



Revista Interamericana 

de Investigación, Educación y Pedagogía



Fray Juan Ubaldo LÓPEZ SALAMANCA, O.P.
Rector General

Dr. Jaime Alberto Leal Afanador
Rector

Fray Mauricio Antonio CORTÉS GALLEGO, O.P.
Vicerrector Académico General

Dra. Constanza Abadía García
Vicerrectora Académica y de Investigación

Fray Tiberio POLANIA RAMIREZ, O.P.
Vicerrector General VUAD

Dr. Leonardo Yunda Perlaza
Vicerrector de Medios y Mediaciones Pedagógicas

Fray Luis Francisco SASTOQUE POVEDA, O. P.
Vicerrector administrativo y financiero general

Dr. Edgar Guillermo Rodríguez
*Vicerrectora de Servicios a Aspirantes,
Estudiantes y Egresados*

Dr. José Arles Gómez Arévalo
Director del Doctorado en Educación

Dr. Leonardo Evemeleth Sánchez Torres
*Vicerrector de Desarrollo Regional y Proyección
Comunitaria*

Dr. Tito Hernando Pérez
Director Maestría en Educación

Dra. Clara Esperanza Pedraza Goyeneche
Decana, Escuela de Ciencias de la Educación

Dr. Hernán Buitrago
Director Maestría en Didáctica

COMITE EDITORIAL

Dr. José Luis Martínez
Universidad de Guanajuato, México
Dr. Germán Guerrero Pino
Universidad del Valle, Colombia
Dra. Marta Vergara
Universidad del Jalisco, México
Dra. Claudia Vélez
Universidad Santo Tomás
Dr. Angel Díaz Barriga
Universidad Autónoma de México
Dr. Enrique Bambozzi
Universidad Católica de Córdoba
Dra. Elvira Fuentes
Universidad del Valle de Temajac, México

Dr. Tomás Sola
Universidad de Granada, España
Dra. Alhena Caicedo Fernández
Universidad de los Andes
Dra. Julia Suarez Krabbe
Roskilde University, Denmark
Dr. Jorge Eliecer Martínez Posada
Universidad de la Salle
Dr. Eduardo Padilla Beltrán
Universidad Militar Nueva Granada
Dr. Eduardo Restrepo
Pontificia Universidad Javeriana

EQUIPO EDITORIAL

Dra. Sonia Rosas
Coordinador Editorial VUAD
Dra. Miryam Acuña
*Profesional de soporte VIACI
UNAD*

EDITORES
Dra. Olga Lucía Ostos
Dra. Alejandra Dalila Rico
Dr. Carlos Cogollo
Dr. Edgar Mauricio Martínez

Leonardo Montenegro Martínez
Corrector de Estilo
Camilo Andrés Cuellar Mejía
Corrector de Estilo
Franz Sebastián González
Diseño de portada y Diagramación

CONTENIDO

	<i>Página</i>
EDITORIAL _____	5
Incidencia de los entornos virtuales de aprendizaje en la calidad de la educación superior, desde el contexto colombiano <i>Karolina González Guerrero, Adriana Mortigo Rubio, Norma Costanza Berdugo</i> _____	11
¿Cómo el interés y la motivación influyen en el aprendizaje de una lengua extranjera? <i>Clara Esperanza Bilbao</i> _____	25
Haruki Murakami: El mundo de la soledad en los años de peregrinación del chico sin color <i>Yessika María Rengifo Castillo</i> _____	37
La argumentación como estrategia que potencie el pensamiento crítico en los estudiantes de grado 5° del centro educativo castilleral <i>Ana Milena Alean Jiménez, Elvira Babilonia Herrera</i> _____	47
Desarrollo de habilidades de comprensión lectora en inglés –como lengua extranjera- en estudiantes de quinto de primaria <i>María del Carmen Guarín Ramírez, María Isabel Ramírez Rojas</i> _____	59
Perfil profesional del dirigente deportivo regional: Valle del Cauca y Risaralda <i>Martha C. Sandino Rodríguez</i> _____	79
Manual de Política Normativa Para una Institución de Educación a Distancia <i>Pedro Antonio Vela González, Vicky Del Rosario Ahumada De La Rosa, José Humberto Guerrero Rodríguez</i> _____	91

Diseño Industrial, un hacer responsable con la sociedad <i>Paola Andrea Roa López</i> _____	123
Representaciones sociales de estudiantes universitarios sobre el papel de la universidad en la creación de cultura de paz <i>Jesús Ernesto Urbina Cárdenas, Gustavo Adolfo Ovalles Rodríguez, Blanca Johanna Pérez Fernández</i> _____	139
La experiencia de confianza de los niños en proceso de educación musical: una relación del cuidado <i>Jéssica Marcela Quintero Jurado</i> _____	165
Estilos de aprendizaje y motivación, la clase de inglés en séptimo grado <i>Adriana Melina Norato Peña</i> _____	187
Unidades didácticas y desarrollo de habilidades comunicativas en el aula <i>Mario Fernando Reinoso Gómez</i> _____	209
<i>NORMAS PARA PUBLICACIÓN</i> _____	233

EDITORIAL

Visibilidad e impacto de la producción académica

El movimiento de acceso abierto (OA por sus siglas en inglés) busca fomentar el libre intercambio y mejorar la disponibilidad de la información. Entre los diferentes escenarios que existen para el acceso abierto se encuentran la publicación en revistas académicas de acceso abierto y el auto depósito (*self-archiving*) de artículos en repositorios institucionales. Para las instituciones de educación superior los repositorios son fundamentales para lograr la visibilidad de su producción académica.

Actualmente, la comunicación científica busca generar escenarios y mecanismos de retroalimentación inmediata de los artículos y la producción académica, en la fase de pre-publicación, durante la cual se reciben opiniones o críticas de los colegas a través de comentarios en *preprints*. Estos escenarios constituyen una suerte de metodología abierta de revisión por pares, que permite enriquecer los artículos; además, por su inmediatez, mejora la velocidad con la que se comunican o transfieren los resultados de una investigación al público especializado.

Este tipo de publicaciones, que no operan bajo las dinámicas o beneficios de las regalías ni de los sistemas de indexación y resumen por suscripción, tienen como principal objetivo producir un impacto mediante la amplia circulación en web. De esta forma, los autores que eligen estas publicaciones seriadas buscan comunicar sus resultados a una comunidad que generalmente es pequeña y altamente especializada. Es importante resaltar que el concepto de visibilidad de la producción académica hace referencia a las características que hacen que la información científica sea conocida, leída y citada por una comunidad disciplinar.

Dentro de las estrategias más significativas para mejorar la visibilidad académica, tenemos: el soporte digital, el uso de bases de datos, los repositorios, los agregadores, el acceso abierto, el acceso pago (híbrido), el uso de diferentes soportes (por ejemplo, PDF, html, xml,

PDF, e-Pub, Html), los servidores adquiridos o alquilados, los protocolos de preservación de archivos y la interoperabilidad. Un artículo publicado en una revista con visibilidad, hereda sus atributos; igualmente un libro monográfico o compilado es visible en la medida en que esté disponible para que los potenciales lectores lo conozcan, lo lean y lo citen. Los recursos académicos digitales ya han modificado significativamente la forma en que los académicos producen, comunican y acceden a los resultados de una investigación.

Bajo ese panorama, el concepto de impacto de la producción académica adquiere un importante protagonismo en la academia contemporánea, y hace referencia a la cantidad de citas que recibe un documento en una ventana de tiempo determinada, en un artículo, una revista, un libro, un acta de congreso o por parte de un autor.

El Factor de Impacto es un indicador que se calcula para publicaciones indizadas en algunas bases de datos, por lo que su uso es muy cuestionado para determinar la calidad científica de una publicación. Sin embargo, es importante resaltar que la visibilidad no es impacto, pero se requiere visibilidad para lograr impacto. Una publicación indizada es aquella que es incluida en un *abstract* o base de datos secundaria.

Por otra parte, Google Académico es una herramienta que permite: difundir las publicaciones científicas; mejorar la visibilidad y el impacto; gestionar el currículum de publicaciones y mantenerlo actualizado (de forma automática); conocer indicadores bibliométricos como el índice h, el número total de citas por trabajo (muestra incluso los segmentos citados y al autor de dicha cita); seguir a científicos relevantes en una disciplina; gestionar alertas conforme se generan las citaciones de un trabajo en particular, y también cuando se suben contenidos de temas de interés para los investigadores registrados, entre otras.

Para las universidades es fundamental tomar una posición con respecto al tema de acceso abierto, fundamentada en políticas institucionales, que permitan alimentar algún sistema de repositorio.

En dicho contexto, la *Revista Interamericana de Investigación en Educación y Pedagogía* favorece y fortalece todos los procesos de visibilidad e impacto de los manuscritos. Así, por ejemplo, hemos mejorado nuestro OJS y contamos con una web interactiva que favorece la visibilidad de nuestros contenidos; esperamos contar en un

futuro próximo con videos, audio y otras estrategias que fortalezcan el impacto de los artículos publicados en cada número. La revista se integra al repositorio institucional que se constituye en una herramienta para manejar, diseminar y preservar materiales digitales producidos por los miembros de la Universidad. Invitamos a nuestros autores a visibilizar su producción en Google Académico y a consultar los contenidos de la revista en los soportes digitales con que hoy cuenta la publicación.

A continuación exponemos los contenidos seleccionados por el Comité Editorial y Científico de la revista para este número. El artículo, titulado "*Incidencia de los entornos virtuales de aprendizaje en la calidad de la educación superior, desde el contexto colombiano*", de las investigadoras Karolina González Guerrero, Norma Costanza Berdugo y Adriana Mortigo Rubio analiza la necesidad de fortalecer los procesos pedagógicos que soportan los recursos utilizados en el *b-learning*, en tanto se propicie una calidad educativa en términos de eficiencia, pertinencia y la adquisición de competencias.

Clara Esperanza Bilbao, en su artículo "*¿Cómo el interés y la motivación influyen en el aprendizaje de una lengua extranjera?*", analiza cómo algunos factores específicos al proceso de adquisición de la lengua, tales como el entorno de actitudes específicas y la motivación, favorecen o no la adquisición y el posterior nivel de competencia en una lengua extranjera.

El texto "*Haruki Murakami: El mundo de la soledad en los años de peregrinación del chico sin color*" de la investigadora Yessika María Rengifo Castillo presenta una interesante reflexión sobre la obra en mención.

Por otra parte, Ana Milena Alean Jiménez, Elvira Babilonia Herrera y Carlos Fernando Ramírez Parra, en su artículo titulado "*La argumentación como estrategia que potencie el pensamiento crítico*", analizan los niveles argumentativos en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes de 5° del Centro Educativo (CE) Castillera, al discutir sobre problemas socialmente relevantes.

En el artículo titulado "*Desarrollo de habilidades de comprensión lectora en inglés –como lengua extranjera– en estudiantes de quinto de primaria*", de los investigadores María del Carmen Guarín Ramírez y María Isabel Ramírez Rojas, los investigadores analizan el desarrollo de habilidades

de comprensión lectora en inglés –como lengua extranjera– en estudiantes de grado quinto de una institución pública del municipio de Cartago, Valle del Cauca.

Martha C. Sandino Rodríguez, en su artículo "*Perfil profesional del dirigente deportivo regional: Valle del Cauca y Risaralda*", estudia dos problemas de la dirección deportiva en Colombia: 1) las personas que son elegidas para los cargos públicos en los entes deportivos territoriales, cuentan con influencia o padrinazgo en el campo político; y en el sector privado (asociado) estos dirigentes regularmente son exdeportistas o familiares de un deportista, sin contar con suficiente conocimiento sobre las funciones y habilidades en el sector. 2) El segundo problema se refiere a la formación. Los actuales dirigentes deportivos no tienen una formación académica que les otorgue las competencias necesarias para desarrollar una adecuada gestión (o gestión de calidad), ni están formados académicamente en administración y gestión deportiva, conocimiento del sector y manejo de un segundo idioma. Normalmente solo cumplen las 40 horas requeridas para ocupar cargos de dirección deportiva, según la Resolución 00547 del 2010 de Coldeportes.

Los investigadores Pedro Antonio Vela González, Vicky Del Rosario Ahumada De La Rosa, José Humberto Guerrero Rodríguez, en su artículo "*Manual de política normativa para una institución de educación a distancia*", presentan una revisión de criterios básicos a considerar por parte de una Institución de Educación a Distancia (IED) en lo que respecta a las generalidades, condiciones y componentes de las áreas filosófica, jurídica, fiscal, geográfica y de dirección académica, administrativa y financiera, tecnológica, profesoral y estudiantil, elementos que constituyen el manual de política normativa.

En el artículo "*Diseño Industrial, un hacer responsable con la sociedad*", Paola Andrea Roa López analiza la responsabilidad social del hacer del diseñador industrial, dando a conocer un caso exitoso de impacto social.

En el artículo "*Representaciones sociales de estudiantes universitarios sobre el papel de la universidad en la creación de cultura de paz*", los investigadores Jesús Ernesto Urbina Cárdenas, Gustavo Adolfo Ovalles Rodríguez y Blanca Johanna Pérez Fernández presentan el tipo de representaciones sociales que poseen los estudiantes, acerca del papel de la universidad en la creación de una cultura de paz.

Jéssica Marcela Quintero Jurado, en su artículo "*La experiencia de confianza de los niños en proceso de educación musical: una relación del cuidado*", analiza las experiencias de confianza, como sentimiento moral, en el proceso de educación musical de niños y niñas entre 9 y 11 años de la Escuela Musical Amadeus de la ciudad de Medellín.

En el artículo titulado "*Estilos de aprendizaje y motivación, la clase de inglés en séptimo grado*", de Adriana Melina Norato Peña, se analizan las principales dificultades en el cumplimiento y desempeño en relación con los estilos de aprendizaje y la motivación de los estudiantes en clase de inglés.

