imposible como lo es disfrutar la enseñanza y el aprendizaje, en una que sea significativa y que valga la pena vivirla. Muy poco de lo que se ha escrito en este capítulo es nuevo. El ejercicio de recopilar información, juntarla, agregar experiencias propias, es un aporte en el marco de diseñar clases efectivas a través de un buen manejo de aula. Conceptos importantes como aprendizaje, enseñanza, diseño, aula, entre otros, son fundamentales para tener una idea general de este capítulo. El aprendizaje es un proceso dinámico en el cual el estudiante ayuda en la construcción de su propio proceso. A través de un apropiado diseño de clase, un contexto difícil puede convertirse en uno lleno de armonía.

Diseñar clases efectivas y tener un apropiado ambiente de clase produce una relación favorable para el aprendizaje. Los profesores tienen la tendencia de diseñar clases efectivas cuando su propósito es incrementar la motivación del estudiante. Acciones como ayudar a los estudiantes a que se sientan importantes para el buen desarrollo de cada una de las clases, haciéndolos sentir parte de una comunidad académica, que sientan que trabajan con reglas claras y que el profesor ha trabajado por brindarles las mejores condiciones para tener un ambiente de aprendizaje sano y seguro en el cual los estudiantes sienten progreso y que sus esfuerzos son reconocidos, son factores que garantizan un buen manejo de aula. Enseñar puede ser la mayoría de las veces difícil, pero cuando el profesor y los estudiantes unen esfuerzo para el logro de sus objetivos, se construye un ambiente en el aula que es placentero y apropiado para el aprendizaje

## **Bibliografía**

- Abram, S. 2010. The learning Pyramid. <http://stephenslighthouse.com/2010/02/26/the-learning-pyramid>.
- Anderson, L. M., & Prawat, R. S. (1983). Responsibility in the classroom: A synthesis of research on teaching self-control. *Educational Leadership*, 40, 62-66.
- Assor, A., Kaplan, H., & Roth, G. (2002). Choice is good, but relevance is excellent: autonomy-enhancing and suppressing teacher behaviors predicting students' engagement in school work. *British journal of educational psychology*, 72 (2), 261 – 278.
- Barkley, E. F. 2010. *Student Engagement Techniques. A handbook for College Faculty*.
- Booth, C. 2009. Deconstructing the learning pyramid. Berkeley: University of California. [www.slideshare.net/charbooth/deconstructing-the-learning-pyramid-1425460](http://www.slideshare.net/charbooth/deconstructing-the-learning-pyramid-1425460)
- Brophy, J. (1999a). Perspectives of Classroom Management. In J. H. Freiberg (Ed.). *Beyond Behaviorism: Changing the classroom management paradigm* (pp. 43-56). Boston, MA: Allyn y Bacon.
- Brophy, J. (1999b). *Teaching*. Geneva, Switzerland. International Academy of Education/ International Bureau of Education.
- Brophy, J. E. (1983). Classroom organization and management. *Elementary School Journal*, 83, 265-285.
- Brophy, J. E. (2004). *Motivating students to learn*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

- Church, M. A., Elliot, A. J & Gable, S. L. (2001). Perception of classroom environment, achievement goals and achievement outcomes. *Journal of educational psychology*, 93 (1), 43 - 54.
- Claxton, G. (1989) *Being a teacher: A positive approach to change and stress*, London, Cassell.
- Dooly, M., and D. Masats. 2011. Closing the loop between theory and praxis: new models in EFL teaching. *ELT journal* 65 (1): 42 – 51.
- Doley, W. (1986). Classroom organization and management. In M. C. Wittrock (Ed), *Handbook of research on teaching. A project of the American Educational Research Association* (p.p 392-431). New York: McMillan.
- Dunbar, C. (2004). *Best practices in classroom management*. Michigan State University, 1-32.
- Elmore, R. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Santiago de Chile: Fundación Chile.
- Emmer, E.T., & Stough, L.M (2001). Classroom Management: A critical part of Educational Psychology, with implications for teacher education. *Educational Psychologist*. 36 (2). 103-112.
- Fidaoui, D., R. Bahous, and N.N. Bacha. 2010. CALL in Lebanese elementary ESL writing classroom. *Computer assisted language learning* 23 (2): 151 – 168.
- Freire, P. 2007. *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum. (orig. pub, 1970).
- Gilmore, A. 2011. “I prefer not text”: Developing Japanese learners’ communicative competence with authentic materials. *Language learning* 61 (3) 786 – 819.
- Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1986). Origins and pawns in the classroom: self-report and projective assessment of individual differences in children’s perception. *Journal of personality and social psychology*, 50 (3), 550 – 558.
- Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1987). Autonomy in children’s learning: an experimental and individual difference investigation. *Journal of personality and social psychology*, 52, 890 – 898.

- Jones, F. (2001, April 4). Quoted in D. W. Dunne, Do seating arrangement and assignments = Classroom management? Education world.  
Available: [http://www.educationworld.com/a\\_curr/curr330.shtml](http://www.educationworld.com/a_curr/curr330.shtml)
- Kouning, J.S (1970). Discipline and group management in classrooms. New York, NY: Holt, Rinehart y wiston.
- Levine, D. U., & Ornstein, A. C. (1981). Teacher behavior research: Overview and outlook. *Phi Delta Kappan*, 62, 592-596.
- McCaslin, M., & Good, T.L. (1992). Compliant cognition: The misalliance of management and instructiuonal goals in current school reform. *Educational researcher*, 21 (3), 4 – 17.
- Miserandino, M. (1996). Children who do well in school: Individual differences in perceived competence and autonomy in above-average children. *Journal of educational psychology*. 88 (2), 203-214.
- Núñez, J.C. y González-Pumariega, S. (1996). Procesos motivacionales y aprendizaje. En J.A. González-Pienda, J. Escoriza, R. González y A. Barca (Eds.), *Psicología de la instrucción*. Vol. 2: Componentes cognitivos yafectivos del aprendizaje escolar. Barcelona: EUB.
- Payne, R. K. (2003). No Child Left Behind: What's Really Behind It All? Part I. *Instructional Leader*, 16(2), 1-3.
- Pintrick, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching context. *Journal of Educational Psychology*, 95 (4), 667 – 686.
- Prenzel, M., Drechsel, B., & Kramer, K. (2001). Self-determined and interested learning in vocational education. In K. Beck (Ed.). *Teaching-learning processes in initial business education*. Boston: Kluwer.
- Rubinfeld, S., L. Sinclair, and R. Clément. 2007. Second language learning and acculturation: the role of motivation and goal content congruence. *Canadian journal of applied linguistics* 10 (3): 308 – 322.
- Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom. Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of educational psychology*, 85 (4), 571-581.
- Tsai, S. 2012. Integration of multimedia course-ware into ESP instruction for technological purposes in higher technical education. *Educational technology and society* 15 (2): 50-61.

- Walberg, H.J., & Paik, S.J (2000). *Effectives Educational Practice*, Vol 3. Geneva, Switzerland. International Academy of Education/ International Bureau of Education.
- Wang, J. 2008. Stimulating students' motivation in foreign language teaching. *US- China foreign language* 6 (1): 30 – 34.
- Wang, M.C., Haertel, G. D., & Walberg, H.J (1993). Toward a knowledge base for school learning. *Review of Educational Research*, 63 (3), 249-294.

# CAPÍTULO 10

## PROYECTOS AMBIENTALES ESCOLARES EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS DEL SECTOR OFICIAL EN EL MUNICIPIO DE SANTIAGO DE CALI

*Patricia Medina Agredo*<sup>37</sup>

*Alba Deicy Martínez Noreña*<sup>38</sup>

*María Inés Medina Bermúdez*<sup>39</sup>

*Tulia Alicia Cuellar*<sup>40</sup>

*María Constanza Cano Quintero*<sup>41</sup>

### Resumen

El siguiente informe presenta los resultados de la investigación sobre el estado de los Proyectos Ambientales Escolares, PRAE, en algunas de las instituciones educativas oficiales de la Comuna 19 del Municipio de Santiago de Cali. Más que verificar la existencia o no de los mismos su propósito estuvo encaminado

---

37 Maestría en Educación Desarrollo Humano, Especialista Desarrollo Intelectual y Educación, Psicóloga, Licenciada en Biología y Química. Decana Facultad Educación; [patricia.medina@usc.edu.co](mailto:patricia.medina@usc.edu.co).

38 Magister en Educación: énfasis en evaluación y currículo (UC), Docente Universidad Santiago de Cali. Docente I. E. Sector Público, Cali; [alba.martinez01@usc.edu.co](mailto:alba.martinez01@usc.edu.co).

39 Magister en Educación Especial (USB.), Docente Universidad Santiago de Cali, Docente I. E. Normal Farallones. [mimedina@usc.edu.co](mailto:mimedina@usc.edu.co)

40 Magister en Educación Superior (USC), Docente Universidad Santiago de Cali, Docente I. E. Politécnico Municipal de Cali; [tcuellar@usc.edu.co](mailto:tcuellar@usc.edu.co).

41 Doctoranda en Investigación Transdisciplinar en Educación, Master en Currículo, Transdisciplinariedad y Sostenibilidad, Especialista en Educación Superior, Licenciada en Educación Preescolar, Licenciada en Música. Directora Departamento de Pedagogía y Didáctica Universidad Santiago de Cali, Directora Licenciatura en Educación Infantil, USC; [mariacanoq@usc.edu.co](mailto:mariacanoq@usc.edu.co).

a identificar que tan contextualizados se encuentran los PRAE en el diseño del PEI de las instituciones educativas seleccionadas y qué tan pertinente es su propuesta curricular para que éste se convierta en un aporte al crecimiento y desarrollo de la comunidad. Para ello se utilizaron como técnicas de investigación la entrevista y una encuesta en la cual se abordan las diferentes fases de construcción del PRAE: contextualización, planeación e implementación, aplicada a una muestra de la comunidad educativa conformada por: directivos, administrativos, docentes, estudiantes y padres de familia.

**Palabras clave:** Educación Ambiental, Proyectos Educativos Escolares, instituciones educativas.

### **Abstract**

The following report presents the results of the research on the state of School Environmental Projects-PRAE, in some of the official educational institutions of commune 19 of the municipality of Santiago de Cali. Rather than verifying their existence or not, its purpose was to identify how contextualized the PRAE are in the design of the IEP of the selected educational institutions and how pertinent is their curricular proposal so that it becomes a contribution to the Growth and development of the community. For this purpose, the interview was used as a research technique and a survey was carried out in which the different phases of PRAE construction are addressed: contextualization, planning and implementation, applied to a sample of the educational community made up of: managers, administrators, teachers, students and parents.

**Key words:** Environmental Education, School Education Projects, educational institut

## Introducción

Los graves problemas de tipo ambiental que afectan hoy al planeta, generados por múltiples causas, pero en su gran mayoría, por la intervención del hombre en la modificación de su entorno, han generado problemáticas como la sobreexplotación de los recursos naturales, el elevado volumen de residuos contaminantes, la deforestación, la acumulación de gases de invernadero, la carencia de fuentes de agua potable, entre otras. Esto aunado a la gran demanda de los modelos económicos, al fomento de mayor producción y consumo en deterioro de los recursos naturales, la escasa formación en valores ecológicos y la falta de una conciencia ambiental en las personas, y comunidades vislumbra hacia el futuro, un horizonte poco favorable para la conservación de los seres vivos, de los ecosistemas y de nuestra especie.

La mirada frente a las graves amenazas que afectan hoy a nuestro planeta, ha propiciado a nivel mundial la búsqueda y promoción de alternativas que permitan vincular a las comunidades para que éstas comprendan la necesidad de apropiarse de sus ambientes y asuman su responsabilidad en el cuidado y protección de sus entornos, así como las relaciones sociales, culturales, políticas y económicas que les son inherentes.

La primera Conferencia de las Naciones Unidas sobre medio ambiente a escala mundial realizada en Estocolmo en 1972, proclama la responsabilidad del ser humano en el deterioro del medio ambiente y las graves consecuencias que de ello se derivan en la vida, de ahí que *“...la protección y mejoramiento del medio ambiente humano es una cuestión fundamental que afecta al bienestar de los pueblos y al desarrollo económico del mundo entero, este es un deseo urgente de los pueblos de todo el mundo y un deber de todos los Gobiernos”*.

En el *Primer Coloquio Internacional de Belgrado en 1975*, se elabora un marco teórico preliminar para ubicar las finalidades, objetivos y principios que deberían orientar la dimensión ambiental en el campo educativo. La Carta de Belgrado fija como objetivo de la educación ambiental la necesidad de *«ayudar a las personas y a los grupos sociales a que desarrollen su sentido de responsabilidad y a que tomen conciencia de la urgente necesidad de prestar atención a los problemas del medio ambiente, para asegurar que se adopten medidas adecuadas al respecto»*.

En el encuentro de Moscú, en 1987, realizado entre el Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente, PNUMA, y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, de la Unesco, se

proponen algunas estrategias de carácter curricular con base en la interdisciplinariedad y la integración para impulsar la educación ambiental en el mundo (Unesco, 1990)<sup>42</sup>. *El Seminario Internacional de Malta* en 1991, incorpora la educación ambiental en el currículo de la básica primaria (Unesco, 1991) y el *Seminario Internacional del Cairo*, incorpora la educación ambiental en el currículo de la básica secundaria (Torres, 1996).

En *La Declaración de Río o Cumbre de la tierra* realizada en Río de Janeiro, en 1992, se dan a conocer los compromisos específicos adoptados por la Conferencia Río-92 que incluyen dos convenciones: una sobre cambio climático y otra sobre la biodiversidad, una Declaración sobre Florestas e igualmente se aprueban objetivos más amplios y de naturaleza más política, estableciendo el concepto de desarrollo sostenible como aspecto fundamental que combina las aspiraciones compartidas por todos los países al progreso económico y material con la necesidad de una conciencia ecológica (Naciones Unidas, 1992).

Entre 1994–1995, la UNESCO realiza varios eventos donde se empieza a visualizar la necesidad de un enfoque mucho más integral de la educación ambiental, denominado educación para la población y el desarrollo (Chile, 1994; Cuba, 1995; Paraguay, 1995). De la misma manera, otros organismos internacionales como la Organización de Estados Americanos, OEA, y la Unión Internacional para la Conservación de la Naturaleza, UICN (siglas en inglés), llevan a cabo encuentros tendientes al fortalecimiento internacional e intersectorial y a la búsqueda de mecanismos de concertación regional para el diseño de políticas que en materia de comunicación y educación para el ambiente logren los impactos deseados con respecto a su adecuado manejo.

En el Protocolo de Kyoto en 1997, las negociaciones concluyen con la adopción de un compromiso legalmente vinculante de los participantes para la reducción en la emisión de gases de efecto invernadero por todos los países industrializados, estableciéndose el compromiso de lograr una reducción del 5,2% para el año 2010 (Naciones Unidas, 1992). “la Conferencia de Tbilisi” en 1997, organizada conjuntamente entre el Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente, PNUMA, y la Unesco declaran que: «...La solidaridad y la equidad en las relaciones entre las naciones deben constituir la base del nuevo orden internacional y contribuir a reunir lo antes posible todos los

---

42 Se llegó a un consenso con respecto al concepto de educación ambiental como un proceso en el cual los individuos y las colectividades se hacen conscientes de su entorno a partir de los conocimientos, los valores, las competencias, las experiencias y la voluntad, de tal forma que pueden actuar individual o colectivamente para resolver problemas ambientales presentes y futuros.

recursos existentes. Mediante la utilización de los hallazgos de la ciencia y la tecnología, la educación debe desempeñar una función capital con miras a crear la conciencia y la mejor comprensión de los problemas que afectan al medio ambiente. Esa educación ha de fomentar la elaboración de comportamientos positivos de conducta con respecto al medio ambiente y la utilización por las naciones de sus recursos», UNESCO, 1990.

La Cumbre de Johannesburgo en 2002, establece la necesidad de evaluar y brindar herramientas nuevas y concretas para ejecutar mejor la agenda 21, y entre sus apartes, el compromiso de velar por la diversidad como fuente de nuestra fuerza colectiva y de fomentar el diálogo y la cooperación entre las civilizaciones, en la lucha contra problemas mundiales que representan graves amenazas al desarrollo sostenible de nuestra población y darle prioridad. En el 2012 se lleva a cabo la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Desarrollo Sostenible (Río +20), donde los acuerdos no fueron en alto porcentaje para concluir sobre “El futuro que queremos” (Naciones Unidas, 2012).

Acorde con las dinámicas mundiales en la búsqueda de alternativas para el mejoramiento y preservación del medio ambiente, la Legislación colombiana ha enmarcado vías de solución en la educación y la pedagogía. Al respecto el Decreto 1743 del 3 de agosto de 1994, expedido por el Ministerio de Educación Nacional, institucionaliza el Proyecto de Educación Ambiental (PRAE), en las instituciones educativas del país, como un instrumento de reconocimiento y análisis de las problemáticas ambientales y una herramienta por medio de la cual se desarrollen alternativas de solución a las problemáticas identificadas.

*“Dadas las condiciones actuales de deterioro de nuestro entorno, todo proceso de reflexión con el medio ambiente debe partir del supuesto pedagógico que implica el reconocimiento de las causas y efectos derivadas de la forma como el comportamiento humano inside sobre el entorno más inmediato, no solo desde un discurso ecológico, sino también anclado en lo económico, ya que requiere de una responsabilidad social cada vez mayor”* (Plan Sectorial de Educación Bogotá 2008 – 2012).

En este orden de ideas, el estudio se interesa en conocer el estado de los PRAE y su implementación en algunas Instituciones Oiciales de la Comuna 19 del Municipio de Santiago de Cali.

## A. Las razones

La ciudad de Santiago de Cali, en adelante Cali, presenta múltiples deterioros ambientales asociados a la migración de diferentes grupos poblacionales culturales y étnicos de diferentes partes del país, que llegan a la capital del departamento del Valle del Cauca en búsqueda de nuevas oportunidades laborales, de educación y de mejora en su calidad de vida, lo que ha dado como origen, una comunidad heterogénea y compleja, con diversos problemas sociales, económicos, culturales y ambientales.