Mario Fernando Reinoso Gómez, en el artículo "*Unidades didácticas y desarrollo de habilidades comunicativas en el aula*", analiza las estrategias orientadas hacia el fortalecimiento de las habilidades comunicativas en los estudiantes de grado noveno de una institución educativa pública del municipio de Bucaramanga.

Finalmente, invitamos a nuestros lectores a continuar apoyando y fortaleciendo nuestro proyecto editorial.

Olga Lucía Ostos Ortiz
Equipo editorial

Incidencia de los entornos virtuales de aprendizaje en la calidad de la educación superior, desde el contexto colombiano¹

Karolina González Guerrero²

Norma Costanza Berdugo³

Adriana Mortigo Rubio⁴

Recibido: 18-07-2017

Aceptado: 27-10-2017

RESUMEN

Los procesos de globalización y estandarización en el contexto de educación superior, han traído un referente de implementación y uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), como medio para la formación en la educación superior, en la actual sociedad de la información. No obstante, este hecho demanda un análisis crítico acerca de la calidad que se ofrece en este contexto virtual y, en especial, la modalidad concerniente al aprendizaje mixto. Para ello, el estudio muestra una metodología fundamentada, consecuente con la revisión documental y el análisis comparativo de literatura, capaz de establecer un marco de análisis de las implicaciones del b-learning en el contexto de la educación superior. De este modo, la discusión se basa en las relaciones de uso pedagógico de las herramientas y entornos virtuales, en pro de apoyar la formación presencial y, a la par, sustentar un desarrollo educativo de calidad en instituciones de educación superior. A manera de conclusión,

1. Artículo resultado el proyecto de investigación ING 2478 – 2017 Financiado por la Vicerrectoría de investigaciones de la Universidad Militar Nueva Granada.

2. L. Licenciada en electrónica, Magíster en Educación, Doctora en Educación, docente – investigadora Universidad Militar Nueva Granada.
Correo electrónico: karolina.gonzalez@unimilitar.edu.co
ORCID: 0000-0002-9762-579X

3. Trabajadora Social, Especialista en docencia universitaria, especialista en mercado y servicios y magíster en gestión de organizaciones. Docente investigadora Universidad Militar Nueva Granada.
Correo electrónico: norma.berdugo@unimilitar.edu.co
ORCID: 0000-0001-7024-704X

4. Licenciada en educación, Especialista en docencia universitaria, especialista en mercado y servicios y magíster en gestión de organizaciones. Docente investigadora Universidad Militar Nueva Granada.
Correo electrónico: adriana.mortigo@unimilitar.edu.co

se plantea una necesidad de fortalecer los procesos pedagógicos que soportan los recursos utilizados en el b-learning, en tanto se propicie una calidad educativa en términos de eficiencia, pertinencia y la adquisición de competencias para el mundo de la vida.

Palabras clave: b-learning, calidad educativa, educación superior, evaluación docente, herramientas virtuales.

Incidence of Virtual Learning Environments in Higher Education of Quality from the Colombian context

ABSTRACT

The processes of globalization and standardization in the context of higher education, have brought a reference implementation and use of information and communications technology as a means to form in today's information society. However, this fact demands a critical analysis of the quality offered in this virtual context and, in particular, concerning the blended learning mode. To do so, the study shows a consistent methodology based document review and comparative analysis of literature, able to establish a framework for analysis of the implications of b-learning in the context of higher education. Thus, the discussion is based on the relationships of pedagogical use of tools and virtual environments towards supporting classroom training and, at par, support educational development of quality in higher education institutions. In conclusion, arises a need to strengthen the pedagogical processes that support the resources used in the b-learning, as an educational quality in terms of efficiency, relevance and the acquisition of skills for the world of life is promoted.

Keywords: b-learning, quality of education, higher education, teacher evaluation, virtual tools.

Introducción

Las universidades como epicentro de transformaciones culturales, acercan el conocimiento al sujeto sin fronteras, participando de un cambio social, en tanto que el núcleo de personas educadas por la institución forme parte de una comunidad de transformación. No obstante, González y León (2010) aclaran que la calidad educativa en instituciones universitarias ha disminuido, conforme los recursos otorgados a la formación docente, la investigación e innovación, no son suficientes para el favorecimiento de comunidades educativas. Por otro lado, se mencionan los graves problemas de desigualdad de progreso en las sociedades, esto implica las pocas oportunidades que tienen las personas de bajos recursos para acceder a una formación de orden superior, pues los procesos de globalización, si bien han roto las barreras entre sociedades, también han generado una crítica a la falta de espacios y oportunidades educativas. Estas problemáticas hacen coherente pensar en impulsar sistemas dinámicos de formación, los cuales en palabras de Regnet y Martínez (2010), abren una puerta a la necesidad educativa de formar con calidad; una opción de fuerte acogida, se basa en los espacios mixtos de formación: b-learning.

En el presente estudio se refleja el análisis reflexivo de los fundamentos que sustentan los entornos virtuales y su contribución a la calidad educativa, desde tres ejes temáticos principales; el primero, concerniente al b-learning (Guarneros, Silva & Pérez, 2009; González, 2007; Gros & Silva, 2005; Fainholc, 2008) como epicentro de inclusión de los entornos virtuales para potencializar la labor presencial de los docentes; como segundo eje, se expone la necesidad de articular un proceso pedagógico en los recursos y herramientas virtuales incluidas dentro de los entornos virtuales, a partir de los postulados de De Benito & Salinas, 2003; Marcelo, 2005; y Pérez & Mestre, 2007, y por último, se establece una finalidad de inclusión de dichos entornos virtuales a través del b-learning como un medio de aporte a la calidad en la educación superior según Padilla (2008); González, Padilla y Rincón (2011).

De otro lado, se hace uso de una metodología encaminada a establecer una emergencia en las fuentes documentales, las cuales a la luz de la teoría fundamentada (Strauss y Corbin, 2002), develan la importancia de explicar y contextualizar un fenómeno ya estudiado -como lo es el *b-learning*- y su incursión en la educación superior, teniendo en cuenta

la búsqueda y selección de información, el proceso de codificación de los documentos a través del Software Atlas ti.

El artículo deja entrever, como conclusiones, la necesidad de estudios exhaustivos acerca de los roles, competencias y formas de evaluar al docente; cuyo perfil, funciones y contribuciones dan cabida a mejorar la implementación de entornos virtuales de aprendizaje en el mundo globalizado, que, si bien se muestra somero en cuanto a incentivar la equidad social, es un escenario propenso a la transformación social por medio de la educación al servicio de un desarrollo socio-cultural.

Concepción del b-learning en la educación superior

El *blended learning* o *b-learning* es una modalidad mixta de formación que establece la combinación de la instrucción presencial y los elementos comunicativos, metodológicos y tecnológicos de los ambientes virtuales. Este sistema combinado de formación trata de adoptar las mejores condiciones de cada entorno, a la par de suplir las falencias que posee respectivamente dichos espacios. Regnet y Martínez (2010) describen el *blended learning* como una posibilidad de oferta educativa, que actualmente muestra una tendencia al crecimiento por las bondades ofrecidas a la hora de articular diversos procesos y estrategias, favoreciendo los estilos de aprendizaje del estudiante. De igual forma, se plantea un cambio paradigmático en los procesos pedagógicos y en los roles del docente, al surgir nuevas funciones y desempeños congruentes con los escenarios virtuales y presenciales de formación.

En los entornos virtuales, se plantea como alternativa el uso de la informática e internet para efectuar mediaciones pedagógicas, didácticas y comunicativas, solucionando problemas de interacción y accesibilidad al proceso formativo (Sánchez, 2008). Este hecho hace prioritario el diseño y uso de interfaces eficientes, con el fin de dar respuesta a las demandas particulares de cada área disciplinar (Gros & Silva, 2005), por ende se debe hacer evidente una estructura cooperativa, flexible, sistémica y multidisciplinaria, asumiendo el desafío divergente de articular orientaciones pedagógicas y teorías que den respuesta efectiva a estos cambios sociales implicados directamente en las formas como se aprende y educa en la actualidad.

Desde los espacios presenciales las sesiones se encaminan a la orientación personalizada o grupal, relacionada con las prácticas, talleres y debates sobre hechos actuales o discusiones que ameritan interacciones receptoras o emotivas a partir de dinámicas diferentes a las desarrolladas en los medios virtuales (Gros & Silva, 2005). El hecho de pertenecer a una comunidad educativa reaviva el fundamento presencial (Pérez & Mestre, 2007), es decir, el grado de complementariedad que ejerce el aspecto presencial determina en cierta medida el éxito de las interacciones emergentes desde los ambientes de aprendizaje virtual.

Recursos y herramientas utilizadas en los entornos virtuales de aprendizaje

Las herramientas y aplicaciones que se usan como apoyo a la acción educativa y comunicativa, son derivados de la tecnología y su referente epistémico, en el cual surgen toda una serie de teorías e investigaciones que llevan a obtener una serie de desarrollos facticos e inteligibles. Dentro de este rango de aplicaciones tecnológicas, se pueden encontrar variedad de productos afianzados en diversas Instituciones de Educación Superior [IES], en la medida que potencializan el aprendizaje y coadyuvan a lograr una dinámica dialógica entre docente-estudiante. Algunas de estas consideraciones tecnológicas orientadas a la formación, se encuentran especialmente en los sistemas y plataformas –tipo LMS- que permiten la integración de elementos dinámicos proporcionados por la Web 2.0 con el fin de estimular, facilitar y consolidar un proceso formativo autónomo (De Benito y Salinas, 2005).

Calidad en la educación superior

La calidad puede definirse como un factor determinante en el nivel de educación ofrecido, a través de una serie de estándares y políticas sustentadas desde las necesidades sociales; esta calidad está asociada con la institución, docencia, investigación, entre otros factores que vinculan la acción transformadora de la institución educativa dentro de la sociedad Padilla (2008), sin embargo, el concepto de calidad abarca diversos planos de los cuales se articula la pertinencia en recursos, infraestructura y sobre todo la formación que reciben los educandos

desde el perfil y viabilidad laboral para el desempeño efectivo en el contexto productivo.

Una de esas primeras medidas de calidad a tener en cuenta por la institución, deberá estar dirigida a la formación e inclusión del docente y sus funciones en el quehacer pedagógico e institucional, desde la profesionalización y el reconocimiento. Una organización adecuada de los directivos y coordinadores, sumado a los incentivos y procesos de formación dirigidos al docente, hacen parte de una serie de elementos que pueden contribuir a este proceso de asumir la calidad en la educación superior.

Los programas virtuales o entornos mixtos de formación, se contemplan como una medida en la cual se reforman los ambientes de aprendizaje y los medios por los cuales se orienta una educación de calidad. Algunas universidades colombianas hacen su apuesta por esta idea (Universidad de Antioquia, Universidad del Valle y Universidad Javeriana) (Facundo, 2004), utilizando el internet, la posibilidad ofrecida por las TIC y las reformas comunicativas e interactivas –Web 2.0-, persiguiendo la finalidad de establecer parámetros de excelencia para llegar a la eficiencia en términos de cobertura, satisfacción y nivel de competitividad frente a los requerimientos demandados por el entorno laboral y social; además ofrece la oportunidad de desarrollar el conocimiento “a través de una construcción colaborativa” (Fores, 2013, p.30) facilitando los procesos educativos de los sujetos en cualquiera de sus entornos

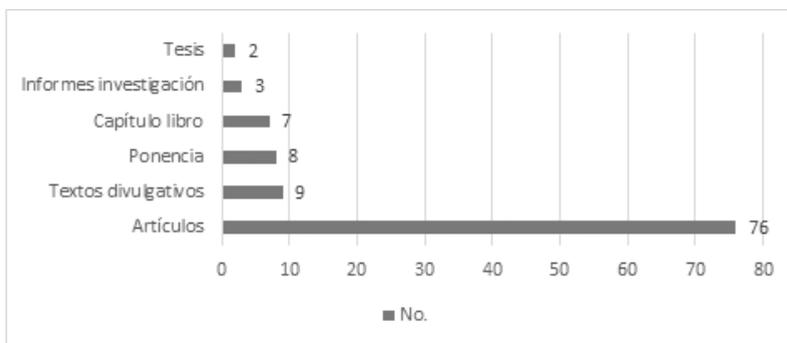
Sumado al factor tecnológico y en relación a las variables contempladas por la institución para establecer oportunidades y servicios de calidad, uno de los aspectos más influyentes según Fernández (2009) es el desempeño del docente y la eficiencia para establecer una formación a sus estudiantes de calidad a nivel académico y personal. Para realizar un seguimiento oportuno, con el fin de establecer márgenes de calidad sobre el desempeño docente, se debe tener en cuenta un plan evaluativo configurado desde el diseño, análisis, sistematización y retroalimentación de la evaluación como un factor determinante a la hora de indagar en la labor del profesor y sus relaciones con el equipo docente y estudiantes, igualmente permitiría crear un espacio “abierto a la diversidad y a la creatividad en el aprendizaje” (Castillejo, 2015, p.440) generando nuevas propuestas pedagógicas para que el docente desempeñe su labor en ambientes dinámicos sin limitación de tiempo y espacio.

Método

La Teoría Fundamentada o *Grounded Theory* es una metodología de investigación de carácter inductivo, cuyo objetivo es construir teoría que emerja desde los datos (Glaser & Strauss, 1967; Strauss & Corbin, 2002). Para Strauss y Corbin (2002), la teoría fundamentada puede ser utilizada, en mayor grado, en el entendimiento de un fenómeno ya estudiado para poder profundizar en él a través de las técnicas de codificación y las estrategias de análisis características de esta teoría: la codificación abierta –proceso analítico- y el método comparativo constante –cotejo de datos-.

Búsqueda y selección de la información

La búsqueda de los documentos se realizó a través de internet, gracias a la facilidad que este medio representa para el acceso y circulación de la información. En total se recopilaron y revisaron 105 documentos (Ver Gráfica 1). Los documentos seleccionados se recopilaron y guardaron como archivos digitales en los formatos PDF y RTF. En los casos donde no se podía acceder a algún documento por vía electrónica, fue necesario buscar en físico el material seleccionado y recurrir a su escaneo y digitalización con el fin de facilitar el análisis de los datos en el programa Atlas.ti.



Gráfica 1. Cantidad de artículos revisados por tipo.

La mayoría de los textos revisados fueron escritos en universidades o grupos de investigación españoles. En segundo lugar, según la cantidad de documentos revisados se encuentra Colombia, seguida de Argentina y México (Ver Gráfica 2)

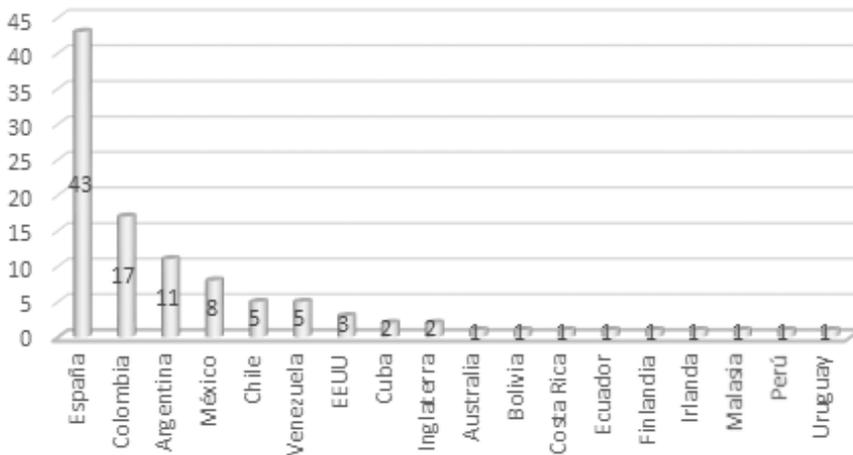


Gráfico 2. Cantidad de artículos revisados por país.

Proceso de codificación

Primera etapa: en la primera etapa se crearon códigos con el fin de realizar una clasificación inicial de los datos que permitiera reducir los documentos a unidades analizables, es decir, a fragmentos de texto con significado (citas).

Segunda etapa: en esta etapa se aplicó el método de codificación abierta para construir nuevas categorías que permitieran describir la información. Así pues, se realizó la comparación fragmento por fragmento y la asignación de las categorías necesarias que permitieran una mayor comprensión y descripción de las categorías creadas en un principio.

Discusión

El resultado del estudio, en términos reflexivos, trata de dar cuenta de la importancia de una discusión que aborda la interdependencia de las funciones del profesor, formas de evaluar en los EVA, los recursos pedagógicos y tecnológicos utilizados en estos entornos de aprendizaje, conforme su análisis proporciona un acercamiento a procesos de calidad manejados en la modalidad *b-learning* a nivel de educación superior.

En un primer acercamiento a la imbricación de la calidad en el contexto *b-learning* en educación superior, se presenta la importancia de una propuesta de evaluación alterna, continua y acorde a los preceptos de calidad manejados, tanto en la administración y diseño de los EVA y las acciones que desarrolla el docente a lo largo de la formación, donde juegan un papel importante como factor de calidad. Sus acciones implican que el resto de la comunidad académica propenda por un mejoramiento en relación a su desempeño.

Tabla 1. Relación de procesos evaluativos y de calidad docente en la modalidad *b-learning*.

Relación de funciones, evaluación y calidad		
Funciones del docente	Evaluación propuesta	Ítems de calidad
Función de planeación	*Evaluación interna	*Calidad pedagógica *Calidad administrativa
Función evaluativa	*Evaluación formativa	*Calidad desempeño docente *Calidad en formación docente
Función de diseño y aplicación de materiales educativos	*Evaluación externa *Evaluación interna	*Calidad en material didáctico. *Calidad docente
Función de interacción	*Evaluación diagnóstica *Evaluación interna	*Calidad de trabajo en equipo
Función de orientación	*Evaluación externa	*Calidad docente. *Calidad humanística
Función comunicativa	*Evaluación diagnóstica *Evaluación externa	*Calidad de ambientes virtuales. *Calidad docente
Función relacionada al uso de las TIC	*Evaluación de entornos virtuales	*Calidad de programas formativos *Calidad diseño instruccional.

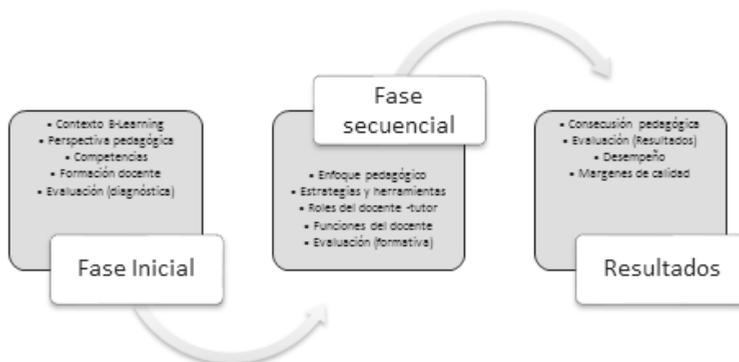
De otro lado, las perspectivas pedagógicas abordadas en el análisis e investigación del presente estudio, dieron cuenta de una relación que ya ha sido trabajada por diversos autores (De Benito y Salinas, 2003; Marcelo, 2005; Pérez y Mestre, 2007), concurrente en establecer una relación con las herramientas y medios utilizados en los ambientes virtuales de aprendizaje, por ejemplo en la perspectiva humanista: los trabajos colaborativos, los ritmos de aprendizaje individualidades y motivación, se encuentran como prioritarias en la modalidad *b-learning* (González, 2007). Consecuentemente, la teoría de la Gestalt, en principio,

aporta elementos teóricos para el diseño de la interfaz y los aspectos funcionales de interacción de la plataforma (González, 2007), lo cual, en resumidas cuentas, involucra en los EVA una serie de perspectivas pedagógicas de las que pende en gran medida el diseño instruccional.

Tabla 2. Perspectivas pedagógicas y su incidencia en las funciones del docente.

Relación perspectiva pedagógica, funciones y herramientas		
Orientación pedagógica	Funciones de docente	Herramientas
Constructivismo	Función de orientación	Sesiones presenciales (prácticas)
Constructivismo social	Función de interacción	Chat Blogs Redes sociales
Aprendizaje colaborativo	Función de orientación	Wiki Foros metadatos
Aprendizaje basado en problemas	Función evaluativa	Listas de discusiones Correos electrónicos Sesiones presenciales (proyectos)
Conductismo	Función comunicativa	Módulos de refuerzo FAQ Tutoriales
Enfoque en actitudes	Función de orientación	Podcast Redes sociales Sesiones presenciales
Enfoque sistémico	Función de planeación	Glosarios Calendarios compartidos Web 2.0
Cognoscitivo	Función de orientación	Correos electrónicos tutoriales
Teoría cognitiva	Función de aplicación de material educativo	Mapas mentales Mapas conceptuales
Humanismo	Función comunicativa	Correos electrónicos Sesiones presenciales
Centrada en el Estudiante	Función uso de TIC Función de interacción	Tutoriales Calendarios compartidos
Enfoque por competencias	Función de interacción Función de evaluación	Foros de Debate Sesiones presenciales Quiz- hot hot potatoes
Enfoque en Habilidades		
Enfoque en tecnología	Función uso de TIC	Pantallas compartidas Aulaclac Metadatos

El estudiante y su satisfacción, penden de perfiles y roles definido con claridad, en tanto, las acciones y tareas planificadas sean realizadas en los medios presenciales y virtuales a cabalidad, bajo la responsabilidad que asume el docente con la formación en su quehacer profesional. Por consiguiente, Salinas (2008) determina la diferencia entre el rol técnico del docente y el rol profesional a través de modelos pedagógicos abiertos y cerrados enfocados para que el docente aumente su formación en habilidades pedagógicas usadas en el contexto *b-learning*.



Gráfica 3. Fases de implementación de modalidades b-learning, en función del rol docente y la evaluación en dichos contextos.

Según Alegre y Villar (2007), el docente es facilitador de aprendizaje en relación a la calidad humana que ejerce e incentiva en los estudiantes por medio de la pertenencia institucional, a la par de una convicción en cuanto a un progreso formativo. De este modo, para asegurar la calidad educativa en función de las acciones realizadas por el docente (Ver Gráfica 8), bien sea en el capó presencial o en un campus virtual, se proyectan y se promueven actividades, estrategias y recursos para el uso de la información, cuya finalidad es la accesibilidad y comprensión a nivel social y cultural de las nuevas lógicas comunicativas que facilitan y determinan una acción interactiva en el proceso pedagógico de las IES.

Conclusiones

A pesar de la gran cantidad de herramientas tecnológicas, de la innumerable oferta de plataformas gratuitas y del crecimiento tecnológico en relación a su articulación con la educación, la legitimidad

y cantidad de recursos tecnológicos no garantiza que las actividades docentes y formativas sean de calidad. El uso efectivo de estos recursos depende en buena medida del diseño pedagógico que se prevé para ellos. Desde este punto de vista, una de las competencias de los docentes debe tomar en cuenta la capacidad de incluir en los diseños pedagógicos, las herramientas y recursos tecnológicos necesarios a los fines de formación planteados por la institución, la facultad y la asignatura.

La satisfacción de los estudiantes es uno de los factores de análisis de la calidad educativa mediada con tecnologías. De esta manera, es importante la comunicación e interacción entre el docente y el estudiante para la comunicación pedagógica, a través de la realización de tutorías como funciones o competencias que los docentes en contextos *b-Learning* deben tener. Esta interpretación trata de deducir las funciones a evaluar de los docentes a partir de la respuesta a las necesidades que plantea la evaluación, es decir, a partir de la pregunta de por qué y para qué se evalúa.

El rol y funciones del docente en este contexto del *b-learning*, debe ser diferenciado de un anexo de actividades desempeñadas de forma virtual, pues no se trata únicamente de incluir los beneficios tecnológicos. Es más coherente hablar de un principio de reconocimiento hacia el cambio, en el cual el conocimiento y la universidad transmutan al compás de una era tecnológica en la que el docente cobra un papel protagónico como orientador y precursor de habilidades y competencias para el mundo de la vida, por ende su labor debe ser acompañada de una evaluación continua y una formación acorde a estos cambios paradigmáticos que le confieren una formación tanto pedagógica como tecnológica.

Referencias bibliográficas

- Alegre, O. y Villar, L. (2007). Modelo de Excelencia de Programas Formativos en Línea (MEPFL). *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20 (3), 233-251.
- Castillejo, D. (2015). Una mirada reflexiva a los estándares y su posible generación de ambientes virtuales de aprendizaje. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*. 8(2). 437 – 454.
- De Benito, B. y Salinas, J. (2005). *Situaciones didácticas en los entornos virtuales de enseñanza aprendizaje (EVEA) en la enseñanza superior: elaboración de un instrumento de análisis*. Grup de Tecnologia Educativa. Palma de Mallorca: Universitat de les Illes Balears.
- Fainholc, B. (2008). Modelo tecnológico en línea de Aprendizaje electrónico mixto (o Blendedlearning) para el desarrollo profesional docente de estudiantes en formación, con énfasis en el trabajo colaborativo virtual. *Revista de Educación a Distancia*, 21, 1-34.
- Fernández, R. (2009). *Factores antecedentes en el uso de Entornos Virtuales de Formación y su efecto sobre el Desempeño Docente*. Tesis Doctoral, Valencia: Universidad Politécnica de Valencia.
- Fores, A. (2013). Las tic en el aprendizaje universitario, Según la edad. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*. 1(7).25 - 49.
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine.
- González, J. (2007). Blended learning, un modelo pertinente para la educación superior en la sociedad del conocimiento. *Revista virtual EDUCA – Brasil*. Disponible en: <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:19332/n07gonzamari07.pdf>
- González, K. y León, C. (2010). Incorporación gradual de tecnologías de la información y la comunicación en programas de educación superior. *Revista Dialectica*, 27, 1-13.
- González, K., Padilla, J. y Rincón, D. (2011). Teorías relacionadas con el b-learning y el papel del docente. *Revista Educación y desarrollo social*, 5 (2), 98-111.
- Gros, B. y Silva, J. (2005). La formación del profesorado como docente en los espacios virtuales de aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación Número*, 36 (1), 1-14.
- Guarneros, E., Silva, A., & Pérez, C. (2009). La innovación educativa y tecnológica en la educación superior de México, una empresa pendiente. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 1 (2). Disponible en: <http://repositorial.cuaed.unam.mx:8080/jspui/handle/123456789/1087>

Marcelo, C. (2005). *Evaluación en e-learning: Compartiendo algunas experiencias*. Sevilla: Universidad de Sevilla.

Padilla, J. (2008). *Globalización y Educación superior: Un reto en la formación del docente universitario*. Bogotá: Editorial Bonaventuriana.

Pérez, R. y Mestre, U. (2007). *Monografía sobre b-Learning o aprendizaje Bimodal*. La Habana: Editorial Universitaria.

Regnet, M. y Martínez, D. (2010). *Desarrollo de una Aplicación de b-Learning para el Aprendizaje del AutonomicComputin*. Tesis de Licenciatura, Corrientes: Universidad Nacional del Nordeste.