La Comuna 19 es prestadora de servicios para los habitantes de la ciudad, su localización intermedia entre el centro y el sur le da una posición estratégica, que ha generado una intensa transformación en el uso del suelo, propiciando una especialización en actividades institucionales como salud, educación, recreación, deportes, etc. En ella se encuentran ubicados los principales escenarios deportivos de la ciudad y la infraestructura para la realización de eventos masivos como conciertos, ferias artesanales, competencias deportivas, corridas de toros y la Feria de Cali.

La Comuna 19 es también un espacio de actividades comerciales y de servicios entre las cuales se encuentran entidades bancarias y educativas, que ha generado la conformación de zonas mixtas, residenciales y comerciales, especialmente a lo largo de los ejes viales contiguos al centro de la ciudad y en torno a la Galería la Alameda. Su vocación de comuna prestadora de servicios ha influido en su deterioro ambiental, principalmente por la ocupación indiscriminada del espacio público en andenes, parques y zonas verdes en general. Así por ejemplo, aunque esta comuna presenta los índices más altos de zonas verdes por habitante, sus zonas verdes están siendo afectadas por las dinámicas urbanizadoras de la ciudad.

El Departamento Administrativo de Gestión del Medio Ambiente, DAGMA, ha venido desarrollando diferentes estrategias y procesos, convocando y haciendo partícipes al mayor número de habitantes, en la búsqueda de personas que desde la comunidad se constituyen en nichos comprometidos con la sostenibilidad y cuidado del medio ambiente en la ciudad. A través de la Subdirección de Educación, y en colaboración con otras instituciones como las secretarías de Tránsito, Gobierno, Salud Pública, EMSIRVA, Energía, la fundación Zoológico de Cali, entre otras, se han desarrollado programas para el mejoramiento ambiental y más específicamente para el fortalecimiento y asesoría en la elaboración de los Proyectos Ambientales Escolares en las ins-

tituciones educativas en coordinación con la Secretaria de Educación Municipal. La invitación es a fortalecer a través del PRAE la sensibilización en la problemática ambiental, y para ello se consideran aspectos a tener en cuenta como son: las necesidades y/o problemas del entorno; la integración de la comunidad educativa; la transversalidad curricular; los lineamientos teóricos, su aplicabilidad y práctica. Además de la valoración de trabajar y fortalecer lo verde, el aire, la contaminación, el ruido, y otras problemáticas que generan la pérdida del patrimonio genético, paisaje, identidad cultural, valores, salud, convivencia, drogadicción, entre otros.

La inclusión de la problemática ambiental en el currículo, además de una mirada ecológica, también debe tener en cuenta ámbitos como el social, político, económico y cultural, para que así se llegue a una postura crítica frente a las problemáticas ambientales que rodean a las comunidades y se logre en ellas la sensibilización, concienciación y transformación de hábitos y prácticas frente a las mismas<sup>43</sup>.

## **B. El problema**

La Universidad Santiago de Cali-USC, se encuentra ubicada en la Comuna 19 y no es ajena a sus problemáticas ambientales. Dando cumplimiento a su compromiso de contribuir a formar ciudadanos y ciudadanas de las más altas calidades intelectuales, profesionales y éticas, establece como uno de los principios institucionales la defensa del medio ambiente, de la biodiversidad y su fomento en los procesos nacionales y latinoamericano de integración regional, PEI.

Es así como la Facultad de Educación en respuesta a su compromiso social de formar docentes comprometidos con su entorno social se ha propuesto indagar sobre la existencia de los Proyectos Educativos Ambientales, en las instituciones educativas oficiales de la Comuna 19, llamadas a liderar los procesos de transformación educativa y social en la región. Más allá de verificar la existencia del PRAE en las instituciones educativas oficiales de la Comuna 19, la investigación se orienta a verificar qué tan contextualizados se encuen-

---

43 En las instituciones educativas (IE) la mayoría de actividades que se realizan vinculadas con el PRAE se limitan a resolver algunas líneas de acción del medio ambiente, como el manejo de residuos sólidos, la conservación de flora, empero no se profundiza en otras líneas de acción conducentes a la intervención del ser humano en sus riesgos psicosociales.

tran los PRAE de las instituciones educativas en el diseño de su PEI y qué tan pertinente es su propuesta curricular para que éste se convierta en un aporte al crecimiento y desarrollo de la comunidad.

En consecuencia, surgen varios interrogantes: ¿cuáles son las temáticas que se identifican en los PRAE de las instituciones educativas oficiales seleccionadas?, ¿cómo han participado los diferentes estamentos de la comunidad educativa en el diseño e implementación del PRAE? ¿qué impacto se ha generado a nivel de conciencia ambiental, a partir de la implementación del PRAE, en la comunidad educativa de algunas instituciones educativas oficiales de la Comuna 19 del Municipio de Cali?

## II. PERSPECTIVA TEÓRICA

### *Proyecto Ambiental Escolar (PRAE)*

La Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), en el Artículo 5, inciso 10, define como uno de los fines primordiales de la educación “*la adquisición de una conciencia para la conservación, protección y mejoramiento del medio ambiente, de la calidad de vida, del uso racional de los recursos naturales, de la prevención de desastres, dentro de una cultura ecológica....*”.

El Decreto 1860 de 1994 reglamenta la Ley 115, e incluye entre otros aspectos el Proyecto Educativo Institucional (PEI) que entre sus componentes pedagógicos se encuentra el Proyecto Ambiental Escolar (PRAE), como uno de los ejes transversales del currículo de la educación básica y deben constituirse en “*una guía u orientación en todos los componentes curriculares, considerando como principios rectores de su formulación y ejecución la interculturalidad, formación de valores, regionalización, interdisciplinariedad, participación y formación para la democracia, la gestión y la resolución de problemas*” (Bonilla, 2004).

El Decreto 1743 de 1994 establece el proyecto de educación ambiental –PRAE– para todos los niveles de educación formal, fija los criterios para la promoción de la educación ambiental no formal e informal y establece los mecanismos de coordinación entre el Ministerio de Educación Nacional y el Ministerio del Medio Ambiente. Según esta norma, todos los establecimientos de educación formal del país, tanto oficiales como privados, en sus distintos niveles de preescolar, básica y media, incluirán dentro de sus Proyectos Educativos

Institucionales, PEI, los Proyectos Ambientales Escolares, PRAE, en el marco de diagnósticos ambientales, locales, regionales y/o nacionales, con miras a coadyuvar a la solución de problemas ambientales específicos.

Los principios rectores para la educación ambiental serán los de interculturalidad, formación en valores, regionalización, interdisciplinaria, participación y formación para la democracia, gestión y solución de problemas. Habrá una responsabilidad compartida entre estudiantes, padres de familia, docentes y comunidad educativa, en el diseño del proyecto ambiental escolar.

El Proyecto Ambiental Escolar, PRAE, vinculado al Proyecto Educativo Institucional, PEI, favorece la articulación de los distintos saberes, conceptos, métodos y contenidos que atraviesan el plan de estudios, para plantear alternativas de solución ante los problemas ambientales del entorno en el que el estudiante se desenvuelve individual y colectivamente. *“Los PRAE dan cuenta de: un contexto, buscando que los conocimientos de la escuela sean significativos en la cotidianidad de los estudiantes y generen una formación en actitudes y valores acordes con las dinámicas naturales y socioculturales”* (Altablero, 2005).

Para ello es necesario que se lleven a cabo procesos de concertación interinstitucional, de tal forma que la escuela contribuya a la solución de las problemáticas del contexto, mediante la gestión del conocimiento con técnicos, investigadores, instituciones gubernamentales y no gubernamentales, organizaciones comunitarias y equipos de trabajo que participen en el diseño, ejecución y evaluación de proyectos ambientales que vinculen efectivamente a la comunidad. Los procesos de participación permiten la apropiación de las realidades ambientales, a fin de garantizar el compromiso de las personas y sus comunidades.

De igual manera, el PRAE debe permitir el reconocimiento a la interculturalidad, que propenda por el respeto de lo autóctono, la construcción de identidad y el sentido de pertenencia, en una dinámica acorde con las necesidades particulares dentro de referentes nacionales y universales. (Altablero, 2005).

## **Educación ambiental**

Frente a la educación ambiental, existen varios paradigmas que representan diferentes teorías. Pero tal vez uno de los más importantes de este nuevo siglo es el paradigma de lo ambiental y la manera como se involucra cada vez más en el campo de la educación y la formación integral.

“La cuestión ecológica irrumpe en el escenario político, científico y educativo como uno de los problemas más importantes del fin de siglo. La educación ambiental ha venido ocupando cada vez mayores espacios de reflexión y de actuación para comprender los cambios globales de nuestro tiempo y para preparar nuevas mentalidades y habilidades, capaces de resolver los problemas ambientales, abriendo el camino hacia un futuro sustentable, equitativo y democrático” (Leff, 2000).

Frente a la enseñanza de lo ambiental, Leff (2000), plantea la necesidad de enmarcar dicha actividad dentro de una pedagogía que él llama política. Esto implica, trascender de la visión del PRAE como mero requisito hacia un compromiso y una actitud de parte del maestro y los líderes de la actividad ambiental que involucre tanto la formación democrática como la ética y una actitud nueva frente a la vida misma a partir de lo ambiental.

La Política Nacional de Educación Ambiental, definida por el Ministerio del Medio Ambiente en articulación con el Ministerio de Educación Nacional en el 2002, proporciona un marco conceptual y metodológico básico, mediante la visión sistémica del ambiente y la formación integral del ser humano, y orienta las acciones que en materia de educación ambiental se adelantan en el país, en los sectores formal, no formal e informal hacia la construcción de una cultura ética responsable y sustentable del medio ambiente.

*“Manejar la problemática ambiental implica la formulación de políticas globales y particulares, esfuerzo en la construcción conceptual, elaboración y puesta en marcha de estrategias adecuadas para garantizar un ambiente de calidad e implementación de mecanismos de evaluación para realizar los ajustes correspondientes. En esta perspectiva el tipo de preguntas a resolver serían, por ejemplo, ¿qué hacer y cómo hacerlo para resolver el problema de las basuras? ¿Cómo organizar el consumo y cómo trabajar hábitos de consumo adecuados a un sistema ambiental particular? y sobre todo ¿cómo construir una sociedad que se relacione de manera distinta y favorable con ella misma y con el medio, que tenga claros los conceptos éticos y estéticos en lo que se refiere a su entorno? Esto, por supuesto, incluye la evolución de la cultura en una dirección de desarrollo sostenible, con referentes claros en el espacio y en el tiempo” (Ministerio del Medio Ambiente y Ministerio de Educación Nacional, 2002).*

De igual manera, el Plan Sectorial de Educación de Bogotá 2008–2012, reconoce la necesidad de conceptualizar, contextualizar y operacionalizar la educación ambiental con una formación integral tanto de la comunidad educativa y su entorno, donde “una de las funciones que le competen a la educación y a

la formación es el desarrollo de herramientas y capacidades que le permitan al estudiante interactuar y decidir de forma sostenible su relación con el medio ambiente y su participación responsable en el cuidado y la protección de su entorno” (p. 80).

Los referentes anteriores llevan a interrogar, analizar y replantear el concepto y alcances de la educación ambiental, ya que generalmente esta se ha asociado única y exclusivamente a los ámbitos naturales y a la protección de los mismos, sin tener en cuenta la incidencia sociocultural, política y económica que estos ejercen en el hombre.

El concepto de ambiente no se puede reducir estrictamente a la conservación de la naturaleza, a la problemática de la contaminación por basuras o a la deforestación. Este concepto es mucho más amplio y más profundo y se deriva de la complejidad de los problemas y potencialidades ambientales y del impacto de los mismos, no sólo en los sistemas naturales, sino en los sistemas sociales (Torres, 2011). En este sentido, los procesos educativos se constituyen en un pilar intelectual y actitudinal fundamental en la elaboración de propuestas para mejorar nuestra relación entre sí y con otras formas de vida, promoviendo así una cultura para el desarrollo ambiental, un cambio de actitud y práctica en la formación de valores.

La inclusión de la Educación Ambiental como eje transversal, le imprime al PEI su carácter de pertinencia puesto que favorece el análisis del contexto, la reflexión crítica y la acción responsable, alrededor de las problemáticas ambientales de las comunidades. *“Esto permite la comprensión de las relaciones de interdependencia de los seres humanos con su entorno desde el conocimiento de su realidad biofísica, social, política, económica y cultural, y generar actitudes de valoración y respeto, por sí mismo, por los demás y, en general, por todas las formas de vida, lo cual apunta directamente a la calidad de la educación”* (Al Tablero. 2005).

Para Sánchez (2001), la educación ambiental, es una estrategia para enfrentar la crisis ambiental que a su vez significa un reflejo de la crisis de la sociedad occidental en su conjunto. Otros autores como Pérez (2007), consideran que la educación ambiental “permite pensar el ambiente más allá de una realidad dada y objetiva, manipulable científica y técnicamente, para considerarla como una construcción dialéctica, intersubjetiva, realista y crítica, en donde circulan saberes y emergen redes de interacciones sujeto – sujetos – objeto contruidos socialmente y relacionados con el contexto histórico, político y

ético en el que son elaborados para posibilitar a los seres humanos entender el ambiente como una construcción social y cultural, orientada hacia la transformación de realidades” (p. 2).

Según Abreu (citado en Blanco, 1999), “la educación ambiental pretende lograr un cambio de enfoque, desempeñando un papel esencial en la comprensión y análisis de los problemas socioeconómicos, despertando conciencia y fomentando la elaboración de comportamientos positivos de conducta con respecto a su relación con el medio ambiente, poniendo de manifiesto la continuidad permanente que vincula los actos del presente a las consecuencias del futuro” (p. 2).

Las definiciones expuestas expresan una visión sistémica de la educación ambiental, la cual se encuentra encaminada hacia la solución de las problemáticas ambientales, de las cuales se destaca que la gran mayoría son intervenciones antrópicas y que por ende las soluciones a dichas problemáticas deben ser formuladas por el hombre.

La educación ambiental se reconoce como un aspecto vital para el país y sus regiones, ya que contribuye a la preservación de los recursos naturales, a generar actitudes ambientales favorables en la relación con el entorno, y en la reconstrucción física de los territorios. De esta forma los educandos podrán intervenir de forma crítica frente a las problemáticas que se presentan a su alrededor.

Colombia es un país privilegiado por su biodiversidad, al respecto el informe del Instituto Humboldt (2012) afirma: *“aunque no existen inventarios biológicos detallados y completos para todo el país, sí se conoce que a nivel de especies, Colombia es considerada como la cuarta nación en biodiversidad mundial siendo por grupo taxonómico, el segundo en biodiversidad a nivel de plantas, primera en anfibios y aves, tercera en reptiles y quinto en mamíferos”* (Tabla 1).

**Tabla 1: Número de especies por grupo taxonómico para los cinco países más biodiversos del mundo.**

PLANTAS	ANFIBIOS	REPTILES	AVES	MAMIFEROS
Brasil 53.000	Colombia 898-733	Australia 755	Colombia 1885	Brasil 523
Colombia 41.000	Brasil 517	México 717	Perú 1703	Indonesia 515
Indonesia 35000	Ecuador 407	Colombia 524	Brasil 1822	México 502
China 28.000	México 284	Indonesia 511	Ecuador 1559	China 499
México 28.000	China 274	Brasil 488	Indonesia 1531	Colombia 471

Fuente: <http://www.humboldt.org.co/chmcolombia/images/tabla1.jpg>.

Contar nuestro país con esta riqueza de vida, es un fundamento o razón más para trabajar en procesos que faciliten y hagan conciencia sobre la importancia de cuidar, y buscar mantener el equilibrio de las formas de vida que aún se conservan y que podemos hacer mucho en la mitigación de los daños que cada día parecieran ser más desastrosos.

### III. PERSPECTIVA METODOLÓGICA

La metodología de investigación se enmarca en un enfoque cualitativo en el sentido que lo propone Hurtado (2007), el cual se centra en la comprensión y profundización de la realidad objeto de estudio, desde la mirada y la perspectiva de los actores principales en los ámbitos naturales y en su relación con el contexto. Este enfoque se ajusta a los propósitos de la investigación, en tanto se busca identificar algunas características del PRAE de las instituciones educativas intentando comprender las experiencias, perspectivas, opiniones y significados de estos por parte de los miembros de la comunidad educativa.

En el marco del enfoque cualitativo se lleva a cabo un estudio de tipo descriptivo, el cual consiste principalmente en realizar una caracterización de una situación en particular señalando los rasgos más peculiares y diferenciadores. “Los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis”. Miden o evalúan diversos aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno o fenómenos a investigar (Hernández & otros, 2010).

La investigación se lleva a cabo en la comunidad educativa de tres instituciones oficiales de la Comuna 19, en ella participan personal administrativo, docentes, estudiantes y padres de familia. Los investigadores son docentes de la Universidad Santiago de Cali, y contó con la participación de estudiantes de los programas de Licenciatura en Educación Preescolar y Licenciatura en Ciencias Naturales y Educación Ambiental, a través de los cursos de Práctica Pedagógica y Trabajo de Grado.

El proceso de investigación se realiza en tres momentos: la conceptualización y revisión bibliográfica, el diseño metodológico y el análisis de resultados; la figura 1 representa la organización del proceso investigativo.

**Figura 1. Organización del proceso investigativo.**



Fuente: Patricia Medina Agredo.

Un primer momento comprende la conceptualización y revisión documental, su base conceptual y teórica. En este orden se tomó en cuenta el estudio bibliográfico correspondiente a la normativa nacional construida en torno a todo lo relacionado con los PRAE, la legislación ambiental de Colombia y otros documentos relacionados con el objeto de estudio.