Rojas Mesa, J., & Leal Urueña, L. (2014). Entre flujos y fronteras: la educación superior mediada tecnológicamente vista a través de una perspectiva etnográfica. *Revista De Investigaciones UNAD*, 13(2), 9-27. doi:<http://dx.doi.org/10.22490/25391887.1143>

Salinas, J. (2008). *Modelos didácticos en los campus virtuales universitarios: Patrones metodológicos generados por los profesores en procesos de enseñanza-aprendizaje en entornos virtuales*. Palma de Mallorca: Universitat de les Illes Balears.

Sánchez, J. (2008). *Una experiencia docente basada en el "blended learning" en métodos de investigación educativa*. Universidad de Castilla-La Mancha. Disponible en: <http://www.uem.es/myfiles/pageposts/jiu/jiu2010/pdf/107c.pdf>

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.

¿Cómo el interés y la motivación influyen en el aprendizaje de una lengua extranjera?

Clara Esperanza Bilbao ¹

Recibido: 15-08-2017

Aceptado: 03-11-2017

RESUMEN

Aprender una lengua extranjera puede ser para algunas personas una experiencia interesante, fácil y productiva pero para otras; aburridora, complicada e incluso inútil. Sin embargo, es un hecho que en la mayoría de los casos, independientemente de la percepción que se tenga, el estudiante no alcanza la misma competencia en la lengua extranjera que en la lengua materna.

Aunque este hecho se puede explicar a través de factores específicos al proceso de adquisición de la lengua (los cuales son muy decisivos), también podemos hallar respuesta en factores relacionados con el entorno del estudiante, que determinan desde el momento en que se aprende la lengua, ciertas actitudes y motivación que favorecerán o no la adquisición y el posterior nivel de competencia en ésta.

Palabras clave: Lengua extranjera, lengua materna, aprendizaje, actitud, motivación.

1. Licenciada en Idiomas de la Universidad Nacional, Especialista en traducción español - inglés - francés de la Universidad del Rosario y Magister en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera de la Universidad de Jaén (España). Tutora virtual de inglés de la UNAD desde el año 2007 y, a partir de 2015, Líder Nacional de la Licenciatura en Inglés como Lengua Extranjera – Distancia. Es también tutora virtual de inglés certificada por el Consejo Británico y el Ministerio de Educación Nacional.

Correo electrónico: clara.bilbao@unad.edu.co
ORCID: 0000-0002-4947-9839

How do interest and motivation affect foreign languages learning?

ABSTRACT

To learn a foreign language can become, for some people, an interesting and easy experience but for others, a worrying and complicated one. However, in most of the situations the student can not get the same competences in a foreign language as he/she did it in his/her first language.

Although it can be explained through specific factors related to language acquisition process, we can also find answer in factors related to the student environment which define, since the beginning, some attitudes and motivation which will favor or not the language acquisition and the competences he/she has.

Keywords: Foreign language, first language, learning, attitude, motivation.

Antes de iniciar, deseo aclarar el significado de las siglas **L1** y **L2**, las cuales utilizaré con frecuencia a lo largo del texto: L1 hace referencia a la lengua materna o primera lengua que adquirimos desde que nacemos y L2 a la(s) lengua(s) extranjera(s) que aprendemos a lo largo de nuestra vida. Asimismo, usaré la sigla LE que significa "lengua extranjera".

Considero importante recalcar que todo proceso de aprendizaje se ve condicionado por dos elementos importantísimos: actitud y motivación, los cuales definiré a continuación para tener en claro su semejanza y similitud y así identificarlos más fácilmente.

Las actitudes según D. Backman y P. Secord (1971) son "el mecanismo individual a través del cual las influencias biosociales y socioculturales se traducen en la conducta manifiesta de un individuo. Las actitudes de una

persona influyen en sus comportamientos de acercamiento o evasión hacia el mundo exterior”.

En cuanto a la motivación, A. Maillo indica en la Enciclopedia Didáctica Aplicada la siguiente definición “la palabra motivación viene etimológicamente del vocablo latino “motio” que significa “movimiento”. Un motivo es algo que empuja e incita a la acción. Una actitud es semejante a un motivo, por cuanto se refiere a la dirección de la conducta y no a la conducta en sí misma. El motivo aparece, desaparece y reaparece pero la actitud persiste (...). Las actitudes representan así, orientaciones generales persistentes del individuo frente a su medio, mientras que los motivos representan orientaciones que son temporales y relativamente específicas”.

Teniendo en cuenta los conceptos y las definiciones anteriormente mencionados, empezaré por hablar de los factores ligados al entorno o ambiente psicosocial del estudiante y dejaré los específicos para más adelante.

Como resultado de muchas investigaciones, M. de Greve (1971) precisó los siguientes como los factores más influyentes en la motivación hacia el aprendizaje de una lengua extranjera: la familia, el profesor, los intereses y necesidades del estudiante. Ellos son los responsables, según de Greve, de que el estudiante considere importante o no aprenderla. En este punto pienso que, aunque hay muchos más factores que afectan la competencia que podemos adquirir en otra lengua, es verdad que el punto inicial de todo proceso de aprendizaje es ver la utilidad y necesidad de lo que vamos a aprender. Si estudiamos por obligación o porque “nos toca”, no somos tan receptivos y adquisitivos como cuando lo hacemos por gusto, lo vamos a poner en práctica y sabemos que esa nueva área de conocimiento aportará algo a nuestra vida personal, profesional y/o laboral.

Pienso que cuando algo no nos parece importante para aprender, es como si cerráramos una puerta interna que bloquea nuestra receptividad y asimilación de lo que nos ofrecen y esto desemboca en no progresar mucho en el proceso. En el caso específico de una lengua extranjera, obtenemos como resultado un bajo nivel de competencia y eso me lo ha dado la experiencia como docente de esta área.

Vale la pena citar aquí una idea de A. Aguayo (1947) con la que estoy plenamente de acuerdo y que tiene estrecha relación con lo planteado

anteriormente: “el auténtico aprendizaje sólo se verifica cuando el estudiante está realmente interesado, motivado y empeñado en aprender. Sólo aprendemos aquello que corresponde a una necesidad, a un interés y a un ideal que se afirma en nuestra conciencia”.

Veamos algunos de ellos más claramente a través de ejemplos: tomemos el caso de un estudiante de secundaria tipo A, con buenos recursos económicos y, por lo tanto, con muchas posibilidades de seguir una carrera profesional y salir del país, bien sea en plan de turismo, estudio y/o trabajo. Muy seguramente, este estudiante se desenvuelve en un medio social en el que sus padres, amigos y familia hablan otros idiomas y ya han viajado a algún destino internacional. Por consiguiente, para este estudiante será vital el aprendizaje de la lengua extranjera pues le ve una necesidad y aplicabilidad real y por lo tanto, estará motivado y con buena actitud hacia el aprendizaje, lo que favorecerá el logro de buenos resultados académicos en la asignatura y un alto nivel de competencia en la lengua.

Por el contrario, aquel estudiante de clase social baja tipo B, para el cual la culminación de sus estudios de colegio significará el inicio de una vida laboral para ayudar a sostener económicamente a su familia ya que sus padres cuentan con serios problemas económicos para subsistir y poder educar también a sus hermanos; verá muy lejana la oportunidad de formarse profesionalmente y/o salir del país, por lo que considerará el aprendizaje de la lengua como un espacio tal vez interesante pero poco útil para su vida futura. Esto se reflejará, sin duda, en una actitud de desmotivación y desinterés en clase.

La definición de “motivación” dada por T. Risk (1964) encaja, perfectamente, en lo que acabo de ejemplificar: “la motivación es el desarrollo en los alumnos de un interés y una favorable actitud hacia las actividades que debe dar por resultado un aprendizaje eficaz. Si al alumno no se le despierta el interés por aprender, no va a rendir de la misma manera que otro que tenga objetivos claros para su aprendizaje”.

Paso ahora a tratar los factores que están más ligados a la parte psicolingüística, sociolingüística e interactiva que influyen, de forma decisiva, en la adquisición de una lengua extranjera y en la competencia que tenemos en ella.

Para iniciar, me parece importante que nos cuestionemos sobre qué entendemos por ser “bilingüe”. Hay quienes dicen que ser “bilingüe”

significa poseer conocimientos en más de una lengua pero no lo creo así ya que el hecho de que alguien tenga interiorizada una serie de conceptos, reglas y estructuras no quiere decir que las pueda utilizar correctamente si lo exponemos a una conversación, redacción de un documento o interpretación de una lectura. Encontré entre algunos aportes de C. Atlasovich (experta en estudios de neuropsicología aplicados a la adquisición bilingüe) una definición, veamos: “ser bilingüe es tener la habilidad para comunicarse efectivamente en dos o más lenguas, con el mismo grado de facilidad y competencia”. Ella supera la definición común que mencioné inicialmente ya que usa las palabras “habilidad” y “comunicarse” y con esto se aproxima a mi idea pero hay algo en la parte final de su definición con la que no estoy muy de acuerdo porque no pienso que toda persona bilingüe posea el mismo grado de competencia en las dos lenguas que habla, a menos que las haya desarrollado en circunstancias lingüísticas especiales tales como por ejemplo, vivir en el país de la LE y a la vez estudiar y/o trabajar en el medio de la LE.

Adicionalmente, ella menciona dos conceptos bastante interesantes y que, en lo personal, no conocía: “Bilingüismo Balanceado” para referirse a cuando el individuo posee, aproximadamente, la misma fluidez en ambas lenguas y “Semilingüismo” a cuando el individuo posee deficiencias en ambas lenguas comparadas con el hablante monolingüe. Así mismo, agrega que “según el momento de exposición a ambas lenguas, L1 y L2, se habla de dos tipos de adquisición del lenguaje en el bilingüe: “Adquisición simultánea” cuando el niño adquiere dos o más lenguas antes de los 3 años, es decir, recibe L1 y L2 desde el nacimiento y “Adquisición secuencial” cuando la L2 se introduce una vez que el niño ha adquirido y consolidado la L1, aproximadamente a los 3 años. Creo que esta clasificación de las adquisiciones reafirma mi punto de vista.

Al retomar la definición del “bilingüismo balanceado” hay algo que llamó bastante mi atención: “el individuo posee aproximadamente la misma fluidez en ambas lenguas” y lo que me genera en este momento una confusión de ideas pues C. Atlasovich mencionó en su definición de persona “bilingüe” que es quien maneja las dos lenguas **con el mismo grado de facilidad y competencia** y luego, en el “bilingüismo balanceado” afirma que el hablante bilingüe posee **aproximadamente la misma** fluidez en ambas lenguas. Es decir, finalmente, según ella, la persona bilingüe posee la misma competencia en L1 y L2? o no? Yo continuo pensando que la respuesta es no, a excepción de casos

especiales en que la persona ha estado expuesta simultáneamente a las dos lenguas en ambientes naturales.

Entremos entonces a ver los elementos que, luego de una larga lectura e investigación, considero que influyen en la disparidad de competencias en la L1 y la L2.

Al interior de una clase de lengua extranjera, vemos, con frecuencia, un fenómeno en el cual aunque un cierto grupo de personas se encuentran aprendiendo la misma LE y bajo las mismas condiciones, el desempeño es tan variado como las mismas personalidades de cada uno de ellos. En su intento por comunicarse en el otro idioma, el estudiante termina por no hablar ni su L1 ni la L2 sino una especie de lengua híbrida conformada por elementos lingüísticos de las dos lenguas y esta combinación lingüística es lo que conocemos con el nombre de *interlengua*.

Según esta, al parecer, el estudiante refleja una competencia lingüística en evolución que se reorganiza durante el proceso de aprendizaje, aproximándose poco a poco a la competencia lingüística de los hablantes nativos de la LE.

El concepto de *interlengua* fue introducido por Selinker quien la definió como un estadio del proceso de aprendizaje que es independiente de la L1 y la L2. Antiguamente, se pensaba que la lengua materna influía de manera negativa en el aprendizaje de la otra lengua ocasionando la llamada transferencia *lingüística*. Sin embargo, hacia los años 70, se realizaron estudios en los que Krashen afirmó que las interlenguas presentan un orden de adquisición y Adams, que hay unas secuencias de desarrollo comunes.

De igual forma, algunos estudios han revelado, en el caso específico de los errores de pronunciación en la lengua que se aprende, que muy pocos de ellos se deben a una transferencia lingüística directa de la lengua materna (lo que contradeciría las hipótesis antiguas) y que su causa real es el sistema lingüístico intermedio propio de su aprendizaje o *interlengua*. A este respecto, no estoy muy de acuerdo pues gracias a mi experiencia como docente de lengua extranjera he visto que los estudiantes muchas veces tienen interferencias en la LE a causa de sus estructuras de su L1 pues asumen que las dos funcionan de la misma manera. La interlengua, como podemos verlo, crea una interferencia lingüística que mientras no se supere, evita el alcance de una buena competencia en la L2.

Por su parte, las teorías nativistas afirman que las lenguas se adquieren gracias a una condición innata inherente a la persona. Dentro de estas teorías, encontramos la *Teoría de la Hipótesis Universal* (la que pretende aplicar la teoría lingüística del generativismo a la adquisición de lenguas) y la *Teoría del Monitor*, formulada por Krashen y la cual se basa en 5 hipótesis que son: la de adquisición / aprendizaje, la del monitor, la del orden natural, la del *input* comprensivo y la del filtro afectivo.

La hipótesis de adquisición / aprendizaje distingue entre el aprendizaje en un entorno "natural" (contexto real de la LE, muy parecido al proceso de la lengua materna) y en uno "artificial" (aula de clase en entidades educativas). En esta hipótesis se afirma que la "adquisición" es lo que realmente queda en la persona y por lo tanto, permanece, mientras que el "aprendizaje" es temporal y tiene como función la de *monitorizar* la adquisición de la lengua. En el marco de esta afirmación, he comprendido que la L1 se adquiere mientras que la L2 se aprende y luego se adquiere, lo que quiere decir que las dos lenguas no pasan exactamente por el mismo proceso y que cuando aprendemos nuestra lengua materna, todo "se queda" pues hace parte del bagaje cognoscitivo, lingüístico, cultural, etc. que necesitaremos para desenvolvernos e interactuar con nuestro entorno natural. Por el contrario, cuando aprendemos una L2, solo parte del *input* permanece y es aquello que utilizamos para comunicarnos de manera adecuada. Con este análisis, se responde a la pregunta de por qué no obtenemos el mismo nivel lingüístico en L1 y L2.

Por otra parte, la hipótesis del monitor afirma que el estudiante tiene la capacidad de controlar, conscientemente, la forma en que se desenvuelve en la lengua extranjera. El uso adecuado del monitor consiste en tener un equilibrio entre la corrección y el cumplimiento de los objetivos comunicativos. Esta hipótesis confirma el hecho de que siempre que usamos nuestra lengua materna, lo hacemos de manera inconsciente, los procesos cerebrales que dan pie a lo que decimos, entendemos, leemos y escribimos surgen de forma natural, nada es premeditado y preparado como si lo es en la L2.

La hipótesis del orden natural considera que la lengua se adquiere en un orden predecible, lo cual se consigue gracias a mensajes y/o estímulos asimilables que es lo que conocemos con el nombre de *input comprensible*. En efecto, la adquisición no es producto de la enseñanza sino es el resultado natural a un estímulo.

Un punto negativo que veo en esta hipótesis es que no considera las diferencias individuales en el aprendizaje, aspecto que si tiene en cuenta la hipótesis del filtro afectivo. Por esta razón, estoy de acuerdo con Krashen ya que según él, la autoconfianza, la motivación y el miedo, entre otros, son algunos de los factores psicológicos que pueden afectar significativamente el uso adecuado del estímulo recibido.

A pesar de las innumerables críticas que ha recibido la Teoría del Monitor, considero que hizo un gran aporte al dar pie a reflexiones sobre la diferencia aprendizaje / adquisición y el hecho de tener en cuenta la influencia del aspecto emocional del estudiante sobre su aprendizaje ya que, sin duda, la afectividad es uno de los elementos definitivos en el éxito o fracaso del proceso.

Si partimos del hecho de que la adquisición de las lenguas es algo innato, podríamos hablar de la existencia de una "gramática universal" cuyos principios generales son innatos, comunes y aplicables a todas las lenguas (universales lingüísticos) y lo cual significaría que a nivel gramatical, deberíamos ser capaces de asimilar fácilmente muchas de las reglas de la lengua que aprendemos sin ningún problema y adquirir un nivel similar al del hablante nativo pero no es así.

Sin embargo, las teorías cognitivas consideran el aprendizaje como un proceso complejo en el que el estudiante está limitado en la cantidad de *input* que puede procesar y en el que participan procesos cognitivos como la inferencia, la estructuración y reestructuración. Según estas teorías, las porciones de *input* que se asimilan se convierten en *intake*, lo que querría decir que no todo lo que recibimos se queda, lo cual nos pone en desventaja frente al nativo y explica, una vez más, por qué poseemos niveles de competencia diferentes en la L1 y la L2.

Por su parte, a diferencia de la teoría del monitor y las teorías cognitivas, las cuales consideran que la condición innata es fundamental en la adquisición de una lengua, las teorías ambientalistas opinan que la experiencia o la educación son la base de la adquisición. Dentro de las ambientalistas encontramos la teoría de la aculturización y la de la acomodación.

En mi concepto, la aculturación no es otra cosa que el contacto entre dos culturas distintas (la de la lengua materna y la de la lengua extranjera). Sin embargo, C. Atlasovich añade otros factores que, según

ella, afectan la adquisición de una lengua extranjera y que explican estas dos teorías: a) el fenómeno de aculturación o proceso de aprehensión de una determinada cultura, b) la actitud que se toma frente a la nueva cultura (si esta actitud es o no positiva, de respeto, deseo de aprender), c) la actitud del grupo inmigrante hacia el grupo dominante y/o a la inversa (discriminación o no), d) la personalidad del niño/adulto y e) los estilos de aprendizaje y estrategias para la enseñanza de la lengua extranjera.

No cabe duda de que todos estos factores sociales y culturales afectan desde el mismo instante del aprendizaje de la lengua extranjera, su adquisición y el desempeño que se tenga, posteriormente, en ella. Definitivamente, quien siente algún tipo de recelo (por algún tipo de experiencia negativa pasada) por los franceses, decide que Francia será el último lugar en el mundo al que quisiera ir y que no quiere tener ningún tipo de contacto con sus hablantes nativos, lo que termina en una oposición total a todo lo que tenga que ver con esa cultura (lengua, sociedad, literatura, turismo). Así, aunque la persona tuviera en algún momento de su vida, por fuerza mayor que aprender la lengua francesa, su "barrera" interna no permitirá que reciba, asimile, procese, aprenda y adquiera de forma ideal para alcanzar un nivel de lengua óptimo.

Aquí, entra en juego también el concepto de *identidad* ya que tiene que ver con el valor social que tenemos ante nosotros mismos y ante los demás y la lengua es, sin duda, uno de los "identificadores" de la identidad dentro de un grupo. Giles (1979) decía que en este rango se incluyen aspectos como el color de la piel, los rasgos faciales, la forma de vestir, las tradiciones culturales, los valores y también la lengua que se habla.

La identidad no es, sin embargo, un fenómeno estático. La teoría de la acomodación explica los ajustes a largo plazo en la pronunciación y otros aspectos del comportamiento lingüístico como un intento de aproximarse a la lengua de los hablantes nativos, si se consideran como deseables socialmente, o si el hablante quiere identificarse con ellos y/o demostrar buena voluntad hacia ellos, claro.

Con esto, podría decir entonces que, en relación con los grupos, el hablante no se identifica solamente con uno sino con varios al mismo tiempo. Mientras más compleja es una sociedad, más múltiples son las identidades. Encontré también las teorías interaccionistas que tienen en

cuenta los factores innatos y ambientales para explicar cómo se produce la adquisición de una lengua.

Según Hatch (1978), quien propone la teoría del discurso, son las necesidades de comunicación las que nos incitan a desarrollar la lengua, tratándose de la materna o de una extranjera. Esta teoría asume que el aprendizaje surge de la interacción con otros y, por lo tanto, que los factores externos tienen mayor importancia que los internos.

En el marco de la teoría del discurso, las características del *input*, las modificaciones interactivas y su efecto en la adquisición de una lengua, han sido uno de los factores que han despertado mayor interés y los considero totalmente pertinentes, por lo que los menciono enseguida.

Primero, tenemos el orden de adquisición o aprendizaje según el cual aunque todos tengamos una misma ruta en el proceso de aprendizaje, un estudiante de lengua extranjera jamás pasará por los mismos procesos que el que la aprende como lengua materna. Totalmente de acuerdo.

Segundo, cuando hablamos nuestra lengua materna, siempre tenemos una intuición sobre lo que es correcto y lo que no y eso de alguna forma nos orienta y nos ayuda a corregir pero cuando se trata de una lengua extranjera, no la poseemos y por eso encontramos una dificultad en el aprendizaje y tendemos a quedarnos estancados, lo que desemboca en que no avancemos en el aprendizaje. Este fenómeno es llamado fosilización. No conocía este término pero lo considero muy oportuno e interesante.

Tercero, el origen del *input* tiene mucha influencia en nuestro aprendizaje, por ejemplo, cuando aprendemos a hablar nuestra lengua materna, el *input* viene de nuestros padres, hermanos y toda persona cercana, en un cien por ciento del tiempo y en un ambiente natural.

Por el contrario, en el caso de una lengua extranjera, este viene de los profesores y compañeros de clase (también hablantes extranjeros de esta) y además de una forma limitada (solo durante la clase). Sin duda, este punto, al igual que los anteriores está ceñido a nuestra realidad y por eso, estoy de acuerdo en que este aspecto afecta nuestro proceso definitivamente.

Cuarto, no es igual aprender una lengua cuando se tiene una necesidad comunicativa real (L1) que cuando las necesidades son muy específicas y a veces temporales. En el colegio, por ejemplo, la necesidad es la de aprobar la asignatura; en la edad adulta, algunas veces la necesidad es la de aprender con el interés de un ascenso o un mejor salario.

De este documento se desprende que hay factores influyentes en el aprendizaje y adquisición de una lengua extranjera y que todos, sin importar su naturaleza, afectan el hecho de que nuestro nivel de competencia en una lengua extranjera no sea igual al de un hablante nativo. Sin embargo, es mucho lo que podemos hacer para que, a pesar de que el nivel de competencia no sea el superior, si haya una buena actitud hacia el aprendizaje y así, logremos que nuestros estudiantes realmente aprendan y sean capaces de comunicarse en la otra lengua.

De nosotros depende que los factores que influyan sean diferentes a los relacionados con la motivación ya que si ellos desean aprender la lengua y nosotros, como docentes, les damos las herramientas y las razones por las cuales es necesario e importante que lo hagan, el trabajo será más interesante y productivo.

De esta forma, considero necesario que como profesores reformulemos las metodologías y estrategias pedagógicas que no estén en coherencia con lo que demuestran las investigaciones. Es un hecho, que debemos empezar un trabajo investigativo en nuestras propias aulas, a través del cual conozcamos e identifiquemos mejor a nuestros estudiantes (quiénes son, qué quieren, qué piensan, qué necesitan). Como lo dijo Howard Hendricks "la enseñanza que deja huella no es la que se hace de cabeza a cabeza sino de corazón a corazón".

Referencias bibliográficas

Aguayo, A. (1947). *Pedagogía científica*. Segunda ed. Habana Cultural.

Alcón, E. (2002). *Bases lingüísticas y metodológicas para la enseñanza de la lengua inglesa*. *Publicacions de la Universitat Jaume*. Recuperado el 14 de febrero de: http://books.google.com.co/books?id=gJuitmqCkpEC&pg=PA67&lpg=PA67&dq=teoria+del+monitor&source=web&ots=ZP9PidIKGI&sig=Zcfib4vKpSh0t3Zh2DFB_1_IQ8g&hl=es&sa=X&oi=book_result&resnum=5&ct=result#PPP1,M1

Backman, D. y Secord, P. (1991). *Psicología social y educación*, Buenos Aires.

Beltrán, L. (2015). Influencia cultural en la motivación para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. En *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*. Volumen 8, No. 2.

Greve, M. (1971). *Lingüística y enseñanza de lenguas extranjeras*. Paris: Ed. Fragua.

Parra, H. y Romero, M. (1985). *La actitud de los estudiantes de secundaria frente a la enseñanza del inglés*. Universidad Nacional de Colombia: Tesis de grado.

Risk, T. (1964). *Teoría y práctica de la enseñanza en las escuelas secundarias*. México: Ed. Hispanoamericana.

Valdés, M. (2002). *La vigencia del concepto de la Aculturación: alcances y limitaciones*. Recuperado el 5 de Febrero de: <http://www.mapuche.info/mapuint/valdes020500.html>

Vásquez, C., Romero, A. y Molina, R. (2009). Estrategias Pedagógicas para la Motivación Lectora a Través de un Software de Lectura Interactiva. En *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*. Volumen 2, No. 2.

Haruki Murakami: El mundo de la soledad en los años de peregrinación del chico sin color¹

Yessika María Rengifo Castillo ²

Recibido: 16-08-2017

Aceptado: 01-11-2017

RESUMEN

El presente artículo se instaura desde una reflexión sobre la obra: Los años de peregrinación del chico sin color, de Haruki Murakami. De estas circunstancias nace el hecho de que el tema principal de este trabajo reflexivo, sea la soledad que se desarrolla en la obra. En la que Tsukuru Tazaki el protagonista, comprenderá los acontecimientos que lo han llevado a una vida tranquila, y en soledad. Además, hablar del escritor japonés es hablar de mundos posibles, caracterizados por la tristeza, la melancolía, el amor, la esperanza, el desencuentro, y la soledad. Sentimientos verosímiles que permean a los sujetos de la postmodernidad. Es decir, que los personajes de Murakami luchan por

1. Artículo reflexivo producto de las lecturas e investigaciones, sobre la soledad en la obra: Los años de peregrinación del chico sin color de Haruki Murakami, que ha realizado la autora.

“Cuando Tsukuru Tazaki era adolescente, se sentaba durante horas en las estaciones para ver pasar los trenes. Ahora, con treinta y seis años, es un ingeniero que diseña y construye estaciones de ferrocarril y que lleva una vida tranquila, tal vez demasiado solitaria. Cuando conoce a Sara, una mujer por la que se siente atraído, empieza a plantearse cuestiones que creía definitivamente zanjadas. Entre otras, un traumático episodio de su juventud: cuando iba a la universidad el que fue su grupo de amigos desde la adolescencia corto bruscamente, sin dar explicaciones, toda relación con él, y la experiencia fue tan dolorosa que Tsukuru incluso acarició la idea del suicidio. Ahora, dieciséis años después, quizás logre averiguar que sucedió exactamente. Ecos del pasado y del presente, pianistas capaces de predecir la muerte y de ver el color de las personas, manos de seis dedos, sueños perturbadores, muchachas frágiles y muertes que suscitan interrogantes componen el paisaje, pautado por las notas de los años de peregrinación de Liszt, por el que Tsukuru viajará en busca de sentimientos largo tiempo ocultos. Decididamente, le ha llegado la hora de subirse a un tren.”

Murakami, Haruki. (2013). *Los años de peregrinación del chico sin color*. 1º ed. 2ª reimp. Buenos Aires: Tusquets Editores. Colección andanzas.