De igual manera, se realizó la revisión de estudios previos relacionados con el tema en cuestión, a fin de conocer el estado actual de información existente, que posibilite ahondar en el objeto de estudio, establecer las definiciones

conceptuales y proceder a la construcción de los marcos de referencia correspondientes. Se consideraron diversas fuentes documentales representadas en libros, tesis y artículos que aportaron a la fundamentación teórica de la investigación.

Un segundo momento corresponde al diseño metodológico: la definición de categorías de análisis, selección de población, establecimiento de técnicas de investigación, elaboración de instrumentos y su aplicación. Las técnicas e instrumentos definidos fueron:

1. Prueba diagnóstica cuyo objetivo es recoger datos de forma sistemática, con relación a las acciones que cada institución emprende para cumplir con la normatividad respecto a los PRAES, y el comportamiento de los estudiantes en acciones ambientales. Se implementó una matriz para la revisión de los PEI con el propósito de evidenciar la contextualización, planeación e implementación del PRAE, en las instituciones oficiales ubicadas en la Comuna 19.
2. Entrevista a rector(a), coordinadores de cada proyecto pedagógico, docentes, representantes estudiantiles y algunos padres de familia, para la identificación de temáticas y actitudes ambientales que sustentan la implementación de los PRAES.
3. Encuesta a docentes, estudiantes, administrativos, padres de familia. Las encuestas se realizaron a través de cuestionarios de preguntas cerradas, los cuales ofrecieron una información de gran importancia, siendo esta una las principales fuentes a partir de la cual giró principalmente el análisis de datos.

La encuesta aplicada a los diferentes miembros de las instituciones educativas consta de 31 enunciados (Anexo No. 1), y se organizó para su análisis, en las fases de: contextualización, planeación e implementación. Estas categorías de análisis se definieron tomando como referente los momentos de desarrollo del PRAE, establecido por el Ministerio de Educación Nacional.

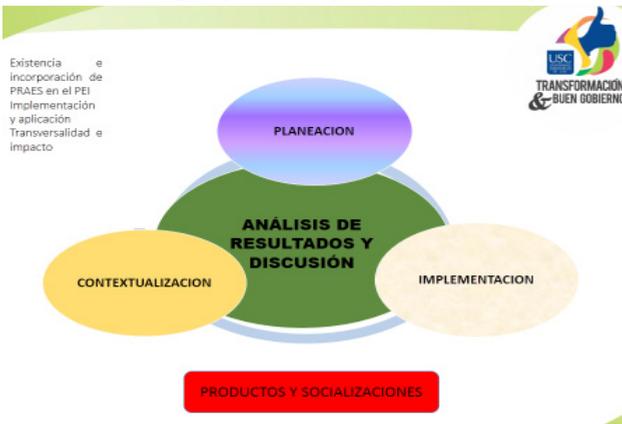
**La fase de contextualización:** se entiende como el estudio sistemático de la realidad ambiental local e institucional, desde los aspectos sociales, culturales y biofísicos que permite a la institución una lectura basada en una visión de territorio. Su información fundamental permite evidenciar la existencia o no del PRAE en el PEI de la institución educativa. Esta fase se evalúa a través de los enunciados del 1 al 14.

**La fase planeación:** de acuerdo con la situación ambiental definida en la fase de contextualización y las oportunidades y problemas específicos que de ella se derivan, en esta fase se realiza la planeación del proyecto, se definen los objetivos del mismo y las líneas de acción, entendidas estas como actividades y/o estrategias que permiten la identificación de gestión, participación y transversalidad curricular para el alcance de los objetivos propuestos en el PRAE. Esta fase lleva a informarnos sobre la planeación del proyecto ambiental en la institución. Comprende los enunciados del 15 al 23.

**La fase de implementación:** permite verificar la realización de acciones, tendientes a la vinculación de la comunidad en el tema ambiental o en este caso el PRAE, se espera que estas acciones sean coherentes con las necesidades identificadas en la primera fase y las propuestas en la segunda. Así, se proyecta mostrar las articulaciones entre cada una de las fases. Esta última fase, define la transversalidad y proyecta el impacto del PRAE dentro del PEI, en la IE y la comunidad. Esta se verifica en los enunciados del 24 al 31.

La figura 2 sintetiza los aspectos relacionados con la metodología, que representa las fases, resultados y productos planeados.

**Figura 2. Metodología: fases de aplicación análisis y resultados.**



Fuente: Tulia Alicia Cuellar.

Un tercer momento recoge el análisis de los resultados para la interpretación, reflexión y divulgación de los mismos. Se analizan las derivaciones de los estudios realizados como etapa final del proyecto, es decir, se realiza un estudio sobre los instrumentos aplicados y las categorías definidas para el análisis de

los PRAE y la descripción de actitudes ambientales de las comunidades educativas de las instituciones educativas oficiales seleccionadas.

#### IV. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

El análisis se fundamenta en los resultados obtenidos a través de la encuesta aplicada en las tres instituciones educativas. La tabla 3 presenta la comunidad participante por institución. De forma vertical, la primera columna corresponde a los estamentos participantes. La segunda, tercera y cuarta columna presenta las iniciales de las instituciones educativas objeto de estudio. La última (quinta) columna muestra el total de los participantes por estamento. De forma horizontal, las filas presentan el número de participante por estamento de cada institución, y la fila (sexta), indica el total de participantes por institución (sumando los estamentos).

*Tabla 3. Población participante de las Instituciones Educativas.*

COMUNIDAD	PM	LD	EP	TOTAL
Estudiantes	10	25	30	65
Padres de Familia	5	10	13	28
Docentes	12	15	24	51
Administrativos	-	5	6	11
TOTAL	27	55	73	155

Fuente: elaboración de los autores.

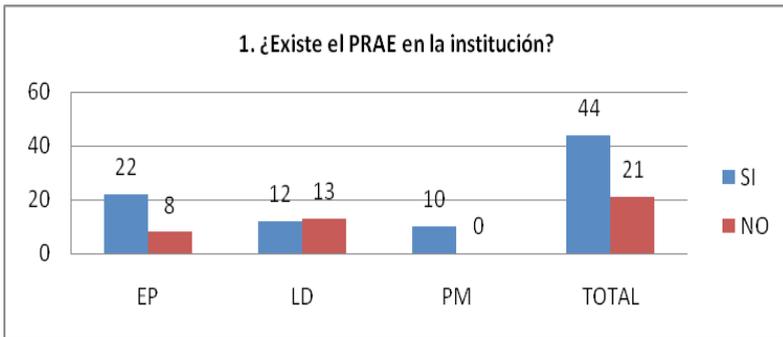
Los resultados se presentan de forma consolidada de acuerdo a lo encontrado en las tres instituciones educativas objeto de estudio. Para cada institución educativa se llevó a cabo su respectivo análisis, los cuales fueron presentados a cada una de ellas. En términos generales puede afirmarse que entre una y otra institución algunos ítems presentan diferencias en sus apreciaciones.

A continuación se presenta los resultados obtenidos de acuerdo a los 3 momentos o fases de elaboración del PRAE, y en consecuencia el conjunto de respuestas se orienta al logro de los objetivos planteados.

## Fase de contextualización

Los resultados que se muestran en el gráfico 1, permiten evidenciar que en el 100% de las instituciones educativas oficiales de la Comuna 19 del Municipio de Cali, existe el PRAE<sup>44</sup>. Con plena confirmación en 2 de ellas (68%). En la tercera institución aunque las personas encuestadas afirman su existencia, no se logra acceder al documento físico, como evidencia.

*Gráfico 1. Existencia del PRAE en las instituciones educativas de la comuna 19 del Municipio de Cali.*



El 80% de las personas encuestadas manifiestan que para la formulación del PRAE en la institución se conformó un equipo de trabajo, integrado especialmente por los docentes de área de Ciencias Naturales, quienes actúan como líderes del proyecto. Los PRAES implican un grado de complejidad alto, debido a la multiplicidad de variables y categorías implicadas para el logro resultados: las actividades realizadas con impacto positivo en el ambiente, la sensibilización de la comunidad estudiantil frente a los problemas ambientales, el compromiso y la participación activa de los involucrados, las relaciones las comunidades participantes en las zonas del proyecto, los cambios en los hábitos y las ideas que tienen las personas frente al medio ambiente.

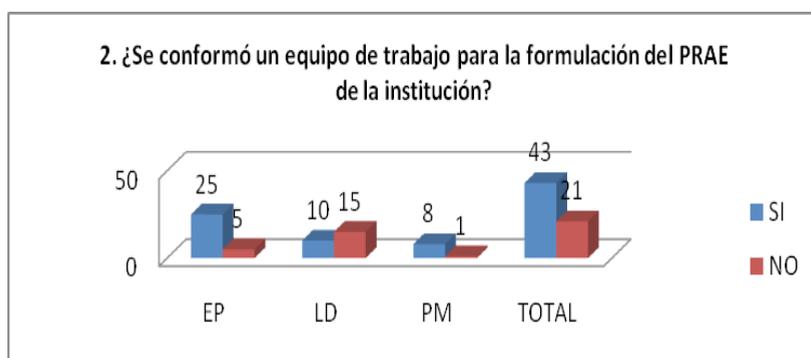
Lo anterior requiere que las personas encargadas del desarrollo de los PRAE tengan formación y experiencia en diferentes áreas del conocimiento que permitan un proceso exitoso de gestión, como por ejemplo: liderazgo, trabajo en equipo, trabajo colaborativo, pedagogías activas, metodología de diagnósticos ambientales, de trabajo comunitario, en educación ambiental, formulación,

44 Fase de contextualización 1 – 14; fase de planeación 15 – 23; fase de implementación 24 – 30.

gestión y evaluación de proyectos, etc. De ahí la necesidad de llevar a cabo procesos de formación con docentes y miembros de la comunidad, para mejorar sus prácticas ambientales y generar procesos de coordinación y colaboración entre las instituciones del sector.

El gráfico 2, permite evidenciar que en promedio el 68% de las personas encuestadas consideran que se conformó un equipo de trabajo para la formulación del PRAE de la institución. Siendo este mayor en dos de las instituciones educativas participantes (EP, PM) donde el 80% responde de manera afirmativa.

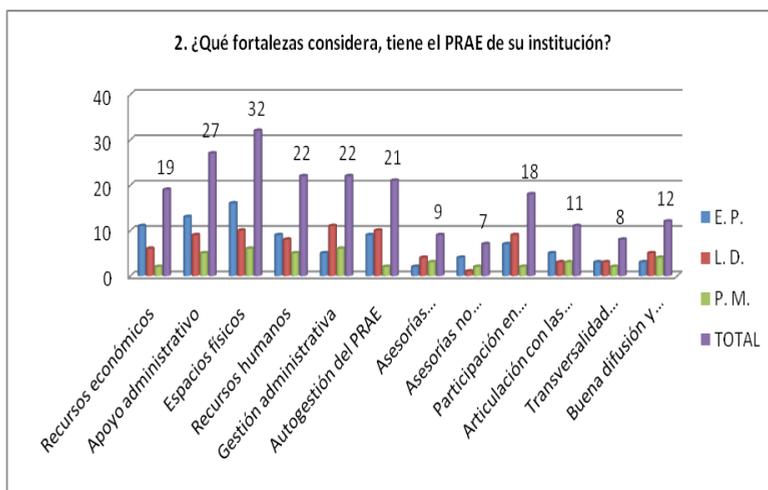
**Gráfico 2. Conformación de un equipo de trabajo para la formulación del PRAE.**



En el gráfico 3, permite evidenciar que la opinión de los encuestados entre las dificultades que más limitan el desarrollo del PRAE en las instituciones educativas se encuentran: recursos económicos, 90%. Escaso material didáctico, 90%. Carencia de bibliografía, 90%. Tiempo para el PRAE, 80%. Falta de coordinación entre actividades de la institución, 80%. Exceso de actividades, 80%. Falta de gestión, 60%. El desarrollo de reuniones poco estructuradas, sin objetivos claros, y que desmotivan, 50%. Renuencia de estudiantes a participar, 40%. Falta de asesoría gubernamental, 40%. Recursos humanos, 24%. Los espacios físicos, 10%. De acuerdo con estos resultados, tanto los recursos económicos como los recursos didácticos, bibliográficos y la disponibilidad de tiempo son aspectos que dificultan la implementación del PRAE en las instituciones educativas.

Por otra parte señalan, como una de las mayores fortalezas para la implementación del PRAE en las instituciones educativas de la Comuna 19, los espacios físicos.

**Gráfico 3. Fortaleza del PRAE en la institución.**

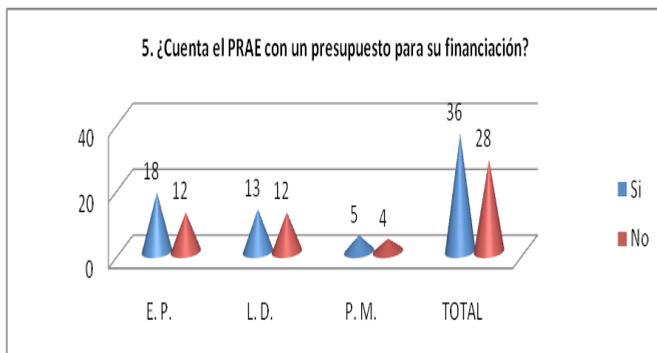


Siguen en orden de importancia: el apoyo administrativo, recursos humanos, gestión administrativa, autogestión del PRAE, participación en espacios académicos específicos para temas ambientales, buena difusión y comunicación del proceso, articulación con las diferentes áreas, transversalidad curricular, asesorías gubernamentales y no gubernamentales.

Es importante notar que las asesorías gubernamentales y no gubernamentales, se ubican como una de las últimas entre las fortalezas del PRAE, lo cual podría indicar la poca presencia de estas instituciones u organizaciones para brindar acompañamiento y ofrecer capacitaciones a las instituciones educativas de la comuna.

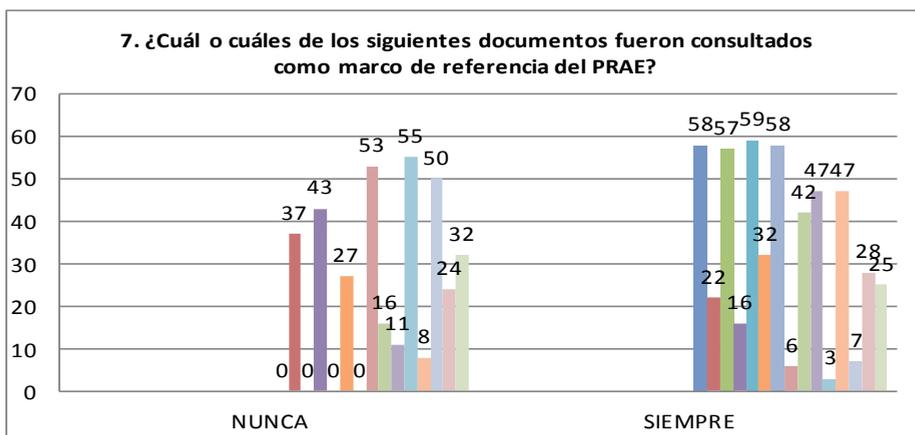
En relación a la financiación del PRAE en las instituciones educativas, el 60% de los encuestados que participaron en los estudios respondieron de manera afirmativa, y que estos recursos son asignados del presupuesto general de la institución (gráfica 4).

**Gráfico 4. Presupuesto para financiación del PRAE.**



Los actores que tienen mayor participación en la evaluación del PRAE en las instituciones en su orden son: los grupos de trabajo y líderes del proyecto, y en algunas ocasiones los rectores y coordinadores de las IE. Los estudiantes, consejos directivos, representantes de la comunidad educativa, representantes de organizaciones vinculadas y la Secretaría de Educación, casi nunca participan. Al respecto es importante señalar la importancia de involucrar a los estudiantes, quienes son los directamente implicados en las actividades, para que participen en las evaluaciones. Pero de igual manera, es importante que actores como el Consejo Directivo, los representantes de la comunidad, las organizaciones vinculadas y las Secretarías de Educación participen en la evaluación de los PRAE.

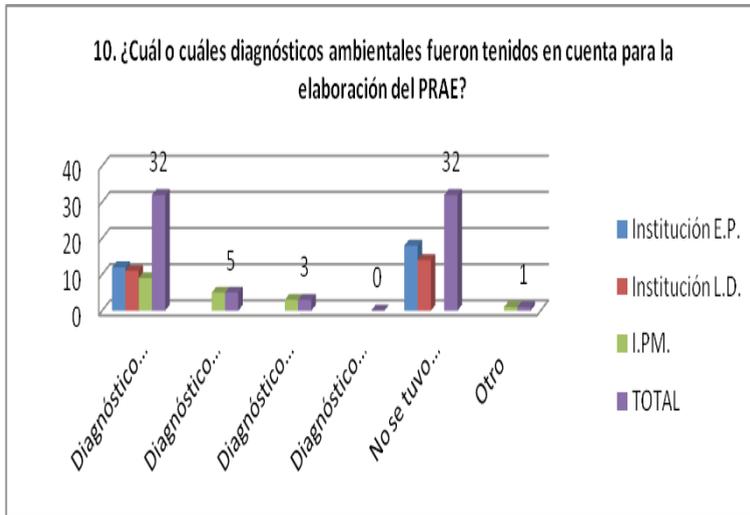
**Gráfico 5. Documentos de referencia para la formulación del PRAE.**



En relación con los documentos consultados para la formulación del PRAE de la institución, en su orden fueron: Decreto 1860 de 1994, Constitución Política de Colombia, Ley General de Educación Ley 115 de 1994, Política Nacional sobre Medio Ambiente y Desarrollo, Proyecto Educativo Institucional PEI, Planes de Manejo Ambiental, Plan de Ordenamiento Territorial, POT, documento CONPES 1750 de 1995, estudios publicados por comunidades académicas, Ley 99 de 1993, documentos de la Institución, Política Nacional de Educación Ambiental 2002, Plan de Desarrollo Local.