2. Licenciada en Humanidades y Lengua castellana, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Especialista en infancia, cultura y desarrollo por Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Estudiante de IV semestre en Maestría en Infancia y Cultura, de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Docente.
Correo electrónico: yessikarengifocastillo@hotmail.com

*Cabe resaltar que la autora ha publicado para la Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía, En el Vol. 9, Núm. 2 (2016) los siguientes artículos: La literatura infantil: La escuela y la familia, y Reflexiones históricas: Sobre la estupidéz humana.

salir de esa búsqueda de identidad, haciéndole resistencia al desencanto que trajo la postmodernidad. Ese himno de soledad que no se reduce a una pérdida del todo, sino al encuentro consigo mismo, con los otros. La soledad como el universo del poder ser, en el camino de lo incierto.

Palabras clave: : Haruki Murakami, Soledad, Los años de peregrinación del chico sin color.

Haruki Murakami: The world of solitude in the years of pilgrimage of the boy without color

ABSTRACT

The present article is based on a reflection on the work: The years of pilgrimage of the boy without color, by Haruki Murakami. From these circumstances is born the fact that the main theme of this reflective work is the solitude that is developed in the work. In which Tsukuru Tazaki the protagonist, will understand the events that have led him to a quiet life, and in solitude. Also, talking about the Japanese writer is talking about possible worlds, characterized by sadness, melancholy, love, hope, misunderstanding, and loneliness. Feelings plausible that permeate the subjects of postmodernity. That is, the characters of Murakami struggle to get out of that search for identity, making resistance to the disenchantment brought by postmodernity. That hymn of solitude that is not reduced to a loss of the whole, but to the encounter with itself, with the others. Loneliness as the universe of being, in the way of the uncertain.

Keywords: Haruki Murakami, Soledad, The boy's years of pilgrimage without color.

Hablemos de Haruki Murakami: El hombre y el escritor

"En el fondo, pienso que nunca he elegido nada por mí mismo, que todo me ha venido dado, que simplemente he interpretado los papeles que me han caído en las manos. Cuando de noche me despierto y pienso en eso, me entra pánico. ¿Quién soy? ¿Cómo soy en esencia? ¿Quién lleva las riendas de mi vida?"
Haruki Murakami.

No cabe duda, que es importante señalar quien es Haruki Murakami, el hombre y el escritor. Con el propósito, que el lector pueda comprender el porqué de la soledad en sus obras, en este caso los años de peregrinación del chico sin color. Nació en 1949 en Kioto, Japón. Es uno de los pocos autores japoneses que han dado el salto de escritor de prestigio a autor con grandes ventas en el mundo. Ha recibido numerosos premios, entre ellos el Noma, el Tanizaki, el Yomiuri, el Franz Kafka o el Jerusalén Prize, y ha sido candidato al premio Nobel de Literatura. Es un lector compulsivo y solitario, fan del Jazz, la música clásica, y el rock pop. Es hijo único, y sus padres fueron maestros de literatura japonesa. Desde la niñez la música ha sido parte de su vida, tomando clases de piano, esto resalta en una entrevista en la que dijo: *"escribo mis novelas como si interpretara un instrumento y eso me ha servido para escribir"* (Ruiz, 2009). Gran parte de su juventud la vivió en Kobe donde manifiesta que: *"adoraba escritores como Dostoievski, Kafka y Balzac"* (Murakami, 2007). Con el transcurso del tiempo se va vivir a Tokio donde estudia Literatura y Teatro Griego, en la Universidad de Waseda. Pronto su inclinación por el teatro se iría, al descubrir que este se hacía en grupo, opta por el maravilloso mundo de la literatura. En sus años de peregrinación en Tokio, labora en una tienda de disco. Allí, conoce a Yoko quien se convierte en su esposa y principal crítica. Ambos montan un bar de Jazz que se llama: *"Jazz Peter Cat."* Del que manifiesta: *"Tocábamos discos de Jazz todo el tiempo, y los fines de semana teníamos presentaciones de jóvenes bandas locales. Mantuve el club así durante casi siete años"* (Murakami, 2007). Cabe resaltar que ahí no inicia su relación con el Jazz, está la comenta en su ensayo autobiográfico *Jazz Messenger* (2007), relata que: *"Mi primer encuentro con el Jazz ocurrió en 1964 cuando yo tenía 15. Art Blakey y los Jazz Messengers se presentaban en Kobe en enero de ese año, y a mí*

me habían regalado una entrada como obsequio de cumpleaños. Esa fue la primera vez que realmente escuché tocar Jazz, y me cautivó." Desde ese encuentro, la música se convierte en antídoto de su vida, y el club de Jazz en su escuela, su camino.

Además dice: "[...] *lo mucho que continúo aprendiendo sobre escribir, proviene de escuchar buena música. Mi estilo está profundamente influenciado por Charlie Parker; sus repetidos y sincopados acordes a los que F. Scott Fitzgerald se refería como "una prosa fluyendo elegantemente". Incluso tomo todavía la calidad de los continuos "solos renovados" de Miles Davis como un modelo literario.*" (Murakami, 2007). Es decir, que la música es el universo de sus historias, de su vida.

Desde esa perspectiva, Murakami como escritor es un hombre disciplinado. Suele conciliar el sueño sobre las 9 de la noche, se levanta a las 4 de la madrugada a escribir, y a las 8 de la mañana, sale trotar. El ejercicio y la música le traen nuevos aires, lo oxigenan. De eso hablo en su ensayo autobiográfico: De que hablo cuando hablo de correr (2014), establece que: *"cuando corro, por lo general, escucho música rock. A veces también Jazz. Pero desde el punto de vista de la adecuación al ritmo de carrera, el rock se me antoja lo más recomendable como acompañamiento"* (P. 29). Al respecto conviene decir que lleva una melodía en su cuerpo, la música lo adentra a los mundos posibles de la literatura.

Yoko su esposa, es la que siempre lee sus escritos, haciendo las respectivas críticas y sugerencias. Si el escrito es muy bueno, le prepara una deliciosa comida indicándole que ha sido aprobado. Las comidas son tema frecuente en sus historias, quizás el único elemento cultural del que hace referencia del Japón. Es así como la gran influencia cultural de occidente prima en sus historias. Todo esto se debe a los años que vivió en Europa, Estados Unidos, y su faceta como traductor al japonés de autores como Raymond Carver, F. Scott Fitzgerald, y John Irving.

No continuare exponiendo sin decir que, Murakami es un escritor de una sencillez exquisita. No tiene ínfulas de grandeza por la cantidad de libros vendidos, o por su colección de vinilos. Todo lo contrario, como dice él: *"lo que más me enorgullece es haber encontrado tantos lectores en todo el mundo. Llevo 30 años escribiendo, algo más. Los primeros 10 tenía pocos. Escribía para un grupo reducido, casi mis amigos y muy pocos más que me leían"* (Ruíz, 2009). Lo que indica del placer que siente a la hora de que varias personas en el mundo lo lean, y se identifiquen con

sus historias. Esa sencillez y esa capacidad de crear historias, lo alejan del tumulto. Al punto que confiesa: *"tengo pánico a convertirme en una celebridad y tomo todas las medidas necesarias para que eso no ocurra. Nunca aparezco en la televisión, no voy a las fiestas, no doy charlas, no tengo amigos famosos, no tengo amigos escritores"* (Libedinsky, 2015). Es decir, que ese alejamiento del mundo le genera una mirada holística de ensoñación en sus escritos, esos que les presenta a sus fieles lectores. Más tarde, en efecto aconseja que: *"no debemos tener miedo de soñar [...] El trabajo de los escritores es soñar. Sin embargo, tenemos un trabajo aún más importante: compartir los sueños con la gente. Es imposible ser escritor sin tener esa sensación de que compartes lo que escribes"* (Murakami, 2011). Este argumento corresponde muy bien a lo que manifiesta en sus obras que son un canto al sueño, al compartir esos mundo posibles con el otro. Desde esa mezcla de realidad y fantasía, en lo que es un fiel conocedor. Jugando con la con la noche, la oscuridad, y el silencio. Esta última, es recurrente en los personajes de sus obras. Siendo una soledad que sobrellevan, dándole un aliento positivo al final del texto, así se presenten suicidios, desamores, o frustraciones, es el estilo de vida que crea para sus protagonistas. Valiéndose de elementos como las figuras literarias en las que se resaltan las metáforas para abordar la soledad y otros temas del diario vivir, como lo son: la amistad, el amor, la locura, y el encuentro consigo mismo. Cabe señalar que esas metáforas siempre irán acompañadas de música e intertextos. Todo esto como una estrategia para jugar con las palabras, que son las que finalmente hacen surgir nuevas historias.

Ahora bien, no podría continuar con esta reflexión sin acudir al mundo de la estética en las obras de Murakami, que es lo que finalmente ayudara abordar sus obras desde una visión holística.

La estética: Las obras de Haruki Murakami

"Para mí, escribir una novela es enfrentarse a escarpadas montañas y escalar paredes de roca para, tras una larga y encarnizada lucha, alcanzar la cima. Superarse a uno mismo o perder: no hay más opciones. Siempre que escribo una novela larga tengo grabada esa imagen en mi mente."

Haruki Murakami

Las obras de Murakami están permeadas de diferentes géneros, haciendo que el lector se mueva en múltiples ámbitos. Creando historias tan reales, desde eventos cotidianos como una estación de tren, un bar, un manicomio, una universidad, o sucesos que han afectado a una nación como los campos de guerra, entre otros. Utilizando la contemplación para reflexionar y crear historias, que se relacionan con otras obras. Es decir, que al entrar en una obra de Murakami se puede caminar en el miedo, el silencio, la muerte, y la vida. No todos estos instrumentos mencionados anteriormente, son universos de la novela negra. A Murakami le encanta abordar esa mezcla de fantasía y realidad, que les permite soñar a sus personajes. Algunos de estos sueños se materializan, y otros quedan en lo incierto que es la vida, para que el lector saque sus propias reflexiones, no sin olvidar que en muchas ocasiones, queda incrustado en el fantástico mundo de la ensoñación.

El ser un lector de la literatura clásica desde temprana edad, le ha permitido insertar en sus relatos obras musicales y literarias. Lo que le ayuda al lector a investigar y ampliar sus saberes en el maravilloso mundo del arte. Por ejemplo, en varias de sus obras como *Kafka en la orilla* (2015), presenta lo simbólico y mítico de la literatura griega. De igual manera, el surrealismo que creando conexiones entre sentimientos y objetos, instaura al inconsciente en sucesos difíciles de ser razonados. En ese camino las metáforas son el recurso al que acude para presentar la esperanza, la melancolía, el amor, el suicidio, la locura, etc., con la finalidad de lo bello, de encontrar un fragmento de "sol" en el peregrinaje. Implementa el humor para que los lectores se acoplen a sus narraciones, y sin embargo, también a menudo, no siempre hay solución para los hechos que narra. Y sus finales no son al estilo Cenicenta, se podría afirmar que al lector le queda un abanico por resolver. Porque los caminos de la vida son aciertos y desaciertos, y eso son las obras de Murakami.

Por otra parte, los protagonistas de Haruki se sitúan en los años sesentas, haciendo hincapié a la cultura pop. No sin olvidar, ese Japón con vacíos en la comunidad juvenil y carente de identidad. Varios de los personajes son influenciados por vivencias familiares, y sucesos de guerra, que se traducen en el sentido de la nada, y el presente, características del budismo Zen.

Con lo que se ha dicho hasta aquí, pareciera que el canto a la soledad que se manifiesta en los años de peregrinación del chico sin color, es pertinente escucharlo.

La soledad: Los años de peregrinación del chico sin color

"La vida es como una compleja partitura. Está llena de semicorcheas, fusas, signos raros, anotaciones indescifrables. Leerla correctamente es una tarea ardua y, aunque uno lo consiga, no siempre la interpreta de la manera correcta ni la valora en su justa medida. No siempre hace felices a las personas. ¿Por qué vivimos de una manera tan enrevesada?"
Haruki Murakami

La soledad es esencial en la obra de Haruki Murakami, que ha sido un canto a nivel mundial. Canto de soledad, que se refleja en la cultura y cosmovisión del autor, y el planteamiento que tiene occidente de la misma. Por ejemplo, en occidente la soledad es considerada el drama al que son sometidos los seres humanos, por falta de amor, de esperanza, de sueños, y de vida. Una soledad que en muchas ocasiones se refleja en las prácticas socioculturales del postmodernismo. Prácticas de competencias a nivel laboral, familiar, y personal, que terminan aislando al individuo. Aislamiento que no siempre es un fracaso, todo lo contrario, es un himno al encuentro con uno mismo, con el otro. Ese otro, que también lucha en medio del peregrinaje, del camino, de la vida.

Volvamos a Haruki quien en los años de peregrinación del chico sin color, presenta una soledad caracterizada por la música. Esa melodía que aparece en cada uno de sus fragmentos, adornados por el piano, y el Jazz, este último que entreteje cada manifestación de los protagonistas desde los diferentes sucesos que los permean como el amor, el suicidio, la alegría, y la soledad. Esa soledad que en ocasiones es aceptada por sus personajes, porque hace parte de la vida. Pero el devenir de esa soledad no siempre es el desamor, eventos históricos también son los causales de esa desintegración familiar, la melancolía, el miedo, y el querer saber qué pasara mañana. De acuerdo con Bauman (2007), afirma que: *"Preferimos invertir nuestras esperanzas en 'redes' más que en relaciones porque esperamos que, en una red, siempre haya números de teléfono móvil disponibles para enviar y recibir mensajes de lealtad..."* p. 94. Lo que indica que los seres humanos están tan vacíos, que prefieren acudir a redes sociales antes de entablar relaciones con los otros, por el temor a la

deslealtad. A la soledad, que no es fin del mundo, porque están necesaria como el agua, para poderse encontrar con uno mismo. O en palabras de Murakami (2015), *"los seres humanos, pese a hallarnos inmersos en la más absoluta soledad como entes individuales, estamos al mismo tiempo unidos por la memoria colectiva."* p. 152. Es decir, que la soledad no es sino el encuentro con uno mismo, y todos los eventos que emanan de una memoria colectiva.