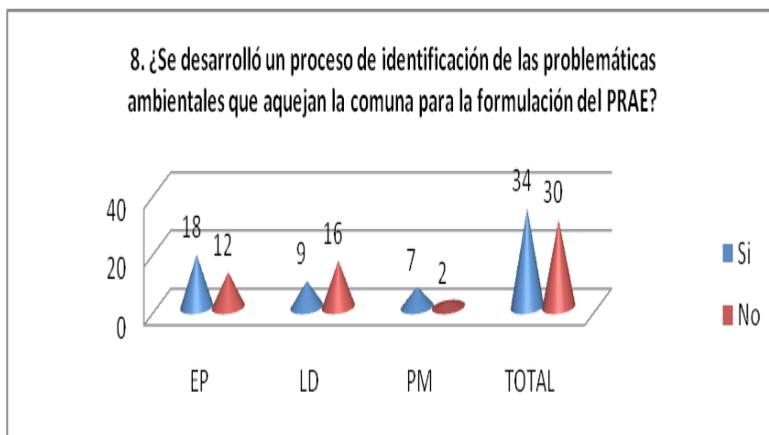
Al indagar sobre los diagnósticos ambientales realizados para la formulación del PRAE en la institución, el 40% de los participantes consideran que se tuvo en cuenta el diagnóstico ambiental de la IE, el 20% señala que se tuvieron en cuenta diagnósticos ambientales locales y regionales, mientras que un 40% señala que no se realizó ningún diagnóstico (gráfico 6)

**Gráfico 6. Diagnósticos ambientales para la elaboración del PRAE.**



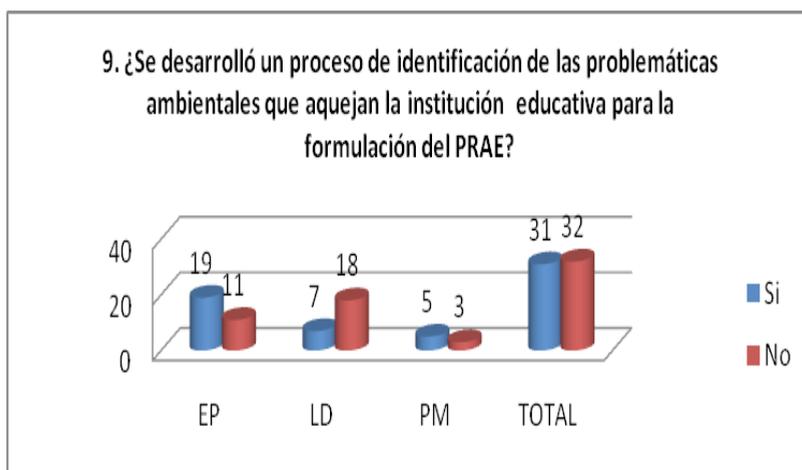
El 34% que respondió que se llevó a cabo un proceso de identificación de las problemáticas ambientales de la comuna para la formulación del PRAE (gráfico 7)

**Gráfico 7. Identificación de problemas ambientales en la comuna.**



Mientras que un 31 % responde que se desarrolló un proceso de identificación de las problemáticas ambientales en relación con la IE (gráfico 8)

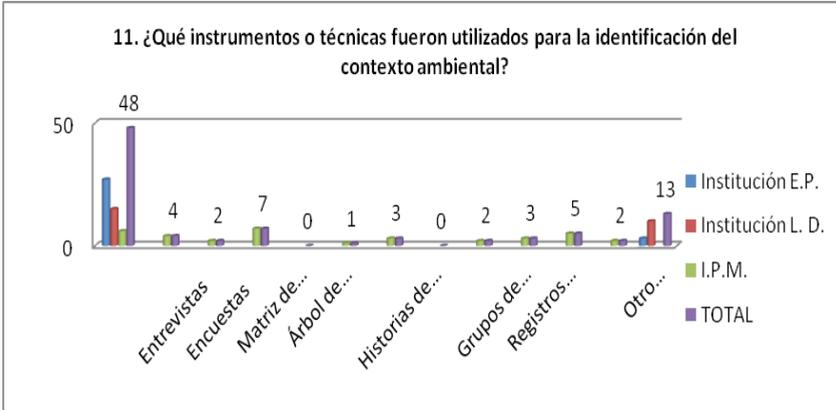
**Gráfico 8. Identificación de problemáticas ambientales en la institución educativa.**



Al indagar sobre los instrumentos o técnicas empleadas para la identificación del contexto ambiental, se encontró que es la observación directa, la técnica más utilizada para identificar las problemáticas ambientales que aquejan la institución educativa. En menor porcentaje refieren la encuesta, registros

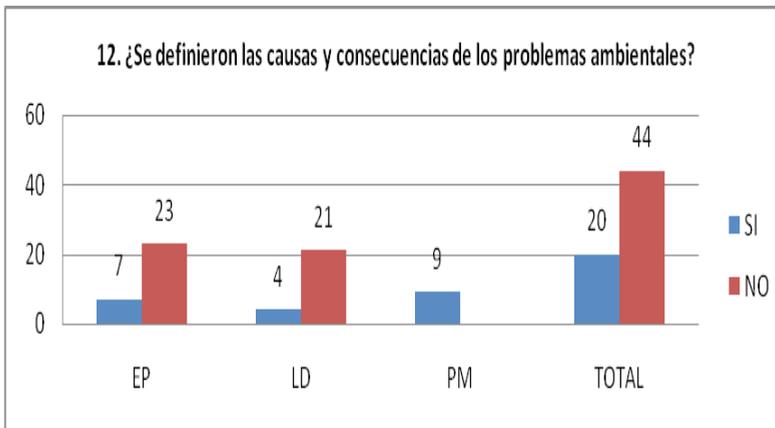
audiovisuales, diarios de campo, mapas de problemas, grupos de discusión, experimentación (gráfico 9).

**Gráfico 9. Instrumentos o técnicas para la identificación del contexto ambiental.**



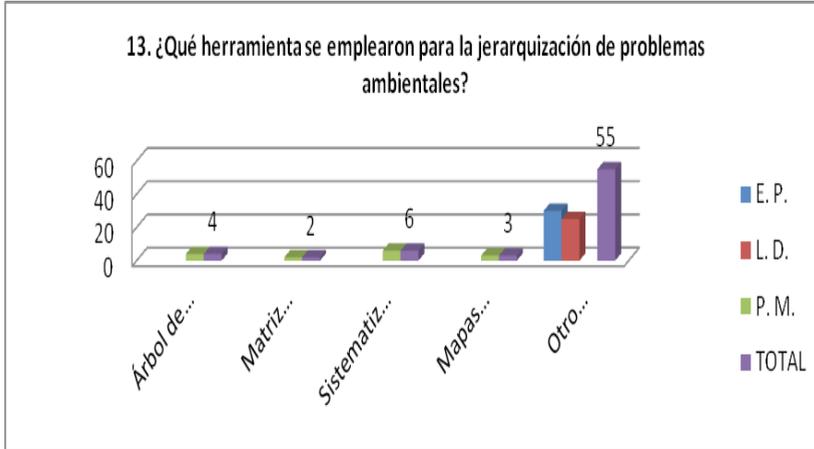
Aproximadamente el 70% de los encuestados concuerdan que no se definieron las causas y consecuencias de los problemas ambientales (gráfico 10).

**Gráfico 10. Definición de causas y consecuencias de los problemas ambientales.**



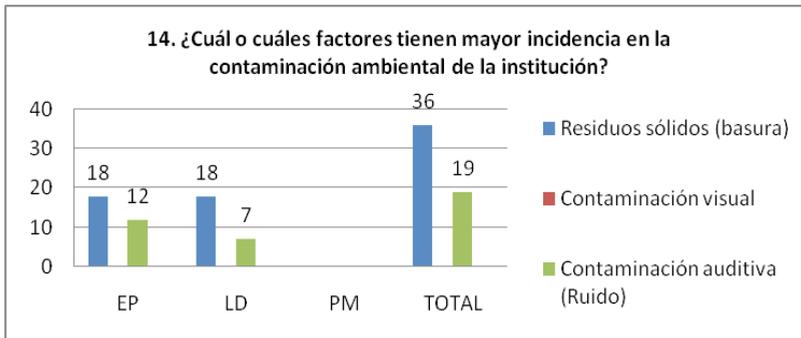
Mientras que para el 30% restante consideran que si se emplearon técnicas para la jerarquización de problemas ambientales. Entre las que señalan: la sistematización de encuestas, árbol de problemas, mapas parlantes, matriz DOFA (gráfico 11).

**Gráfico 11. Herramientas para la jerarquización de problemas ambientales.**



Para concluir esta fase se indagó desde la perspectiva de los encuestados, sobre los factores que consideran tienen mayor incidencia en la contaminación ambiental de la institución (gráfico 12).

**Gráfico 12. Factores de mayor incidencia en la contaminación ambiental de la IE.**

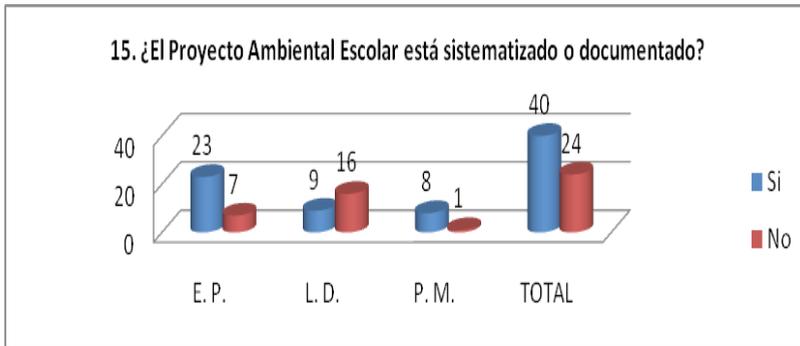


Entre los cuales señalan que el manejo de residuos sólidos y la contaminación auditiva.

## Fase de planeación

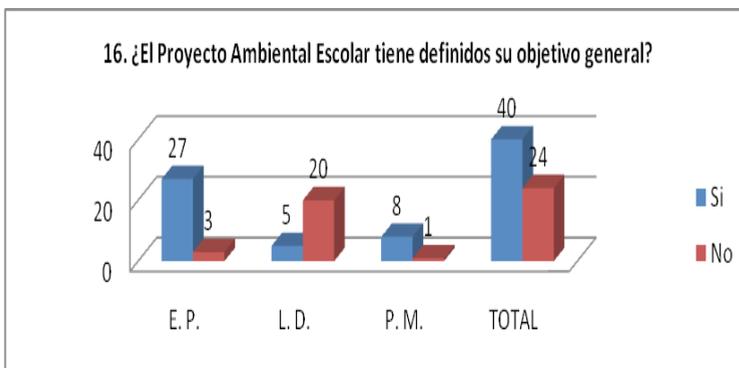
Se indagó sobre la sistematización o documentación del PRAE en las instituciones de los participantes (gráfico 13).

**Gráfico 13. Sistematización del PRAE de la institución.**



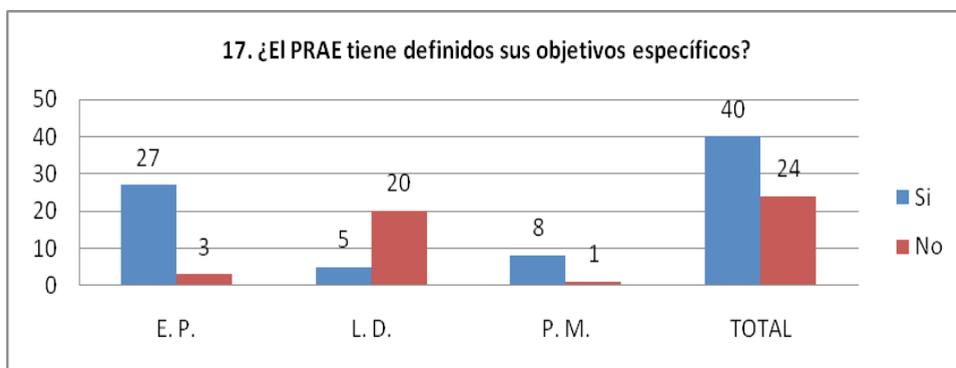
En promedio el 70% de los encuestados afirman que el PRAE en la institución a la que pertenecen se encuentra documentado y tiene definido un objetivo general (gráfico 14).

**Gráfico 14. El PRAE tiene definido un objetivo general.**



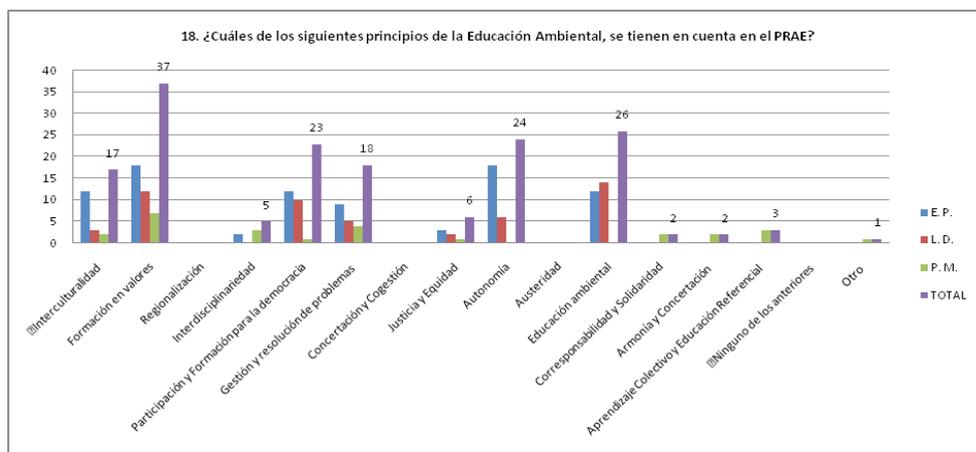
Al igual que los objetivos específicos a desarrollar en el proceso de implementación del mismo en la institución educativa (gráfico 15).

**Gráfico 15. El PRAE tiene definidos los objetivos específicos.**



Los principios de la Educación Ambiental, tenidos en cuenta en la fase de planeación del PRAE de la institución (gráfico 16), fueron:

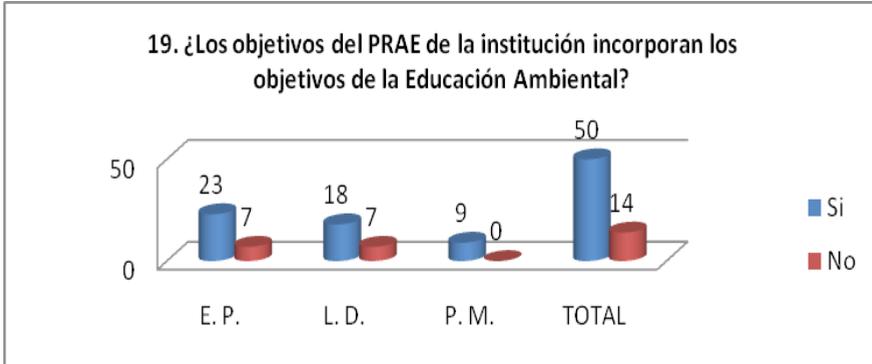
**Gráfico 16. Principios de la Educación Ambiental tenidos en cuenta en el PRAE.**



Formación en valores, educación ambiental, autonomía, participación y formación para la democracia, gestión y resolución de problemas e interculturalidad.

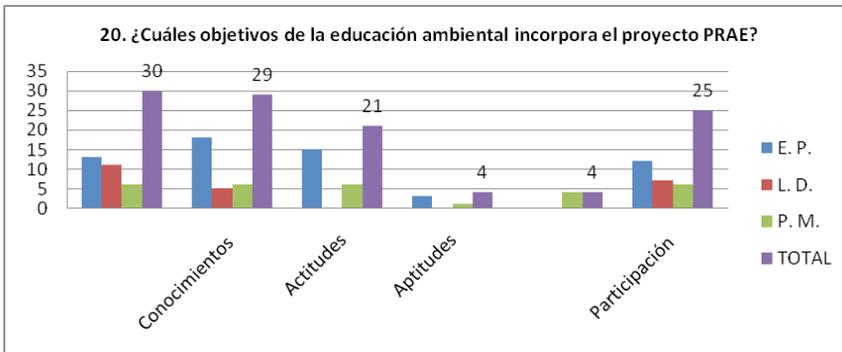
De igual manera, el 78% de encuestados consideran que los objetivos definidos en el PRAE de la institución incorporan los objetivos de la Educación Ambiental (gráfico 17).

**Gráfico 17. Los objetivos del PRAE incorporan los objetivos de la Ed. Ambiental.**



Entre los objetivos de educación ambiental que incorpora el PRAE de la institución, los participantes señalan: toma de conciencia, conocimientos, actitudes, aptitudes, capacidad de evaluación y participación, son objetivos de la educación ambiental (gráfico 18).

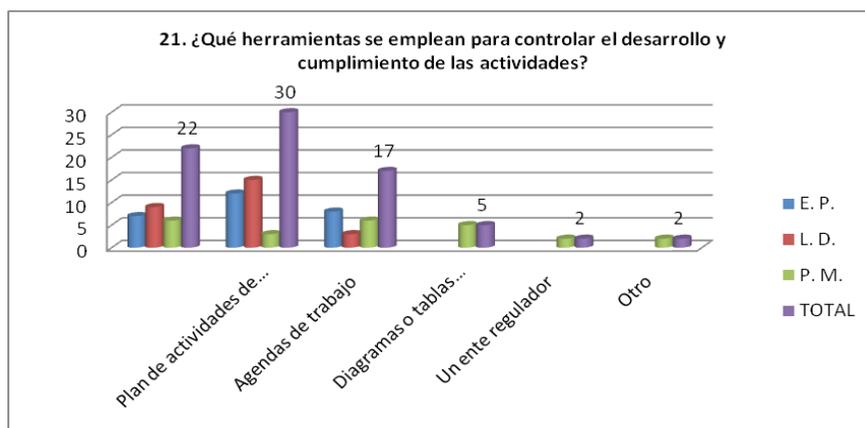
**Gráfico 18. Objetivos de la E. A que incorpora el PRAE de la institución.**



Al verificar esta información en la revisión documental de los PRAE se identificó que entre los objetivos de la educación ambiental incorporados al proyecto se encuentran: conocimientos, actitudes, aptitudes y participación.

Las instituciones emplean herramientas para verificar el desarrollo y cumplimiento de las actividades propuestas en el PRAE, entre estas se encuentran: el cronograma de actividades, Plan de actividades de responsabilidades, Agendas de trabajo, Diagramas o tablas que permitan relacionar tareas, actividades, responsables y tiempos, Un ente regulador

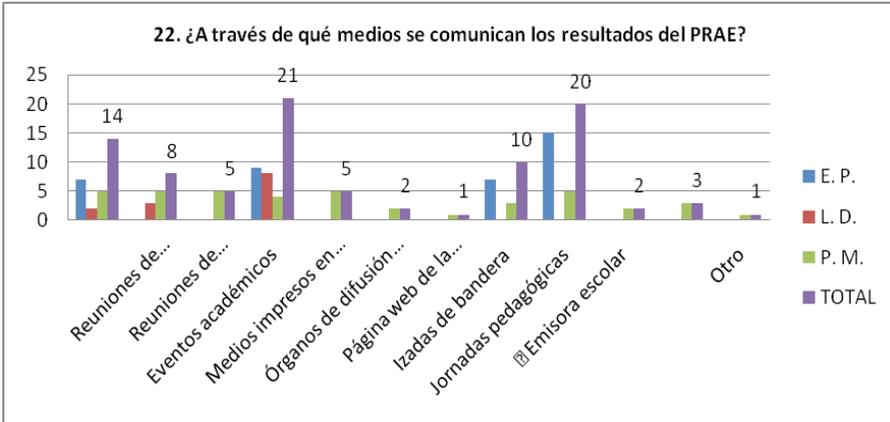
**Gráfico 19. Herramientas para controlar el desarrollo y cumplimiento de las actividades.**



De las anteriores las herramientas más usualmente empleadas en las tres instituciones que se tomaron para el estudio, y en orden de frecuencia se encuentran: en primer lugar el plan de actividades de responsabilidades. En su orden le siguen el cronograma de actividades y las agendas de trabajo.

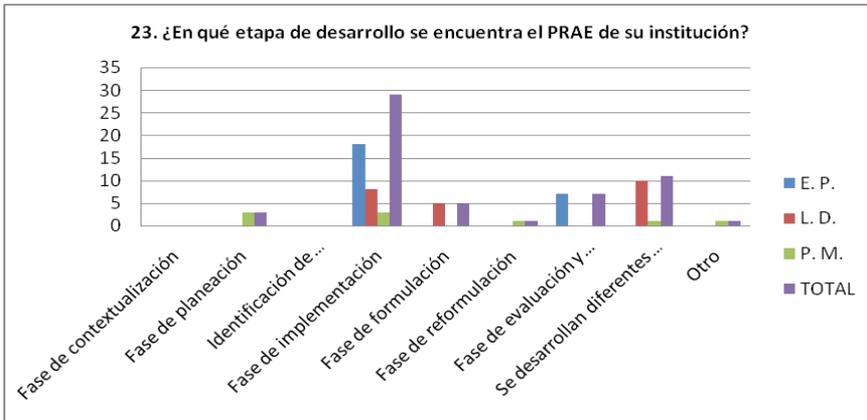
Entre los medios que se utilizan para comunicar o divulgar los resultados del PRAE a la comunidad educativa, los más comunes en las tres instituciones son: eventos académicos, jornadas pedagógicas, reuniones de profesores, izadas de bandera (gráfico 20).

**Gráfico 20. Medios de comunicación de los resultados del PRAE.**



Otros espacios son las reuniones de padres de familia, las reuniones de los consejos académicos, por medio impreso y virtual. Sin embargo, se puede apreciar en el gráfico anterior, las jornadas pedagógicas son más destacadas en la EP y PM.

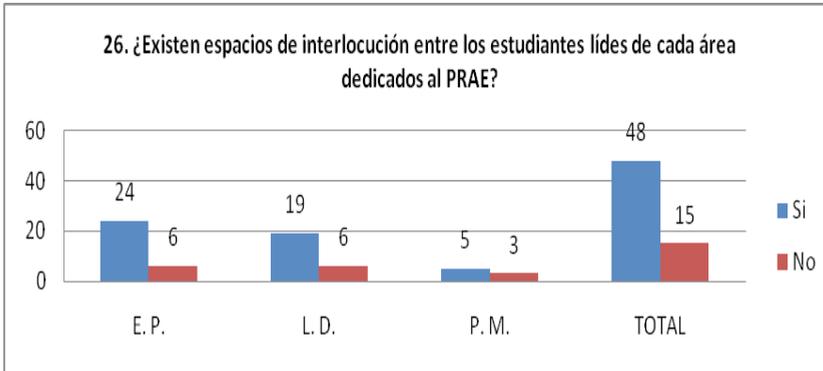
**Gráfico 21. Etapa de desarrollo del PRAE en la institución.**



El 80% de los encuestados consideran que el PRAE de la institución a la que pertenecen se encuentra en etapa de implementación. El 6% en etapa de planeación y el 14% en etapa de evaluación (gráfico 21).



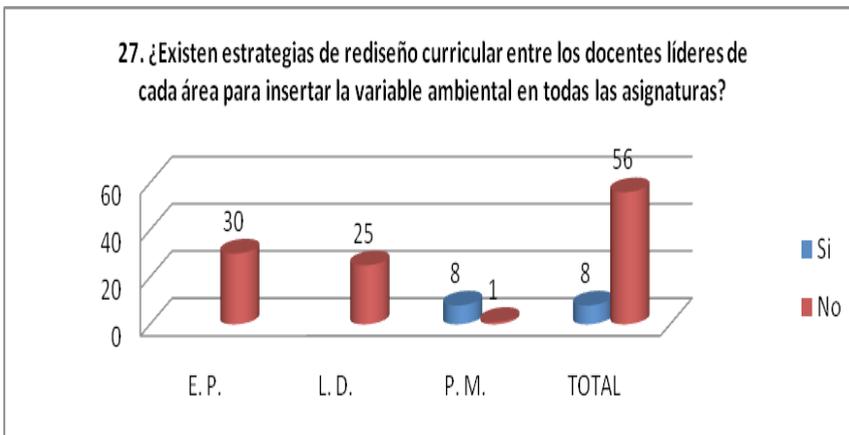
**Gráfico 23. Existencia de espacios de interlocución entre los estudiantes líderes del PRAE.**



El 24% responde de manera negativa, con mayor prevalencia en el PM. Los resultados anteriores permiten verificar la existencia de espacios interlocución entre los estudiantes líderes de las diferentes áreas, pero al indagar durante las entrevistas sobre esta participación se pudo evidenciar que la asistencia de los estudiantes está más influenciada por los más cercanos en el interés del tema o la participación de los grupos afines.

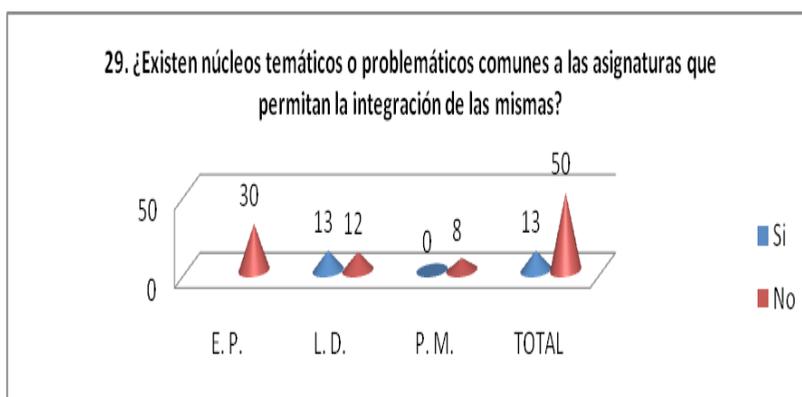
Al indagar si existen estrategias de rediseño curricular entre los docentes líderes de cada área para insertar la variable ambiental en todas las asignaturas, en promedio el 87% de los participantes responde de manera negativa (gráfico 24).

**Gráfico 24. Estrategias de rediseño curricular para insertar la VA en las asignaturas.**



Esto es que en las IE participantes, no se han definido estrategias que permitan la inclusión y transversalización de la educación ambiental en el currículo de las instituciones. Solo en PM el 89% de sus integrantes consideran que si se ha logrado la inclusión de la variable ambiental en todas las áreas y asignaturas que conforman el plan de estudio y el currículo de la institución.

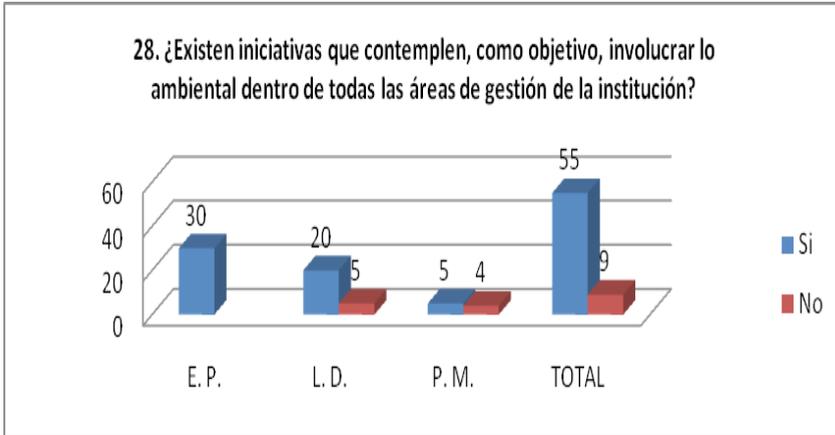
**Gráfico 25. Núcleos temáticos comunes para la integración de VA en las asignaturas.**



Aproximadamente el 80% de los encuestados, consideran que en las IE no se han definido núcleos temáticos comunes que contribuyan a la integración del tema ambiental en las asignaturas, como tampoco hay una estrategia curricular para posibilitar la inclusión y transversalización del tema ambiental en el plan de estudios de la institución (gráfico 25).

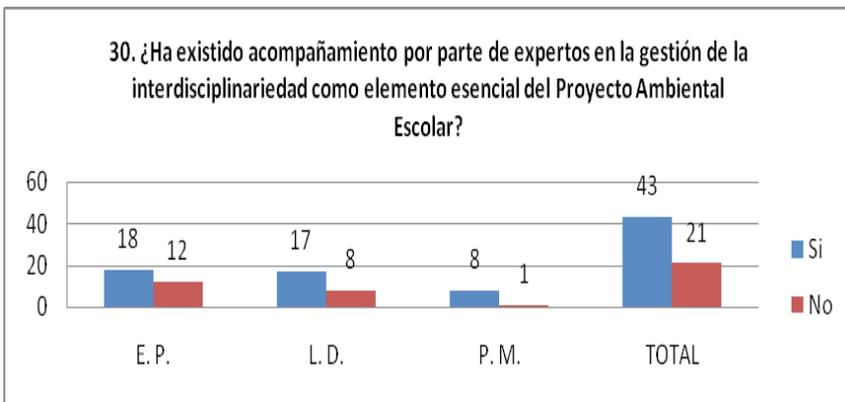
Al indagar si existen iniciativas que contemplen, como objetivo, involucrar lo ambiental dentro de todas las áreas de gestión de la institución, en promedio el 80% de los encuestados consideran que hay voluntad en la iniciativa de contemplar lo ambiental en relación con todas las áreas de gestión, en las tres IE (gráfico 26).

**Gráfico 26. Iniciativas para involucrar la V.A. en las áreas de gestión de la IE.**



De igual manera, el 67% de los encuestados de las tres IE afirman la existencia del acompañamiento por parte de expertos en la gestión de la interdisciplinariedad como elemento esencial del Proyecto Ambiental Escolar (gráfico 27).

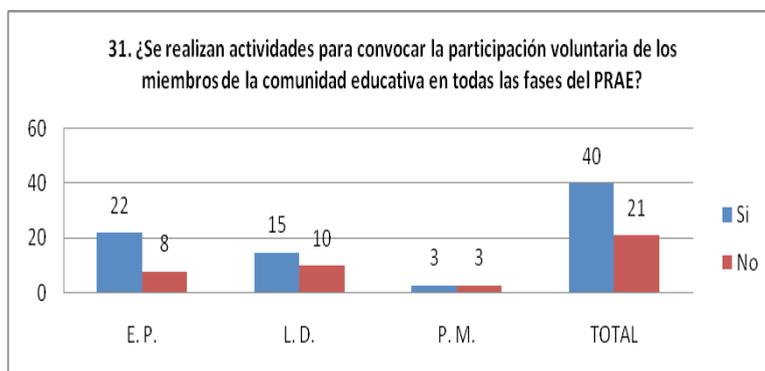
**Gráfico 27. Acompañamiento de expertos para la interdisciplinariedad del PRAE.**



En relación con la participación de los miembros de la comunidad educativa en el PRAE, el 66% de los participantes responde que se realizan convocatorias para la participación voluntaria. En este aspecto se destacan los resultados obtenidos en los participantes de la institución EP, quienes destacan los pro-

cesos participativos realizados con la comunidad educativa en las diferentes fases del PRAE (gráfico 28).

**Gráfico 28. Participación de la comunidad educativa en el PRAE.**



## V. CONCLUSIÓN

El propósito de identificar el estado de consolidación del PRAE en Instituciones Educativas oficiales del Municipio de Santiago de Cali, en la perspectiva de dimensionar su impacto ambiental, considero dos relevantes dimensiones, como son: lo educativo y lo ambiental<sup>45</sup>. La organización para el análisis de los resultados se llevó a cabo en las fases de contextualización, planeación y sistematización, revisada de manera transversal en los estamentos de docentes, estudiantes, padres de familia y administrativos.

En términos generales el consolidado de sus resultados permitió verificar la existencia e incorporación de Proyectos Ambientales Escolares, en los Proyectos Educativos Institucionales en Instituciones Educativas de la Comuna 19, y evidenciar avances a través de actividades como:

- Campañas orientadas a sensibilizar a los estudiantes sobre las problemáticas ambientales, la formación en valores, la formación para la democracia, gestión y la resolución de problemas.

45 El *Manual de Educación para la Sostenibilidad*, refiere cinco dimensiones: *educativa, ambiental, social, económica y política*. En [http://www.unescoetxea.org/ext/manual\\_EDS/unesco.html](http://www.unescoetxea.org/ext/manual_EDS/unesco.html). Documento compartido en el diplomado “Competencias educativas para el desarrollo sostenible” cursado en la USLP - UNESCO <http://www.uaslp.mx/Spanish/Administracion/academica/Notas/Paginas/DiplomadoEDS.aspx>.

- En la comunidad estudiantil se utilizan algunos medios de comunicación para la divulgación de los resultados del PRAE. Aunque la información se realiza más entre docentes y administrativos a través de reuniones de profesores, jornadas pedagógicas, Consejo Académico.
- Apoyo que ofrecen organizaciones y entidades que tienen como misión el mejoramiento ambiental como el Dagma, la CVC, Secretaría de Salud, algunas ONG, y Secretaría de Educación Municipal (Zoológico de Cali).
- Aunque el documento no fue facilitado en todas las instituciones, se evidencian procesos que orientan lineamientos ambientales desde lo teórico y práctico.

Desde una mirada particular por institución, se encontró que en dos de ellas, con un alto porcentaje, si existe el PRAE y se encuentra articulado a los PEI. De igual manera se identificó que han definido los objetivos de la planeación y las líneas de acción a través de actividades y/o estrategias identificando su gestión, participación y la transversalidad a las otras áreas de conocimiento con el propósito de alcanzar los objetivos propuestos en el PRAE, especialmente con el énfasis que busca mejorar e impactar en el medio social en la formación en valores, formación para la democracia, gestión y resolución de problemas.

Otros resultados dejan entrever como el PRAE no responde a una evaluación diagnóstica que tenga en cuenta las problemáticas ambientales que aquejan a la comuna y a las instituciones, no impacta en la estructura curricular de la institución, no se gestionan acciones interdisciplinarias en la articulación de las diferentes “asignaturas” del plan de estudio, y por último, los recursos asignados no son suficientes para el desarrollo de las actividades propuestas así como la falta de gestión de las mismas para su consecución.

En síntesis a lo expuesto, se recomienda identificar, fortalecer, propiciar procesos de gestión escolar, académica o curricular que tengan como elemento central de su propia construcción, espacios de diálogos interdisciplinarios y la transversalización de las áreas en función de elementos comunes como los núcleos temáticos o problemáticos, que considere la participación, presencia y acompañamiento de expertos para poder superar los retos curriculares en este aspecto. Para lograr que el PRAE impacte en las comunidades, además de campañas ambientales de los estudiantes, se recomienda la revisión y articulación real del PRAE con el Proyecto Educativo Institucional, los Proyectos Comunitarios de Educación Ambiental, las Agendas Ambientales locales y otros PRAE que compartan servicios ambientales.

Entre algunos limitantes en los alcances, en la implementación y desarrollos de los proyectos ambientales y en general de la problemática ambiental son los recursos económicos, ya que estos cuando son destinados al control de impacto tienen un costo de oportunidad importante, los cuales no están disponibles en el momento de colocar en marcha los proyectos y eso hace que se desmotiven los agentes que están liderando el proceso. Otros aspectos que se suman a los limitantes es la falta de gestión por parte de las directivas de las instituciones en algunos casos, asesoría de los organismos gubernamentales, indiferencia de profesores a participar en el PRAE (en algunos casos por exceso de actividades que se cruzan con el desarrollo del mismo), y carencia de bibliografía.