Llegando a este punto no es casualidad que Tsukuru Tazaki, el protagonista. Arquitecto de 36 años, se sentara durante varias horas a ver pasar los trenes, esos que reflejan estaciones de la vida. Esa vida solitaria, caracterizada por pocas amistades, pero valiosas. Aquellas que un día, deciden dejarlo solo sin ninguna explicación. Cada uno de aquellos adolescentes, que lo habían acompañado durante varios años de su vida, sus amigos. Tenían una particularidad, sus nombres se asociaban a los colores excepto el de Tsukuru. Le dolía esa particularidad porque todos se llamaban por colores, pero a él no. Cuando conoció a Sara aquella mujer mayor, quien lo hizo reflexionar sobre su pasado, sus historias, y finalmente su vida. Recordándole que: *"aunque logres ocultar los recuerdos, o enterrarlos muy hondo, no puedes borrar la Historia...más vale que te quede grabado: la Historia no puede borrarse ni alterarse. Porque significaría matarte a ti mismo"* (Murakami, 2013. p .41). Es decir, que todos aquellos sucesos que habían ocurrido en el pasado sólo podrían ser resueltos a través del diálogo. Ese diálogo que debería tener con sus amigos en Nagoya, para poder comprender el porqué de esa ausencia. Ausencia que no nacía a partir de un odio o desinterés de sus amigos, era tan sólo el grado de culpa. Una culpa que nacía de la vergüenza de haberse negado apoyarlo, a escucharlo, frente a la acusación de Shiro. Comportamientos que hicieron que: *"Su nuevo aspecto no le entusiasmaba. Tampoco lo detestaba. Era, en fin, una simple máscara. En cualquier caso se alegraba de que su cara hubiese cambiado y no se pareciese a la que había tenido hasta entonces. Al final de todo ese proceso, aquel joven llamado Tsukuru Tazaki había muerto. Impetuosas tinieblas se lo habían tragado y lo habían enterrado en el pequeño claro de un bosque. Había ocurrido a escondidas, antes del amanecer, cuando todo el mundo dormía profundamente. No hubo lápida. El que respiraba ahora allí era el nuevo Tsukuru Tazaki, cuyo interior había sido reemplazado. Pero eso no lo sabía nadie más que él. Y no tenía intención de contárselo a nadie."* (Murakami, 2013. p .51). Lo anterior indica que la tormenta por la que atraviesa el personaje en su mundo de soledad, es sólo un asunto que le interesa a él. No desea

que nadie sepa de sus sentimientos, de esa soledad que ha construido gracias a la ausencia de sus amados amigos.

Una soledad que se ha construido a partir de la acusación que le hizo Shiro, sobre su violación. Unos amigos que decidieron apoyarla, un apoyo que le negó la posibilidad de defenderse. Lo que le haría comprender que: *"En lo más profundo de sí mismo, Tsukuru Tazaki lo comprendió: los corazones humanos no se unen solo mediante la armonía. Se unen, más bien, herida con herida. Dolor con dolor. Fragilidad con fragilidad. No existe silencio sin un grito desgarrador, no existe perdón sin que se derrame sangre, no existe aceptación sin pasar por un intenso sentimiento de pérdida. Esos son los cimientos de la verdadera armonía."* (Murakami, 2013 p .263). Se trata, desde luego, de esa soledad a la que ha sido condenado. Una soledad que le ha permitido encontrarse consigo mismo, con el otro. Finalmente, las pérdidas les permiten a los seres humanos renacer de las cenizas. Descubrir que el ser el chico sin color, lo hacía único en el largo peregrinaje que es el universo, la vida misma.

Finalmente, la soledad es un estado al que acude Murakami para permitirle a sus personajes encontrarse consigo mismo, y el peregrinaje que es la vida. En ocasiones ese peregrinaje será de días de arcoíris y en otras, la tormenta es el faro. Porque los sucesos que habitan los seres humanos son aciertos y desacierto, no siempre el color de las rosas es el sendero. Se requiere del invierno para hacer catarsis, para volver a encontrar el norte. Es decir, abrir los colores de la soledad es poder amar sin aprisionar, es ser libre en medio del caos, y es vivir el día a día. Es el himno de fragmentos de historias, que devienen de una memoria colectiva. Una memoria que se entreteje entre sujetos que nacen del sentir y el pensar, que ofrece la naturaleza de la soledad. Soledad que trae melodías de acontecimientos cotidianos, que se caracterizan por el amor, la esperanza, la melancolía, la muerte, el suicidio, la guerra, en ese juego de encanto y desencanto, de la vida. La invitación es a leer a un solitario que ama la libertad, la música, y la soledad. Esa soledad que ha logrado construir universos de historias, que hacen sentir a sus lectores plenos. Una plenitud que solo se encuentra con uno mismo, para poder pintar historias con los otros. Esos otros, que hacen parte de un nosotros.



Imagen 1. Los años de peregrinación del chico sin color, universo de historias que tejen la vida de cinco personas. Entre la soledad, la amistad, el amor, el suicidio, el desamor, la melancolía, entre otros. Léeme, ¿qué color eres?

Referencias bibliográficas

Bauman, Z. (2007). *Miedo líquido. La sociedad contemporánea y sus temores*. Barcelona: Paidós.

Jiménez Mendoza, W., Soto Carrión, C., & Urrutia Huamán, R. (2015). Relación entre modelo PIHEM y gestión educativa en instituciones educativas del nivel inicial en el distrito de Abancay Apurímac Perú, 2014. *Revista De Investigaciones UNAD*, 14(1), 81 - 95. doi:<http://dx.doi.org/10.22490/25391887.1347>

Murakami, H. (2007). *Jazz Messenger*. New York: Revista de libros del New York Times.

Murakami, H. (2013). *LOS AÑOS DE PEREGRINACIÓN DEL CHICO SIN COLOR*. 1ª ed. 2ª reimp. Buenos Aires: Tusquets Editores. Colección andanzas.

Murakami, H. (2014). *DE QUÉ HABLO CUANDO HABLO DE CORRER*. 1ª ed. 2ª reimp. Buenos Aires: Tusquets Editores. Colección andanzas.

Murakami, H. (2015). *Kafka en la orilla*. Trad. Lourdes Porta Fuentes. Barcelona: Editorial Tusquets Editores, S. A.

Libedinsky, J. (2015). *Haruki Murakami: "Escribo cosas raras, muy raras"*. Entrevista. Tomado el 12 Junio 2017 de <http://www.lanacion.com.ar/1807208-haruki-murakami-escribo-cosas-raras-muy-raras>

Silva Carreño, W., & Beltrán Martín, J. (2015). El rol de género como fundamento humanista de la formación para la ciudadanía. *Revista De Investigaciones UNAD*, 14(1), 7 - 17. doi:<http://dx.doi.org/10.22490/25391887.1343>

La Argumentación Como Estrategia Que Potencie El Pensamiento Crítico En Los Estudiantes De Grado 5° Del Centro Educativo Castilleral

Ana Milena Alean Jiménez

Elvira Babilonia Herrera

Tutor, Carlos Fernando Ramírez Parra

Recibido: 13-09-2017

Aceptado: 06-11-2017

RESUMEN

La argumentación es una de las características del pensamiento crítico, por tanto, de mucha importancia para su adquisición; ante esta importancia, surgen diversas investigaciones, sin embargo pocos estudios han abordado directamente los niveles argumentativos; es por ello que esta investigación busca en sus objetivos: Analizar los niveles argumentativos en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes de 5° del Centro educativo (CE) Castilleral al discutir sobre problemas socialmente relevantes. Para ello, pretende diseñar y aplicar una UD, basada en resolución de problemas socialmente relevantes; Evaluar los niveles argumentativos de los estudiantes al inicio y al final de aplicación de la Unidad Didáctica (UD), estableciendo evolución conceptual e identificando los obstáculos presentados en la argumentación como estrategia para potenciar el pensamiento crítico. El cumplimiento de estos objetivos permitirá identificar los niveles argumentativos y la evolución conceptual de los estudiantes, cuando se enfrentan a un problema socialmente vivo; haciendo uso del enfoque cualitativo, específicamente del diseño de estudio de casos. Los instrumentos utilizados se remiten a un test de ideas previas, (pre y pos test), además de la aplicación de una UD que permite la recolección de información. Los resultados arrojan el surgimiento de un nivel emergente (Nivel o), que demuestra dificultad

para describir e interpretar, ausencia de los niveles 3, 4 y 5 planteados por Erduran; que se refieren a plantear justificaciones, usos de cualificadores o respaldo teórico y contraargumentos. De igual forma, se evidencia cambio conceptual, en cuanto hay un mayor acercamiento al saber científico. Por otro lado, se vio un ligero aumento en el uso de las conclusiones (Nivel 2), lo que refleja avances en los niveles argumentativos. Esto lleva a concluir que el abordaje de temas socialmente relevantes y la pertinencia en el diseño de la investigación (pre-UD- post) en el aula, contribuyen con la evolución conceptual y avances en los niveles argumentativos de los estudiantes.

Palabras clave: Unidad didáctica (UD), pensamiento crítico, argumentación, niveles argumentativos, problemas socialmente relevantes.

The Argumentation As A Strategy To Empower Critical Thinking In Students Of Fifth Grade At Centro Educativo Castelleral

ABSTRACT

Argumentation is one of the characteristics of critical thinking, therefore, it is vitally important for its acquisition; due to its importance, several investigations have been conducted; however few studies have directly addressed the argumentative levels. That is the reason why this research seeks to analyze the argumentative levels in the critical thinking development in students of fifth grade at Centro Educativo Castelleral (EC) taking into consideration socially relevant problems. To this end, it intends to design and apply a UD, based on problem solving; to evaluate the argumentative levels of students at the beginning and at the end of application of a Didactic Unit (UD), establishing conceptual evolution and identifying the obstacles presented in the argumentation as a strategy to promote critical thinking. The fulfillment of these objectives will allow identifying the argumentative levels and the conceptual evolution of the students, when they face a problem socially alive; making use of the

qualitative approach, specifically the case study design. The instruments used to collect the data are the followings: a pre and post-test of previous ideas and the application of a UD. The results present an emergent level (Level 0), which shows difficulty in the process of describing and interpreting, absence of the levels 3, 4 and 5 proposed by Erduran; Which refer to establish justifications, the use of qualifiers or theoretical support and counterarguments. Likewise, a conceptual change is evidenced, as there is a greater approach to scientific knowledge. On the other hand, there was a slight increase in the use of the conclusions (Level 2), which reflects progress in the argumentative levels. This leads to conclude that addressing socially relevant themes and the relevance in the research design (pre-UD-post) in the classroom, contribute to the conceptual evolution and advances in students' argumentative levels.

Keywords: Didactic unit (UD), critical thinking, argumentation, argumentative levels, socially relevant problems.

Introduccion

El pensamiento crítico y la argumentación, son considerados uno de los objetivos primordiales y perseguidos del sistema educativo. Puesto que, buscan que el estudiante vaya más allá de las impresiones y valores particulares, enfrentándose y asumiendo una postura crítica y reflexiva ante su entorno, siendo capaz de plantear sus propias conclusiones. Sin embargo, en el aula en las diferentes actividades, se ve reflejado como los estudiantes se les dificultan reflexionar y analizar una pregunta, optan más por la literalidad, dejando a un lado la capacidad de plantear sus propias conclusiones, justificaciones, en pocas palabras sus argumentos.

Es por ello, que el presente estudio, busca responder a una necesidad profesional y a su vez, pretende contribuir con el mejoramiento del pensamiento crítico, a través de la argumentación como estrategia para potenciarlo. Se considera, que este trabajo tiene gran relevancia en el ámbito educativo, pues gracias a él, se puede establecer la importancia que ejerce la argumentación en el desarrollo del pensamiento crítico

de los estudiantes, y así se contribuye directamente con la disminución de una de las problemáticas que aqueja a la comunidad educativa, fortaleciendo el carácter pensante del niño.

Los antecedentes bajo los cuales estuvo fundamentada esta investigación, tuvieron sus raíces en diferentes investigaciones, no obstante, las bases se remiten a la planteada por Carmona, N. Jaramillo, D. En el año 2010 denominada. "el razonamiento en el desarrollo del pensamiento lógico a través de una unidad didáctica basada en el enfoque de resolución de problemas". Teniendo en cuenta la investigación anterior, se puede decir, que la adecuada planeación y aplicación de la UD, ayuda a la obtención de los resultados en el proceso educativo, en este caso, el razonamiento de los estudiantes y los procedimientos lógicos asociados a este; por otra parte la investigación realizada por (Castaño, 2014), denominada "Aportes de la argumentación en la constitución de pensamiento crítico en el dominio específico de la química", cuya pregunta problema hace énfasis en ¿Cómo se relacionan la argumentación y el pensamiento crítico en el dominio de conocimiento de la enseñanza y aprendizaje de la química?. Esto permite relacionar la calidad y fuerza de sus argumentos con el pensamiento crítico. Todo esto, nos lleva a pensar que la argumentación es una herramienta fundamental para llegar al pensamiento crítico.

La población sobre la cual se realiza la investigación son 11 estudiantes de grado quinto, del C.E Castelleral, de la ciudad de Lorica, a la que posteriormente se selecciona una muestra aleatoria de 6 estudiantes, los cuales participan de manera argumentativa en las intervenciones didácticas, y por ende, se puede analizar cada uno de sus argumentos.