Los hallazgos de la investigación son un indicador de la importancia de seguir indagando sobre el PRAE en las IE, en tanto su existencia y la forma como se lleve a cabo su implementación contribuyen en alguna medida a formar conciencia sobre la problemática ambiental. Al respecto es importante resaltar la participación de estudiantes en semilleros de investigación y desde los cursos de práctica pedagógica en los programas de Licenciatura de Preescolar y, Ciencias Naturales y Educación Ambiental de la Universidad Santiago de Cali.

Dimensionar el impacto ambiental a partir del estado de consolidación del PRAE deriva diversas reflexiones desde lo educativo y ambiental, y desde la puesta pedagógica que contribuyan en la reflexión, prácticas y propuestas educativas al país y en la perspectiva de la sostenibilidad mundial. Empero, *el Manual de Educación para la Sostenibilidad* es un documento fundamental que inspira reflexiones en conjunto, de ahí que educar en la sostenibilidad comprende lo educativo como estar en todo, lo ambiental en el conocimiento de las temáticas, y por ende se entiende que hace parte también la comprensión en lo social, económico y político. De ahí que este “Manual” recoge las dimensiones fundamentales para una educación que articule búsquedas como la convivencia y la paz. Este documento fue la propuesta base desde los departamentos académicos de la Facultad de Educación de la Universidad Santiago de Cali ante la Vicerrectoría de la misma Universidad para la convocatoria, en el 2015, en el tema del posconflicto que organizó las temáticas en *cuatro dimensiones que engloban los diferentes aspectos desde los cuales se construye paz, de modo que el evento posee una dimensión político-jurídica que tematiza los marcos institucionales que posibilitan el paso al postconflicto, una económica que se plantea la producción y distribución de bienes para la paz, una dimensión social que se pregunta por las formas de reconstrucción del tejido social y los va-*

*lores que lo soportan y una educativa y ambiental que reconoce la importancia del ámbito cultural y espacial para la vida en paz*<sup>46</sup>.

En este orden de ideas, pensar el PRAE, significa armonizar palabras como: educación, ambiente, pedagogía, pensándose en la convivencia, conservación y calidad de vida, armonía con el entorno y la búsqueda de la paz. Al lado de esta mirada hay un factor determinante como es la comunicación, que *para nuestro país debieran, ante todo, significar, en términos humanos, el estímulo al desarrollo de la racionalidad comunicativa, que implica la capacidad de unir o articular esfuerzos sin coacciones para generar consensos que superen la inflexibilidad y las posiciones inamovibles que inhiben las posibilidades de dialogo*<sup>47</sup>.

---

46 La Universidad Santiago de Cali en el mes de abril de 2015 lleva a cabo el encuentro “EL SUROCCIDENTE COLOMBIANO FRENTE AL POSTCONFLICTO” y su estructura teórica aborda dimensiones de la educación ambiental.

47 Aproximaciones a la flexibilidad curricular en la educación superior en Colombia, aborda una de las problemáticas en la educación superior como es la rigidez. El artículo invita a la necesidad y en contexto con la convivencia en procesos comunicativos que sumados en los actuales momentos de política de paz en Colombia puede inferir en propuestas pedagógicas como alternativa para la paz desde todas las dimensiones.

## **Bibliografía**

- \_\_\_\_\_ (2005) Educar para el desarrollo sostenible. Altablero N° 36 agosto- septiembre de 2005.
- Bonilla, P.E (2004). Impacto Social de los Proyectos Ambientales Escolares -PRAE- implementados en las Instituciones Educativas de la Localidad de Suba. Territorio, Estado y Sociedad. N° 1, pp. 38-49
- Blanco, M. A. (1999). La Educación Ambiental. Disponible en: <http://www.analitica.com/vas/1999.10.3/ecologia/15.htm>.
- Carta de Belgrado. Un marco General para la Educación Ambiental (1975) I Coloquio Internacional de Belgrado. 13-22 de Octubre. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0001/000177/017772sb.pdf>.
- Declaración de Río sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo (1992). Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo, Río de Janeiro del 3 al 14 de junio de 1992. Disponible en: <http://www.un.org/spanish/esa/sustdev/documents/declaracionrio.htm>.
- “Declaración de Tbilisi”, en Declaración de la Conferencia Intergubernamental de Tbilisi sobre Educación Ambiental. Disponible en: <http://www.jmarcano.com/educa/docs/tbilisi.html>
- Decreto 1743 (1994). Proyecto de Educación Ambiental para todos los niveles de educación formal. Ministerio de Educación Nacional. Disponible en: [http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-104167\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-104167_archivo_pdf.pdf).
- Decreto 1860 (1994) Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales. Ministerio

de Educación Nacional. Disponible en: <http://bibliotecadigital.ccb.org.co/bitstream/handle/11520/13760/Decreto%201860%20de%201994.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

Hernández, S R., Fernández Collado, C. Baptista Lucio. P. (2010). Metodología de la investigación. México: McGraw Hill. Educación.

Hurtado de Barrera, J., (2007). El Proyecto de Investigación. Comprensión holística de la investigación y la metodología. Caracas: Quirón Ediciones.

Instituto de Investigación de Recursos biológicos Alexander Von Humbolt (2012). Informe sobre el estado de los recursos naturales renovables y del ambiente Componente de biodiversidad, 2010-2011 Ministerio de Ambiente y Desarrollo sostenible. República de Colombia. Disponible en: <http://www.humboldt.org.co/images/documentos/pdf/documentos/iern-biodiversidad-2010-2011.pdf>.

Leff, Enrique (2000). La Complejidad de lo Ambiental. México: Siglo XXI.

Ley General de Educación (Ley 115 de 1994). Ministerio de Educación Nacional. Bogotá. Colombia. Disponible en: <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/article-130442.html>.

Medina, P, (2008). Aproximaciones a la flexibilidad curricular en la educación superior en Colombia Revista Científica Guillermo de Ockham, vol. 6, núm. 1, enero-junio, 2008, pp. 79-89 Universidad de San Buenaventura Cali, Colombia.

Ministerio de Educación Nacional (1994). Ley General de Educación. Ley 115 de Febrero 8 de 1994. Disponible en: [http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf).

Ministerio de Educación Nacional (1994). Decreto Número 1743 de 1994. Disponible en: [http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-104167\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-104167_archivo_pdf.pdf).

Ministerio de Medio Ambiente y Ministerio de Educación Nacional (2002). Política Nacional de Educación Ambiental. Bogotá. 69 pp.

Moscú '87. Congreso Internacional sobre la Educación y la Formación Relativas al Medio Ambiente de la UNESCO –PNUMA (1987) URSS, 17-21 de Agosto de 1987. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001535/153585sb.pdf>.

- Naciones Unidas ONU (1972). Declaración de la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente Humano. Declaración de Estocolmo. Estocolmo, 5 al 16 de junio de 1972. Disponible en: <http://web.archive.org/web/20131004215746/http://www.prodiversitas.bioetica.org/doc89.htm>.
- Naciones Unidas (1998). Protocolo de Kioto de la Convención Marco de las Naciones Unidas sobre el Cambio Climático. Disponible en: <https://unfccc.int/resource/docs/convkp/kpspan.pdf>.
- Naciones Unidas (2002). La Cumbre de Johannesburgo: panorama general. Disponible en: [http://www.un.org/spanish/conferences/wssd/cumbre\\_ni.htm](http://www.un.org/spanish/conferences/wssd/cumbre_ni.htm).
- Naciones Unidas (2012). El futuro que queremos. Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Desarrollo sostenible. Rio+20. Disponible en: <https://rio20.un.org/sites/rio20.un.org/files/a-conf.216-l-1-spanish.pdf.pdf>.
- Pérez, R. (2007). La Educación Ambiental en el Contexto Educativo Colombiano. Disponible en: <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/bio-grafia/article/view/67>.
- Plan sectorial de educación 2008-2012. Educación de calidad para una Bogotá Positiva. Alcaldía Mayor de Bogotá D.C. Disponible en: [http://colegio.redp.edu.co/antojoseuribe/images/stories/pdf/plan\\_sec\\_edu\\_2008\\_2012.pdf](http://colegio.redp.edu.co/antojoseuribe/images/stories/pdf/plan_sec_edu_2008_2012.pdf).
- Salamando, G. E., (2012). Modelo de Gestión para Proyectos Ambientales Escolares –PRAE- en el Núcleo Educativo # 2 de la ciudad de Pereira. Trabajo de Grado. Universidad Tecnológica de Pereira. Facultad de Ciencias Ambientales. Administración Ambiental.
- Sánchez, S. (2001). El reto de la Educación Ambiental. Ciencias 64. 42-49. Disponible es: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/644/64406410.pdf>
- Secretaria de Educación. Plan Sectorial de Educación 2008 – 2012. Educación de Calidad para una Bogotá Positiva. Colombia.
- Torres, C., Maritza (1996). Proyectos Ambientales Escolares – PRAE. Una estrategia para la inclusión de la Educación Ambiental en la escuela. Ministerio de Educación Nacional. Serie documentos especiales. Bogotá. Colombia.

Torres, L., Elisa Inés (2011). Medio ambiente y Proyecto Ambiental Escolar (PRAE) en el Colegio Nicolás Esguerra. Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias. Bogotá, Colombia.

UNESCO (1990). Tendencias, necesidades y prioridades de la Educación Ambiental desde la conferencia de Tbilisi. Santiago de Chile, Oficina Regional de Educación de la Unesco para América Latina y el Caribe, Unesco-PNUMA, Programa Internacional de Educación Ambiental (Serie Educación Ambiental).

UNESCO (1991). La educación ambiental para estudiantes universitarios. Boletín de Educación Ambiental de unesco- PNUMA. Revista Contacto. Vol. XVI, N°3. Septiembre de 1991. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001535/153559sb.pdf>.

# CAPÍTULO 11

## PREVENCIÓN DEL ABUSO SEXUAL Y EL MALTRATO INFANTIL UTILIZANDO UN MODELO VIRTUAL

*Luis Hernando Tamayo, M. Sc*

*htamayo@usc.edu.co*

*Cristhian Andrés Pérez G, Lic.*

*perezkristof@gmail.com*

### **Resumen**

Esta investigación fue diseñada con el fin de desarrollar un modelo virtual encaminado a la prevención del abuso sexual y el maltrato infantil. En donde se busca que los niños y niñas adquieran habilidades de autoprotección y autocuidado de su cuerpo, así como saber identificar distintas situaciones de riesgo y qué hacer en caso de encontrarse en una de ellas. Dicha herramienta virtual fue implementada y comparada con la manera tradicional en la que se viene trabajando en una institución educativa el proyecto transversal de educación sexual enfocado en la prevención del abuso sexual infantil, encontrándose así que mediante el uso de un modelo virtual se generó un mayor impacto en los niños participantes, dado que lograron identificar en su mayoría las situaciones de riesgo y de la misma manera, establecieron diferentes opciones de auto protección. De la misma manera la investigación permitió conocer aquellas cosas que los niños y niñas no cuentan por miedo a distintos factores.

**Palabras clave:** Modelo virtual, autoprotección, prevención del abuso sexual infantil, autocuidado, ABP.

### **Abstract**

This research was designed to develop a virtual model aimed to the prevention of sexual abuse and child abuse. Where it is intended that children acquire skills for self-protection and self-care of their body and they know how to identify different risky situations and what to do if they are in one of these situations. Such virtual tool was implemented and compared with the traditional way in which they have been working the transversal project of sex education focused on the prevention of child sexual abuse, and finding that by using a virtual model generated a greater impact on participating children, since they were able to identify most risky situations and in the same way, they set different options for self-protection. Likewise research showed those things that children are afraid to tell due to different factors fears.

### **Keywords**

Virtual model, self-protection, prevention child sexual abuse, self-care, problem-based learning (PBL)

## **Introducción**

Los procesos de enseñanza-aprendizaje implican una transformación de la realidad del sujeto que adquiere dicho conocimiento, sin embargo la relación sujeto-conocimiento necesita de la intermediación de otros sujetos que ayuden a orientar la interpretación de los conocimientos nuevos adquiridos.

La relación entre la realidad y el conocimiento es compleja dado que existen múltiples realidades construidas individualmente en donde las subjetividades priman sobre la objetividad. Es por esto que se crea una disyuntiva entre lo que es una realidad objetiva y un conocimiento único dado que si se parte de un solo conocimiento, único para todo, se estaría dando por hecho, que todos percibimos la realidad de una misma manera, lo cual sería una total falacia

Todo este proceso implica que el rol del docente vaya mucho más allá de la mera transmisión de saberes e informaciones, el docente debe encontrar la manera de manejar todas aquellas realidades que circundan a sus estudiantes y es así como la utilización de modelos basados en problemas o situaciones problémicas, pueden ayudar a que dicho proceso de aprendizaje se logre.

### *El ABP y los modelos.*

Mucho se ha hablado del aprendizaje basado en problemas, sin embargo se encuentran coincidencias entre todas estas corrientes y todas orientan a un mismo fin, un estudiante activo en su proceso de conocimiento en el que “se involucren de forma activa en su propio aprendizaje hasta el punto de definir un escenario de formación auto dirigida los estudiantes quienes toman la iniciativa para resolver los problemas, por tanto es el alumno el elemento central del aprendizaje” (Escribano & Del Valle, 2008, pág. 19).

Esta concepción de un estudiante como elemento central del aprendizaje implica un cambio de concepción en cuanto a los roles que tradicionalmente se han definido entre docentes y estudiantes, dado que dicho proceso implica una nueva relación entre el estudiante y su proceso de aprendizaje, en donde sea el estudiante el que se responsabilice de su proceso, estando en la parte del mismo y el docente por su parte se ubicaría en la periferia, desde donde aporta el apoyo y la ayuda apropiada, mediante un acompañamiento continuo. De la misma manera se motiva al estudiante a que encuentre conocimientos por sí solo.

Todo este cambio de roles en el proceso de enseñanza-aprendizaje en donde el estudiante asume una posición activa en dicho proceso, tiene sus fundamentos pedagógicos en el constructivismo, en el que entran a jugar distintos factores que inciden en la aprehensión de nuevos conocimientos, dichos factores son: ideas previas, modificación en las estructuras mentales, confrontación de ideas y la aplicabilidad en la vida cotidiana del estudiante.

Desde una visión pedagógica, el constructivismo genera el soporte del ABP, dado que sustenta el rol activo del estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en donde el estudiante aprende no desde una acumulación de información sin significado, sino que se autoconstruye conocimiento a partir de la confrontación de las ideas previas que cada uno tiene de la realidad. Dicha confrontación de ideas, genera en el estudiante un conflicto cognitivo, los cuales son necesarios para la construcción del conocimiento.

Existen diferentes variables del constructivismo y cada una de ellas tiene sus representantes, los cuales generaron sus aportes a dicho modelo. Uno de ellos es Piaget, el cual, mediante el constructivismo psicogenético, establece que la relación del sujeto con el ambiente que le rodea, se encuentra mediada por las construcciones mentales que el sujeto tenga del mismo. Dichas construcciones mentales, presentan una jerarquía y dependen del proceso evolutivo del sujeto (Piaget, 1970).

Por otra parte, Vigotsky, plantea el constructivismo desde una visión social y establece como el desarrollo del conocimiento tiene un origen desde la sociedad en el que sujeto se encuentra inmerso. Vigotsky plantea la Zona de Desarrollo Próximo, ZDP, el cual establece la distancia entre el nivel de desarrollo efectivo del alumno (aquellos que es capaz de hacer por sí solo) y el nivel de desarrollo potencial (aquellos que sería capaz de hacer con la ayuda de un adulto o un compañero más capaz). De la misma forma hace referencia al uso de los instrumentos como mediadores del aprendizaje.(Vigotsky, 2000).

### ***Modelos virtuales como instrumentos de mediación***

El gran soporte de la aplicabilidad de modelos virtuales para la enseñanza radica en uno de los postulados de Vigotsky acerca de la actividad mediadora de los instrumentos en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Dichos instrumentos cumplen una función mediadora entre el sujeto y el entorno que le rodea, a esto él le denomina como simple respuesta o reflejo frente a un esti-

mulante, la interacción implica un componente de transformación regulado a partir de los instrumentos simbólicos y físicos que la sociedad proporciona al sujeto en interacción, y que tienen además, la particularidad de mediar la relación del sujeto con el mundo, con los hombres y consigo mismo.

Pero ¿cuál es la relación de dichos instrumentos con los modelos virtuales para el aprendizaje? La respuesta a este interrogante, la plantea el mismo Vigotsky en uno de sus postulados: “la función de la herramienta no es otra que la de servir de conductor de la influencia humana en el objeto de la actividad; se halla externamente orientada y debe acarrear cambios en los objetos. Es un medio a través del cual la actividad humana externa aspira a dominar y triunfar sobre la naturaleza. Por otro lado, el signo no cambia absolutamente en nada en el objeto de una operación psicológica. Así pues, se trata de un medio de actividad interna que aspira a dominarse a sí mismo; el signo, por consiguiente, está internamente orientado”. Como se puede ver, se plantea en este postulado, dos distintas variables, las herramientas y los signos. Las primeras son utilizadas para modificar el mundo que nos rodea, los segundos por su parte, son orientados hacia el interior del sujeto, como medios de regulación de los procesos psicológicos del sujeto. (Vigotsky, 2000).

Los modelos virtuales serían ese medio que posee este dualismo como herramienta, dado que permiten direccionar y establecer un control en una situación de aprendizaje, en donde además del orientar al sujeto, lo que se busca es modificar sus marcos de pensamiento a partir de situaciones que lo confronten con sus estructuras mentales, dichas situaciones serán mediadas mediante un modelo virtual convirtiéndose así en un instrumento de mediación que plantea unas secuencias estructuradas para aprender, en donde cada estudiante se encuentra tecnológicamente mediado, utilizando así las herramientas tecnológicas en el procesos de aprendizaje de los estudiantes, como sistemas de actuación (acción externa), pero también, como fuente para la generación de nuevos modelos cognitivos o marcos de pensamiento (representación interna), dado que “el uso de medios artificiales, la transición a la actividad mediata, cambia fundamentalmente todas las funciones psicológicas, al tiempo que el uso de herramientas ensancha de modo ilimitado la serie de actividades dentro de las que operan las nuevas funciones psicológicas” (Vigotsky, 2000).

## ***Prevención del abuso sexual infantil en la escuela y su relación con las TIC***

El abuso sexual infantil es una problemática que invade todas las esferas sociales y nuestros entornos inmediatos no se escapan de ello. Esta problemática “se ha establecido en diferentes regiones del mundo sin importar la cultura, ámbitos religiosos ni sociales, convirtiéndose en un problema de mortalidad infantil” (Alape, Castaño, Castaño, Cely, & Marin, 2012).

Sin embargo lo que ha ayudado a que esta problemática se presente, es el desconocimiento de la misma desde diferentes ámbitos sociales, hogar, familia, escuela y sociedad. La mayoría de las personas argumentan que el abuso sexual infantil se encasilla en solo el acto de penetración como tal, pero ignoran que existen diversas formas de abuso sexual y es dicha ignorancia la que hace que esta problemática se siga presentando. Se debe entender que el abuso sexual “implica la imposición a un niño o niña, en base a una relación de poder, de una actividad sexualizada en la que el ofensor obtiene una gratificación. Esta imposición puede ejercerse por medio de la fuerza física, el chantaje, la amenaza, la intimidación, el engaño, utilización de la confianza o el afecto o cualquier otra forma de presión” (Mujica & Ibieta Bassil, 2012).

Dicha problemática se presenta dada las condiciones de dependencia y de vulnerabilidad de los niños, en las que existen relaciones de dominio y de poder que ejerce una autoridad que se encuentra en condiciones de superioridad física o de fuerza, ejerciendo así una intimidación en las que el niño o la niña se anula, en las que muchos de estos niños no tienen la posibilidad de informar o denunciar los maltratos a los que son sometidos.

Durante los últimos años esta problemática ha crecido cada vez más, evidenciándose datos estadísticos a nivel nacional. Durante el año 2014 en Colombia se presentaron 6.271 exámenes médicos legales por presunto abuso sexual en niños comprendidos entre los 0 y 14 años en donde cerca del 24% son hombres y el 76% corresponden a las mujeres. Contextualizando un poco más esta problemática solo en la ciudad de Cali, los exámenes médicos hechos en el año 2014 a niños entre los 0 y 14 años fueron en su total 843, en donde el 16,9% corresponden a niños y 73,1% corresponden a niñas (INMLCF, 2014).

La mayoría de estos casos ocurren en la vivienda en donde el agresor era conocido de la víctima y en donde se evita denunciar debido a las posibles retaliaciones que se puedan tener con la víctima.

En nuestro país se han establecido diferentes herramientas de intervención para las problemáticas relacionadas con el abuso sexual infantil, en las que se encuentran los derechos de los niños de 1958, el decreto 2737 en el que se expide el “código del menor”, la Constitución Política del 91, las leyes sancionadas desde el decreto ley del año de 1997 y del año 2006 dando lugar a una nueva ley de infancia y adolescencia, dándole responsabilidad a diferentes referentes sociales, en el caso que nos interesa es el sector educativo, especialmente en los artículos 41, 42 y 43.

Dentro de las obligaciones que tienen tanto la sociedad, el estado y las instituciones educativas, cabe resaltar una que hace mucho eco y que resalta las competencias que tiene cada uno de estas instancias en la formación de los niños y las niñas. “Prevenir y atender la violencia sexual, las violencias dentro de la familia y el maltrato infantil, y promover la difusión de los derechos sexuales y reproductivos” (Ley 1098 de 2006 “Código de la infancia y la adolescencia”, 2006).

Es por esta razón que al sector educativo le recae una responsabilidad frente a esta problemática, no desde la visión de ampliarle a los niños todo en cuanto a sexualidad se refiere, dado que existen argumentos en los que se discute si es conveniente o no hablar con los niños sobre su sexualidad, debido a que se les puede estar dando más información de la que están preparados para asimilar, sino que por el contrario, la labor del sector educativo, especialmente los maestros está encaminada a la educación para el autocuidado y la prevención del abuso sexual infantil. “Desde el espacio educativo, la prevención del Abuso Sexual Infantil se enmarca en una educación en sexualidad y afectividad que permita a los y las estudiantes manejar situaciones ligadas a la vulneración y adquirir capacidades de autocuidado. De esta manera, podrán lograr una autoestima que los habilite para una sana convivencia e inserción social” (Mujica & Ibieta Bassil, 2012).

Desde diferentes instancias se les ha hablado a los maestros y maestras sobre la importancia de educar en el autocuidado del cuerpo a nuestros estudiantes. Se les ha dado innumerables programas y herramientas que orientan al maestro sobre el trabajo de la educación para la sexualidad en el aula. Los docentes deben asumir “el rol de implementar en el aula las actividades y unidades temáticas destinadas a desarrollar las capacidades de autocuidado, conocimiento personal, educación en sexualidad y afectividad, entre otros” (Mujica & Ibieta Bassil, 2012).

Dicho trabajo se ha realizado en el aula desde la implementación de instrumentos tales como fichas de trabajo, fichas de colorear, conversatorios, juegos de roles, entre otros. Pero pocas veces se han utilizado otras herramientas como las TIC en la prevención del abuso sexual y el autocuidado. Teniendo en cuenta que mediante el uso de TIC en procesos de aprendizaje, se cuenta con infinidad de instrumentos, recursos, videos, juegos, los cuales podrían generar mayor impacto en los procesos de enseñanza de los estudiantes y lograr que ellos tengan mayor empoderamiento en el autocuidado de su cuerpo.

## **OBJETIVOS**

Dentro de los objetivos que se propusieron para esta investigación, se requería el diseño y la implementación de una herramienta virtual, en la que además de dicha implementación se pretendía medir su eficacia frente a la manera tradicional en la que se venía trabajando el proyecto de educación sexual encaminado en la prevención del abuso sexual infantil, por lo que, para conseguirlo fue necesario:

- Diseñar e implementar un modelo virtual para educar en la prevención del abuso sexual y maltrato infantil.
- Comparar la eficacia de la enseñanza en prevención del abuso sexual infantil haciendo uso de la aplicación del modelo virtual con la manera tradicional en la que se ha trabajado el proyecto de educación sexual en la sede.
- Brindarle a estudiantes y docentes las herramientas necesarias, las cuales les permitan prevenir situaciones de abuso sexual.

## **MÉTODO**

Mediante el uso del modelo virtual se comparó la eficacia de trabajar proyectos de prevención del abuso sexual infantil mediante herramientas virtuales, confrontados con la manera tradicional con la que se trabajan dichos proyectos en las escuelas.

Para ello se tomaron dos grupos de referencia los cuales son los grados terceros de la Institución Educativa José Holguín Garcés sede Ulpiano Lloreda, la cual se encuentra ubicada en la Ciudad de Santiago de Cali, en la Comuna 1, barrio Terrón Colorado, zona de ladera, en donde se encuentran personas que se caracterizan por ser de estrato social 1 y 2 de escasos recursos económicos. Muchas de estas personas habitan en sectores de invasión, particularmente, los niños de la sede Ulpiano Lloreda, provienen del sector de Palermo, sector caracterizado por poseer zonas de invasión. Algunos padres de familia son desempleados o subsisten mediante la economía informal. Así mismo carecen de agua potable, viven de arriendo, con problemas de hacinamiento y migración. En algunas zonas hay delincuencia, alto consumo de alcohol y otras drogas. El sicariato, enfrentamientos entre pandillas, las balaceras, los expendios de drogas lícitas e ilícitas, la vida nocturna muy agitada y el comercio desorganizado también son problemáticas de este sector.

Los grados a trabajar se encontraban, el primer grupo, en la jornada de la mañana y otro en la jornada de la tarde. Como son estudiantes de grado tercero, la mayoría de los estudiantes ya han sido participes de las actividades del proyecto de educación sexual de la sede, en el que durante los grados primero y segundo se enmarca en el autocuidado del cuerpo.

Ambos grupos cuentan con niños entre las edades de 7 a 11 años, sin embargo, los rangos de edades en los estudiantes de la jornada de la tarde, siempre se encuentran históricamente por encima de los estudiantes de la jornada de la mañana, considerándose esta también una variable a manejar en el análisis de los resultados.

Para tener una referencia y poder comparar la manera tradicional, frente al modelo virtual en la prevención del abuso sexual, se trabajó con un grupo de los terceros de la manera tradicional y el otro grupo trabajó con la herramienta virtual durante varias sesiones. Todo el trabajo fue orientado mediante las siguientes etapas:

Ambos grupos fueron evaluados con una prueba diagnóstica en la que se pretendía identificar lo que los estudiantes sabían acerca de los hilos conductores del programa de prevención del abuso sexual infantil. Dichos hilos conductores son:

- Lo que permito y lo que no permito.
- Caricias falsas, caricias verdaderas.

- Los secretos.
- ¿Qué es abuso y que no lo es?
- ¿Qué hacer frente un abuso?

En esta prueba diagnóstica se identificó si los estudiantes reconocen cuando están o cuando no están frente una situación de riesgo.

Por otra parte se realizó una encuesta a docentes en donde se pretendía indagar cómo utilizan las tecnologías de la información y la comunicación en los procesos de enseñanza en sus aulas. De la misma manera, se indagó sobre cómo trabajan con sus estudiantes el proyecto de educación sexual en el aula, cuales temáticas manejan y cuales estrategias utilizan con sus estudiantes para la prevención del abuso sexual infantil.

Al haber aplicado el modelo virtual se hacen un análisis-control de las habilidades de autoprotección adquiridas por los estudiantes en donde se pretende medir el nivel de apropiación de las temáticas manejadas.

Se realizó un análisis descriptivo cualitativo de los resultados obtenidos, en el que mediante herramientas estadísticas se determinará la eficacia de dicho modelo virtual.

### ***Modelo virtual***

Inicialmente se trabajaron charlas con los niños en los que se utilizaran 3 recursos virtuales los cuales manejan tres temáticas fundamentales: los secretos, decir no y herramientas de autoprotección. Durante esta etapa, los niños fueron medidos con dos pruebas control, las cuales están encaminadas a distinguir que es y que no es un abuso, así como proponer soluciones en caso de encontrarse en una situación de esta.

En un segundo momento los niños trabajaron mediante un cuento virtual interactivo, en el que mediante preguntas problema se observó que tanto empoderamiento tuvieron los niños de la anterior etapa. Mediante una matriz de observación se registraron los resultados marcados por los niños. Al finalizar esta etapa los niños fueron medidos con un instrumento final en el que se midió el impacto de la aplicación del modelo y fueron confrontados con la matriz de observación.

En la fase inicial del modelo se trabajaran tres ayudas virtuales las cuales son videos diseñados en desarrollar tres competencias fundamentales en la adquisición de estrategias de autoprotección. Dichas competencias son:

- Decir no
- Pedir ayuda
- Manejo de los secretos.

Dichas estrategias fueron trabajadas mediante 3 videos desarrollados por Save Colombia, los cuales mediante el uso de títeres dejan mensajes contundentes para los niños, con casos reales que pasan en la cotidianidad de los niños y niñas que tenemos en el aula.

Al finalizar las charlas con estos tres videos los niños fueron enfrentados con una prueba control en las que se pone a prueba que tanto asimilaron de los mensajes dados por los personajes de estos videos.

La primera prueba control se trata sobre el caso de un niño, Manuel, en donde los niños debían identificar la problemática que le sucede al niño, identificando que debía hacer el niño frente a esta problemática y generar acciones para ayudar al niño. Se medió y se compararon los resultados obtenidos con el grupo con el que no se hizo uso de las herramientas TIC y se verificó el grado de impacto de ambos modelos.

En un tercer momento, los niños se enfrentaron a un cuento virtual llamado “Un día en la vida de Sarita y Samuel.” Cuento virtual “un día en la vida de Sarita y Samuel.

El cuento virtual fue construido en la plataforma eAdventure, la cual permite crear simulaciones y juegos interactivos, manejando diferentes ambientes que se conectan entre si y permiten crear un mundo interactivo.

El cuento virtual se creó con el propósito de evidenciar un núcleo familiar muy propio del contexto en el que se pretende aplicar el modelo. Dicho núcleo familiar evidencia la ausencia de padres en donde los niños se encuentran al cuidado de abuelos u otras personas por diversas situaciones.

Sarita y Samuel son dos niños que viven con su abuela, los cuales se enfrentan durante un día a distintas situaciones en la que los niños deberán darles sugerencias sobre que hacer frente a cada situación. Cada vez que los niños acierten en las respuestas dadas, seguirán avanzando en el cuento virtual. Si

los niños, no aciertan en las respuestas, inmediatamente en el cuento suena una alarma, les da una recomendación y los devuelve al inicio del cuento.

Las situaciones dadas y manejadas provienen de entornos inmediatos a los niños en donde se ven involucrados vecinos, personas cercanas a la escuela, los compañeritos, el desconocido, el amiguito, entre otros.

Cada una de las respuestas dadas por los niños es registrada en una matriz de observación para medir el grado de apropiación de los niños

## ANÁLISIS DE RESULTADOS OBTENIDOS

El estudio se realizó con dos grupos de estudiantes de los grados tercero, ambos grupos de 23 estudiantes, para un total de 46 estudiantes en total. Al primer grupo se le denominará grupo A, el cual será trabajado de la manera tradicional en la que se han desarrollado las actividades de prevención del abuso sexual. Al segundo grupo se le denominará grupo B y este será el grupo al cual se le aplicará el modelo virtual.

Ambos grupos realizaron una prueba diagnóstica en la que se pretendían abordar dos frentes. Uno de ellos se refiere a distintas situaciones a la que los niños se podrían encontrar en su cotidianidad y en la que ellos plasmarían lo que permitirían y no permitirían frente a esas situaciones. Muchas de estas situaciones tienen algunos distractores que para algunos de ellos serían situaciones normales para otros no.

De la misma manera en el segundo momento de la prueba se abordarían los secretos, en la que ambos grupos analizaron que es un secreto para ellos, cuando es conveniente guardar un secreto y cuando no lo es. Dicho cuestionario también plantea muchos distractores en los que se evidenciará si los niños los pudieron o no los pudieron reconocer. Los resultados obtenidos son los siguientes en ambos grupos

*Resultados obtenidos de la actividad “lo que permito y lo que no permito”.*

Los resultados obtenidos en los dos grupos fueron los siguientes:

**Tabla 1. Resumen de respuestas prueba diagnóstica lo que permito y lo que no permito Grupo A.**

ENUNCIADOS CLAVES	SI	NO
Permiten caricias y expresiones de afecto de sus familiares	23	0
Permiten caricias y expresiones de afecto de desconocidos	5	18
Acepta invitaciones de desconocidos	0	23
Acepta invitaciones de conocidos	8	15
Permite vulneraciones y agresiones de desconocidos	0	23

**Ventajas:** en este grupo todos en su totalidad reconocen cuando una caricia puede estar expresando afecto por parte de sus familiares más cercanos. Se evidencia en ellos una herramienta de autoprotección en donde tratan de alejarse del peligro frente a agresiones de desconocidos.

**Desventajas:** hay unas cifras que pueden ser muy significativas cuando se habla de posibles situaciones de riesgo en la que los niños y las niñas pueden ser vulnerados. Dichas situaciones de riesgo no tienen que ver precisamente con los desconocidos que podrían encontrarse con los niños. Sino que por el contrario, son aquellos conocidos que se encuentran el círculo de personas cercanas de los niños, en donde 8 de ellos aceptarían invitaciones de ellos y 5 de ellos aceptarían expresiones de cariño y afecto que podrían ser el camino a dichas situaciones que podrían ser consideradas un abuso.

## GRUPO B

**Tabla 2. Resumen de respuestas prueba diagnóstica lo que permito y lo que no permito Grupo B.**

ENUNCIADOS CLAVES	SI	NO
Permiten caricias y expresiones de afecto de sus familiares	23	0
Permiten caricias y expresiones de afecto de desconocidos	4	19
Acepta invitaciones de desconocidos	0	23
Acepta invitaciones de conocidos	4	19
Permite vulneraciones y agresiones de desconocidos	0	23

**Ventajas:** En el grupo B, por su parte también evidencia reconocer las caricias de afecto y cariño por parte de sus familiares más cercanos. De la misma

manera, evidencias herramientas de autoprotección dado que se alejan de los desconocidos en caso de presentarse un hecho de agresión.

**Desventajas:** sin embargo también se presenta el caso de 4 niños que aceptarían invitaciones de conocidos, así como expresiones de afecto de los mismos. Lo cual evidencia que hay herramientas con las cuales trabajar, para brindarles a los niños y las niñas que estrategias y posturas asumir en caso de estar en riesgo.

*Tabla 3. Resumen de respuestas prueba diagnóstica “los secretos” Grupo A.*

SECRETOS GRUPO A	SI	NO
Reconoce secretos positivos	23	0
Reconoce secretos negativos que la dañan	16	7
Guarda sus secretos negativos	7	16
Guarda sus secretos positivos	16	7
Guarda secretos negativos a conveniencia	2	19

**Ventajas:** La mayoría de los niños y las niñas de este grupo reconoce cuando un secreto es positivo y se debe guardar. De la misma manera reconoce la importancia de guardar sus secretos. Otra ventaja a considerar es que gran parte de los niños, reconocen que existen secretos que los podrían perjudicar.

**Desventajas:** siete niños no reconocen ciertos secretos negativos que los podrían perjudicar, especialmente cuando se habla de recibir regalos y no contarlo a nadie. Así como recibir regalos en secreto a cambio de ganar un examen. Lo cual evidencia que es necesario trabajar con los niños, cuáles son los secretos que deben ser guardados. Cabe la pena destacar que hay secretos negativos que los niños también guardarían para su conveniencia como es el caso de perder un examen y no decir nada dos de ellos lo guardarían.

*Tabla 4. Resumen de respuestas prueba diagnóstica “Los secretos” Grupo B.*

SECRETOS GRUPO B	SI	NO
Reconoce secretos positivos	23	0
Reconoce secretos negativos que la dañan	12	11
Guarda sus secretos negativos	11	12
Guarda sus secretos positivos	23	0
Guarda secretos negativos a conveniencia	3	23

**Ventajas:** en el grupo B también la mayoría de los niños y las niñas reconoce cuando un secreto es positivo y se debe guardar. En mayor proporción reconocen la importancia de guardar sus secretos.

**Desventajas:** En comparación con el otro grupo, 3 niños no reconocen ciertos secretos negativos que los podrían perjudicar, especialmente cuando se habla de recibir regalos. Lo cual también evidencia que es necesario realizar trabajos de mayor impacto con estos niños.

**Tabla 5 Resumen de respuestas prueba control: caricias o abuso. Grupo A.**

SITUACIONES GRUPO A	CARICIA	ABUSO
Abrazo de la mamá	23	0
Un hombre te toca	0	23
Tus amigos acarician tu cabello	19	4
En el baño te tocan los genitales	23	0
El amigo de tu papá te toca la cara	5	18
Un tío te abraza y se propasa	0	23
Un primo se mete a la ducha contigo	0	23
Un beso de papá	23	0
El papá de tu amiga te acaricia	11	12

**Tabla 6. Resumen de respuestas prueba control: caricias o abuso. Grupo B.**

SITUACIONES GRUPO B	CARICIA	ABUSO
Abrazo de la mamá	23	0
Un hombre te toca	0	23
Tus amigos acarician tu cabello	12	11
En el baño te tocan los genitales	23	0
El amigo de tu papá te toca la cara	4	19
Un tío te abraza y se propasa	0	23
Un primo se mete a la ducha contigo	0	23
Un beso de papá	23	0
El papá de tu amiga te acaricia	4	19

Al comparar los resultados obtenidos en ambos grupos, tanto en el grupo A como en el grupo B, en donde se pretende medir si los niños diferencian que es una caricia y que es un abuso, los resultados obtenidos ya empiezan a mostrar diferencias en dos preguntas claves en las que como se mencionaba con anterioridad las personas involucradas son personas allegadas a los niños.

En situaciones donde es evidente que se trata de un abuso, ambos grupos logran identificar el peligro que hay en cada una de ellas. Sin embargo cuando tenemos personas cercanas a ellos tales como el papá de un amigo o una amiga, se evidencia que en el grupo focalizado con las herramientas virtuales, el grupo B, la mayoría de ellos logran identificar que en estas situaciones se podría estar siendo vulnerado sin ellos saberlo. Caso contrario sucede en el grupo A, en donde 11 niños no logran identificar que se podrían estar pasando con ellos, lo cual hace importante trabajar con estos niños qué sería caricia y qué sería abuso.

*Tabla 7. Resultados identificación del problema de Manuel. Pregunta 1.*

<b>¿IDENTIFICAN EL PROBLEMA QUE TUVO MANUEL?</b>	<b>SI</b>	<b>NO</b>
Grupo A	16	7
Grupo B	22	1

De la misma manera en el segundo control aplicado se evidencian resultados parecidos a los anteriores, dado que los niños del grupo B, logran identificar en su mayoría cuál es el problema que tenía Manuel, reconociéndolo como una situación de chantaje y de abuso. Por su parte en el grupo A, 7 niños no entienden la situación claramente, no reconocen que Manuel está siendo chantajeado bajo la figura de un primo que se aprovecha de su edad y su posición de superioridad para vulnerar al niño.

**Tabla 8. Resultados opciones de ayuda planteadas por los niños.  
Pregunta 2, prueba control.**

OPCIONES DE AYUDA A MANUEL	GRUPO A	GRUPO B
Pidiendo perdón	1	0
Que su compañero le ayude	1	0
Ayudando al niño	1	0
Acusando al primo frente a adultos	6	6
Darle un abrazo	1	0
Diciendo no	1	2
Contando el secreto	2	5
Diciéndole a los papás	10	10

Es destacable como los niños del grupo B, fueron más firmes en su posición de no quedarse callados frente a una situación como la que le está sucediendo a Manuel. En su totalidad, los niños plantearon que la solución es hablar y contar lo que le está sucediendo al niño, tanto a los padres o a un adulto cercano. Por el contrario, en el grupo A, las respuestas son muy variadas y no tan contundentes como lo fueron en el grupo B.

Opciones de ayuda planteadas por los niños:

**Tabla 9 Resultados pregunta 3 prueba control 2. ¿Quién puede ayudar a Manuel?.**

¿QUIÉN PODRÍA AYUDAR A MANUEL?	GRUPO A	GRUPO B
Los padres	12	8
El solo	1	0
La familia	1	2
El hermano mayor	1	0
Los amigos	3	2
El profesor	2	6
La policía	3	5

De esta pregunta planteada para ambos grupos cabe destacar varias cosas. En primer lugar, se evidencian distintas personas a los que los niños acudirían en caso de encontrarse en una situación de riesgo. Muchos de ellos mencionan además de sus padres o sus familiares, mencionan a sus profesores como referente de ayuda, a la policía y hasta los mismos amigos.

En el grupo A, se resalta que en esta pregunta, ellos toman como opción de ayuda a sus padres en su mayoría. En el caso del grupo B, los niños además de sus padres, en gran parte también consideran tomar a sus profesores como referentes de ayuda.

## RESULTADOS OBTENIDOS DESPUÉS DE APLICADO EL CUENTO VIRTUAL

*Tabla 10. Matriz de observación. Test cuento virtual.*

ACTIVIDAD EVALUADA	SI	NO
Reconoce los deberes que cumple en casa así como reconoce la figura de autoridad en su familia	23	0
Cuando sale de casa considera pertinente pedir permiso a sus acudientes	23	0
Reconoce que es una caricia falsa y una caricia verdadera	23	0
Acepta invitaciones de personas desconocidas	23	0
Diferencia los secretos que se deben guardar y los que no se debe guardar	23	0
Reconoce cómo ayudar a un compañero en caso de estar en situación de riesgo	23	0
Identifica estrategias para evitar el matoneo en la escuela, buscando el apoyo de un adulto	23	0
Identifica una posible situación de riesgo, tomando como referencia las advertencias de su figura de autoridad.	23	0

Mientras los estudiantes desarrollaban las actividades planteadas en el cuento virtual, se realizó un ejercicio de observación de las respuestas que los estudiantes daban a cada uno de los interrogantes que planteaba el cuento. Como se observa en la tabla anterior, todos los 23 niños, lograron identificar las situaciones de riesgo presentes en cada uno de los casos a los que se enfrentaron los personajes del cuento. De la misma forma, supieron adoptar estrategias de autoprotección en caso de estar cerca de una situación parecida, identificando cuales son los canales de comunicación y las personas que pueden ayudarlos en caso de. Se observa de igual manera, que el mensaje fue recibido y asimilado por los estudiantes lo cual hace evidenciar que el modelo planteado si fue efectivo.

**Tabla 11. Pregunta 1. Prueba control final.**

¿IDENTIFICAN SITUACIONES DADAS EN LOS ESQUEMAS?	GRUPO A	GRUPO B
Si	20	23
No	3	0

Es destacable ver como mediante la utilización de las herramientas virtuales, se genera mayor impacto en la mayoría de los niños, comparado con la manera tradicional en la que se ha trabajado hasta el momento dichas actividades. Hay muchas variables que podrían explicar dicho impacto, en las que destaca que muchos de los niños son muy visuales, necesitan además de una lectura, una charla, necesitan herramientas interactivas que pongan a prueba su conocimiento en distintas situaciones, lo cual es permitido mediante la utilización de modelos virtuales. En el grupo A, en su totalidad los 23 niños identifican las situaciones dadas, como situaciones de riesgo, en las que pueden ser víctimas de un abuso sexual.

**Tabla 12. Pregunta 3 control final.**

¿TE HAN PASADO SITUACIONES PARECIDAS?	GRUPO A	GRUPO B
Si	5	5
No	18	18

Los niños y las niñas evidencian una vez más que estas situaciones no son ajenas a ellos, en donde han sido abordados de una u otra forma por personas allegadas a ellos, las preguntas que habría que hacerse frente estas preocupantes respuestas de los niños, en donde tenemos 10 niños en su totalidad, es: ¿le contaron esto a alguien? ¿Es la primera vez que hablan de ello? ¿Pasó algo más que una propuesta? Son interrogantes que dan pie a continuar la investigación en otras etapas, lo cual evidencia que el proyecto necesita continuidad a largo plazo.

El uso de simulaciones, como instrumentos para resolver una actividad, favorece el aprendizaje dado que introduce cambios respecto a la motivación y a los procesos cognitivos de los estudiantes. Esta perspectiva brinda elementos teóricos y metodológicos con tecnología informática como una actividad cognitiva, (Tamayo, H. 2015).

## CONCLUSIONES

El uso de los modelos virtuales en los procesos de enseñanza - aprendizaje se han medido y evaluado desde diferentes áreas del conocimiento donde se ha comprobado su grado de efectividad e impacto que tiene en los estudiantes para la adquisición de conocimientos, destrezas y habilidades.

La clase magistral, el contacto humano, el docente mediador, la interacción con el otro nunca podrán ser reemplazados en su totalidad por la implementación de las nuevas tecnologías en los procesos de enseñanza. Sin embargo hay una palabra que se debe destacar por encima de cualquier corriente que esté a favor o en contra del uso de los modelos virtuales. Dicha palabra es la “mediación”.

Las herramientas TIC son esos mediadores que facilitan, enriquecen y nutren todas aquellas estrategias que los docentes necesitan para la enseñanza de saberes. Sin embargo, cuando de educar para la sexualidad se habla y sobre todo enfocado en la prevención del abuso sexual infantil, son muchas las variables que entran a jugar y es ahí donde el trabajo se vuelve más complejo y se necesita más allá de una herramienta mediadora, un guía mediador y este es el papel que cumple el docente.

### **Se concluye desde la metodología aplicada**

Al aplicar dos maneras distintas de trabajar esta problemática desde la educación se hace necesario resaltar una conclusión de mucha importancia. En la primera metodología utilizada, se cuenta con una estrategia en donde solo se usa la palabra del maestro, de lo que el maestro dice, explica y reflexiona con los estudiantes, en donde los únicos instrumentos que se utilizan son las mismas fichas que pretenden evaluar todo lo que el maestro habló y reflexionó con los estudiantes, también se podría inferir que los estudiantes logren cierto grado de apropiación. ¿Qué tanto? Habría que concluir desde los resultados. Sin embargo por ser una problemática que no se puede solo cuantificar, sino que es una problemática en la que se debe trabajar desde el ser, desde lo moral, el espacio de reflexión con el maestro también se hace necesario.

Por otra parte, el crear ambientes virtuales en el que se pone al estudiante frente a posibles situaciones que tal vez en la cotidianidad de sus días le haya pasado, en donde frente a cada situación problema sea el niño o la niña, el

que exponga las posibles soluciones. Dicho ambiente permite que el proceso de enseñanza se enriquezca de innumerables herramientas que permiten un mayor grado de apropiación.

El aplicar este modelo virtual, también permitió al docente medir de una manera más efectiva, inmediata, que tanto estaban comprendiendo los niños de lo que se hablaba en clase, de lo que se les habló en las ayudas audiovisuales.

Permitió al docente de igual forma generar toda una actitud investigativa frente a esta problemática desde distintos ámbitos:

- ¿Cuáles son esas plataformas que permiten crear juegos virtuales?
- ¿Cómo manejar dichas plataformas?
- ¿Cómo implementar esas plataformas en la prevención del abuso sexual infantil en la educación?
- ¿Cuál es la situación actual de esta problemática en Colombia y en el mundo?
- ¿Qué tanto se ha hecho en Colombia y en el mundo frente a esta problemática desde las TIC?
- ¿Cuál o cuáles informaciones serían pertinentes y adecuadas manejar con los niños de acuerdo a sus rangos de edades?

Cada uno de estos interrogantes fue respondido a medida que la investigación avanzó y se logró finalmente construir un modelo que permitiría trabajar de una manera más interactiva estas situaciones.

### **Se concluye desde los resultados**

El análisis que correspondería hacer ya desde los resultados obtenidos frente a las dos metodologías utilizadas, permiten concluir que el uso de herramientas TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje si permiten potencializar el grado de apropiación de los conocimientos. Se evidencia desde los resultados que en el grupo focalizado hay un mayor grado de apropiación en todos sus integrantes desde el momento en que se empezaron a aplicar las ayudas audiovisuales mediadas por TIC.

En la metodología tradicional, el proceso o grado de apropiación se hizo más lento frente al grupo que fue mediado por el cuento virtual. De hecho, en cier-

tos estudiantes no se logró dicha apropiación por lo que el proceso con ellos debería continuar.

Lo anterior evidencia como dichos modelos virtuales sirven para ayudar y complementar sobre todo a aquellos estudiantes que son visuales, que necesitan además del oír a un maestro, ver las situaciones, necesitan de ejemplos que ellos puedan manipular, que puedan construir, que los haga discernir sobre lo que sería más conveniente y esto es lo que permiten los modelos virtuales.

Por otra parte y tal como se mencionaba con anterioridad, frente a la prevención del abuso sexual infantil desde la educación se podría concluir que las TIC son una herramienta que además de lograr mayor impacto, también necesitan de ese mediador llamado maestro, dado que, en este caso, más allá de estarse adquiriendo conocimientos, se está trabajando sobre la persona, sobre su ser, por lo que el contacto con el maestro mediador se hace necesario para todas aquellas dudas que se tengan frente a las temáticas manejadas.

Lo anterior podría evidenciar que frente a las dos metodologías aplicadas en la investigación se podría concluir que la estrategia mediada por las TIC, complementa y retroalimenta a la estrategia del maestro magistral.

Ahora, frente a la pregunta problema que dio origen a esta investigación en la que se pretendía medir la eficacia de implementar un modelo virtual en la educación para la prevención del abuso sexual infantil, se puede concluir que su efectividad es mucho mayor frente a la manera tradicional en la que se ha trabajado el proyecto mi cuerpo es m.i.o desde su origen. Por lo que se hace necesaria la implementación de dichas herramientas virtuales en el proyecto de sede de la Escuela Ulpiano Lloreda.

### **En resumen:**

Los modelos virtuales son herramientas que potencian los procesos de enseñanza y aprendizaje, sirviendo como mediadores de dichos procesos y enriqueciendo las herramientas con las que el docente puede contar para sus prácticas pedagógicas.

La prevención del abuso sexual infantil se puede trabajar desde el ámbito educativo en donde el docente puede generar distintas estrategias que permitan lograr en sus estudiantes el empoderamiento y autocuidado por su cuerpo.

Una de las herramientas que permiten lograr que los niños y niñas planteen estrategias de autocuidado y protección para la prevención del abuso sexual infantil son los modelos virtuales.

Los modelos virtuales son mediadores del aprendizaje, no son un todo, son una herramienta en la que el docente también es mediador y el sujeto activo es el estudiante, es el que plantea las soluciones a las situaciones problemas que se le presentan.

Se requiere de docentes que innoven en sus prácticas pedagógicas distintas herramientas que vayan más allá de la clase magistral, dado que, se demuestra con esta investigación, que existen estudiantes que son más visuales, más de la experimentación y esto se lo permiten los modelos virtuales.



## **Bibliografía**

- Alape, C., Castaño, J., Castaño, L., Cely, E., & Marin, J., (2012). Abuso sexual y factores asociados en población escolarizada perteneciente a una institución educativa de la ciudad de Manizales). Caldas (Colombia: Artículo de investigación Universidad de Manizales-Facultad de ciencias de la salud.
- Andrade, D., & Rojas, J., (1995). Tuyo y mío un libro para colorear. Costa Rica: Defensa de niños internacional.
- Asubel, D. (1983). Psicología Educativa. Capítulo 3. México: Editorial Trillas.
- Bayona, L. M., (2009). Solución de problemas y ambientes virtuales en la prevención del abuso sexual infantil en preescolares (Vol. VOL. 18 (1)). Tunja: Revista Colombiana de psicología.
- Escribano, A., & Del Valle, A. (2008). El aprendizaje basado en problemas, una propuesta en educación superior. Madrid-España: Narcea.
- Hebert, M. L. (2001). Proximate effects of a child sexual abuse prevention program in elementary school children. (Vol. 25 (2001)). Child Abuse & Neglect.
- INMLCF, Instituto nacional de medicina legal y ciencias forenses, boletín estadístico noviembre 2014
- Ley 1098 de 2006 Código de la infancia y la adolescencia. (2006). Bogotá.
- Mujica, M., & Ibieta Bassil, J. (2012). Orientaciones para la prevención del abuso sexual infantil desde la comunidad educativa. Santiago de Chile: UNICEF.

- Müller, A. R. (2014). Child sexual abuse prevention goes online: Introducing “Cool and Safe” and its effects. (Vol. 78 (2014)). Frankfurt, Alemania: Computers & Education.
- Piaget, J. (1970). *Psicología y Epistemología*. Capítulo 1. Buenos Aires: Editorial EMECE.
- Ruiz, G. A. (1999). El constructivismo como modelo pedagógico.
- Saez, L. (2010). Utilización de las TIC en el proceso de enseñanza aprendizaje, valorando la incidencia real de las tecnologías en la práctica docente (Vols. ISSN: 1133-9926). *Revista Docencia e Investigación*.
- Tamayo, H (2015). *Construcción del concepto de onda utilizando un modelo virtual*, ISBN 9783659097317, Editorial OmniScriptum GmbH & Co. KG, p158.
- Vera, M., Fon Cabré, P., & Val liso, A. (2000). ¡Eh! ¡No te despistes! Guía pedagógica para la prevención del abuso sexual y otros malos tratos infantiles. Barcelona: Versión libre.
- Vigotsky, L. (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Weatherley, R. H. (2012). Evaluation of a school-based sexual abuse prevention curriculum in Malaysia (Vol. 34 (2012)). Malaysia: Children and Youth Services Review.