La metodología empleada en este proceso se remite a un estudio cualitativo, cuyo diseño es el estudio de casos, puesto que se prevé hacer un análisis de cada uno de los participantes de la muestra, para determinar la evolución en las unidades de análisis, en este caso, los niveles argumentativos planteados por Erduran (**nivel 1 descripción simple de la vivencia, nivel 2 Conclusiones, nivel 3 justificación, nivel 4 uso de calificadores y respaldo teórico, nivel 5 contrargumentos**) y las evoluciones de contenido planteadas por algunos autores las cuales se obtienen a través de un test de ideas previas, el cual, es el instrumento fundamental de la investigación y es aplicado, al inicio y al final de la investigación; a su vez, se obtiene información en cada uno de los talleres de la UD.

Los resultados que surgen de la investigación, permiten identificar ausencia de los niveles 3, 4 y 5, planteados por Erduran, que se refieren a plantear justificaciones, usos de cualificadores o respaldo teórico y contraargumentos. Por otro lado, que en el momento final de la U.D, tanto en oralidad como en escritura se vio un ligero aumento en el uso de las conclusiones (Nivel 2) mejorando la argumentación. De igual forma, se evidencia cambio conceptual, puesto que la mayoría de los estudiantes dejaron a un lado la base del conocimiento desde la creencia y el sentido común, logrando un acercamiento al saber científico; por otra parte, se estableció que la identificación de los obstáculos presentados por los estudiantes del grado quinto, para el desarrollo de la argumentación como estrategia para potenciar el pensamiento crítico, se remiten a la dificultad de interpretar y los problemas en la comprensión, esto lo demuestran los resultados en niveles emergentes que fueron identificados en el proceso. Por último, se evidenció el surgimiento de un nivel emergente (Nivel 0), el cual se denominó "déficit descriptivo de la vivencia" puesto que, refleja dificultad para describir, interpretar, ya que, el estudiante no es capaz de dar una descripción de los sucesos.

En ese sentido, las conclusiones arrojadas en cuanto a la intervención didáctica, expresan que abordar problemas socialmente relevantes, influye en mantener el interés de los estudiantes, al tratarse de situaciones contextuales; que el diseño de la investigación fue pertinente, en cuanto permitió evidenciar evolución conceptual y avances en los niveles argumentativos.

En cuanto a los niveles argumentativos, se estableció que los estudiantes basan su estructura argumentativa en sus conocimientos previos y en la descripción de los hechos; en la investigación surgió un nivel emergente, el cual surge como respuesta a los obstáculos presentados en comprensión e interpretación de cuestionamiento, de igual forma se evidencio ausencia de los niveles 3, 4 y 5 planteados por Erduran, que reflejan justificación, respaldo teórico y contrargumentos.

Por otra parte, se afirma que la elaboración de una unidad didáctica basada en problemas socialmente relevantes, contribuyen con el desarrollo del pensamiento crítico y la argumentación, la cual es una categoría de este pensamiento; por tanto, la evolución de los niveles argumentativos conlleva a los estudiantes a presentar indicios de pensadores críticos, en especial cuando se usan estrategias como debates y conversatorios.

Metodología (materiales y métodos o instrumentos)

La metodología implementada en la investigación se ciñe de la siguiente forma:

Colecta de información: para la obtención se hizo uso de un instrumento de ideas previas, que se aplicó al inicio de la investigación (pre test) y al final (post test) el cual constó de 15 preguntas. Una UD (constó de talleres y discusiones en el aula mediante mesa redonda, conversatorios)

Cabe resaltar que, el desarrollo de la UD, partió de un problema socialmente vivo "la contaminación en la ciénaga de baño", en el que, se abordaron diferentes conceptos temáticos relacionados a la contaminación. En total se aplicaron 4 talleres, cada uno de ellos, llevaba inmerso un contenido o concepto, planteado por un autor, bajo el cual se rige la evolución de contenido

- Taller 1: la contaminación en la ciénaga (contaminación, Peñaloza, Jorge 2012)
- Taller 2: contaminación: Factor que afecta la salud del ser humano y el medio ambiente en general. (extinción de especies, Ceballos Lascarian, 1993)
- Taller 3: Ecoturismo: Un recorrido por la ciénaga de Bañó y los negros (ecoturismo, Lucí Cruz Wilson)
- Taller 4: Influencia de la contaminación en la fauna y la flora de la ciénaga de Bañó y los negros. (fauna y flora, Ceballos y miranda, INDERENA).

Sistematización de la información: la sistematización se realizó en unos cuadros de datos, creados por las investigadoras, los cuales permitieron organizar la información para posteriormente ser analizada. En cuanto a la sistematización, las investigadoras crearon dos tipos de códigos; uno para identificar los participantes de la muestra (letras iniciales de nombre y apellido y numeración) y otro, para identificar los niveles argumentativos (se usaron colores para cada nivel), esta última fue de vital importancia en el proceso, ya que, agilizó el análisis de los resultados.

Discusión y análisis: El análisis de la investigación se realizó desde dos perspectivas, la primera basándose en los niveles argumentativos de

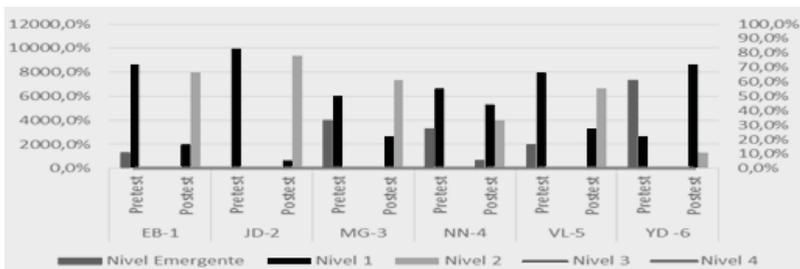
Erduran, y otra, en la evolución de contenido planteada por los autores. Cada una de estas fue recepcionada en un cuadro de datos acorde al planteamiento solicitado, lo que permitió, realizar un análisis exhaustivo y conciso de los datos.

Resultados: la metodología empleada para los resultados se muestran a través de tablas de datos y gráficas, de forma general y particular, evidenciando los avances de los niveles argumentativos y la evolución conceptual de cada estudiante.

Resultados

Los datos obtenidos en la investigación, se reciben a través de un pre- test y pos- test, al igual, que de los diferentes talleres realizados en la UD; Los cuales posteriormente fueron sistematizados y analizados, arrojando como resultado principal, avances en los niveles argumentativos de Erduran, tal como se muestra en la siguiente gráfica.

Gráfica 1. Comparación niveles argumentativos pre-test y post-test de los estudiantes.



Fuente. Propia.

Teniendo en cuenta la gráfica anterior, se observa en lo concerniente a los niveles argumentativos de Erduran que, EB-1 en el pre test inicia, con un 13,3% respuestas en nivel emergente, y 86,7 % nivel uno, mientras que en el post test, evidencia avances, puesto que se refleja un 20% nivel uno y 80% nivel dos, lo que refleja que el nivel emergente desaparece, e inicia aparición del nivel dos, es decir, el estudiante es capaz de plantear sus conclusiones.

JD-2 en el pre test, tuvo un 100% en nivel uno, en el post test un 6.7% en nivel descriptivo y un 93.3 % en nivel de conclusiones, lo que reporta disminución en nivel uno y la aparición del nivel dos; mostrando de igual manera avances en los niveles argumentativos.

Retomando la gráfica, se observa que MG-3 en el pre test, muestra un 40% nivel emergente, déficit descriptivo de la vivencia, 60% nivel uno, nivel descriptivo; mientras que en el post test se refleja un 26.7% nivel uno y 73.3% nivel dos. Como se observa, en este participante desaparece el nivel emergente, disminuye nivel uno, y aumenta nivel dos, esto sigue reflejando avances en los niveles argumentativos.

En cuanto NN-4, en el pre test reporta un 33.3% emergente y 66,7 % nivel uno, mientras que en el post test 6,7% emergente, lo que refleja disminución en el déficit descriptivo de la vivencia. De igual forma, en el pos test se muestra 53,3% nivel uno, 40% nivel dos. Lo que evidencia mantenimiento en nivel descriptivo, pero aparición del nivel conclusivo (dos).

El participante VL-5, en el pre test reporta un 20% emergente y 80% nivel uno; mientras que en el post test, muestra un 33,3% nivel descriptivo uno, 66,7% nivel dos. Lo que refleja aparición en nivel dos, por tanto, avances en los niveles argumentativos.

Por ultimo YD-6, muestra en el pre test 73,3% nivel emergente, 26,7% nivel uno; es decir refleja dificultad para describir hechos y sucesos, mientras que en el pos test se observa 86,7% nivel uno, 13,3% nivel dos. Se puede decir, que este estudiante reporta pocos avances en el nivel conclusivo, sin embargo, se evidencia que el nivel emergente desaparece, lo que en pocas palabras refleja avances en cuanto a los niveles argumentativos se refiere.

En cuanto a la evolución conceptual, también se muestran avances significativos. Cabe resaltar que, los conceptos trabajados en el proceso son contaminación, extinción de especies, ecoturismo y fauna y flora, cada uno de estos fue tratado a la luz de ciertos autores, como se mencionó anteriormente. De forma general, se afirma que hubo bastante acercamiento a los planteamientos de los autores, existiendo una reacomodación conceptual, dejando a un lado sus preconcepciones previas, pasando de un lenguaje común a uno más científico. Estos avances fueron reiterativos en cada uno de los participantes, y los conceptos abordados. A continuación se muestra el resultado y análisis realizado a uno de los participantes en el proceso.

Con respecto a la evolución del concepto de contaminación, EB-1 en el inicio de los talleres, reconoce algunos agentes contaminantes, y algunas consecuencias que esta acarrea. Sin embargo, se evidencia poco manejo conceptual, en cuanto a contaminación se refiere. Este, manifiesta que contaminación es "Arrojar basuras, cosas toxicas, estas cosas producen daño en la ciénaga, en la naturaleza". Contrarrestando la anterior información, con la planteada por el autor, "La contaminación es la introducción de agente biológicos, químicos o físicos a un medio que no pertenecen. Cualquier modificación indeseable de la composición natural de un medio. La contaminación es uno de los problemas más grande que existe en el planeta, y el más peligroso, ya que al destruir la tierra y su naturaleza original termina por destruirnos a nosotros mismos". A la luz de lo expresado, se refleja cierto distanciamiento al concepto planteado por el autor, vemos que EB-1 se le dificulta identificar los tipos de sustancias que alteran el ambiente. En contrastación con el post test, se puede decir que avanza satisfactoriamente, pues toma como referentes de contenidos algunos planteamientos del autor, en especial cuando manifiesta que "La contaminación es un daño que puede afectar a los humanos y a los animales porque nos alimentamos de ellos". De igual forma cuando expresa el concepto de contaminación, en el que afirma que "la contaminación es un fenómeno que afecta la naturaleza en general alterando el ambiente existen muchas clases de contaminación: contaminación de aire, contaminación del agua, contaminación de suelo. También existen muchos agentes contaminantes como las basuras los químicos excrementos de animales entre ellos todos ellos deterioran el ambiente". Como se puede apreciar, el contenido del concepto, tiene bastante relación con el contenido del autor, refiriéndonos al concepto de contaminación. Si tomamos como referente el pre test, vemos que se carecía de ideas y conceptos claros que fueron estructurándose a través del desarrollo de la unidad didáctica.

De forma general, el proceso investigativo arrojó los siguientes resultados: Ausencia de los niveles 3, 4 y 5 que se refieren a plantear justificaciones, usos de cualificadores o respaldo teórico y contraargumentos.

Por otra parte, se estableció que la identificación de los obstáculos presentados por los estudiantes del grado quinto, para el desarrollo de la argumentación como estrategia para potenciar el pensamiento crítico, se remiten a la dificultad de interpretar y los problemas en la comprensión, esto lo demuestran los resultados en niveles emergentes

que fueron identificados en el proceso. De igual forma, que la mayoría de los estudiantes en el pre test y taller # 1 presentaron un nivel emergente (Nivel 0) "déficit descriptivo de la vivencia" lo cual evidencia dificultad para describir, interpretar, ya que el estudiante no es capaz de dar una descripción de los sucesos.

En ese mismo sentido, se muestra que en el momento final de la U.D, tanto en oralidad como en escritura se vio un ligero aumento en el uso de las conclusiones (Nivel 2) mejorando los niveles argumentativos.

Por último, al culminar la unidad didáctica se evidencia cambio conceptual, puesto que la mayoría de los estudiantes dejaron a un lado la base del conocimiento desde la creencia y el sentido común, logrando un acercamiento al saber científico.

Discusión

Obtenidos los resultados de la investigación, los cuales reportan un aumento significativo en los niveles argumentativos planteados por Erduran (citado por Tamayo, 2011) podemos afirmar que, la aplicación de una unidad didáctica fundamentada en el abordaje de problemas socialmente relevantes, influye en mantener el interés de los estudiantes al tratarse de situaciones contextuales. Tal como es planteado en la investigación de Carmona, N. Jaramillo, D. En el año 2010 denominada. "el razonamiento en el desarrollo del pensamiento lógico a través de una unidad didáctica basada en el enfoque de resolución de problemas". Realizando una correlación con la investigación anterior, podemos afirmar que la resolución de problemas es de vital importancia en el desarrollo de la argumentación, por ende, los niveles argumentativos y el pensamiento crítico. De igual forma, la adecuada planeación y aplicación de la unidad didáctica, ayuda a la obtención de los resultados en el proceso asociados a este; reiteramos, que un buen aprendizaje es producto de situaciones vivenciales y de procesos que implique una organización adecuada, tal es el caso de las UD.

Otra correlación de mucha importancia en este proceso, es asociada con la investigación realizada por (Castaño, 2014), denominada "Aportes de la argumentación en la constitución de pensamiento crítico en el dominio específico de la química", cabe resaltar, que la pregunta problema

se enfatiza en ¿Cómo se relacionan la argumentación y el pensamiento crítico en el dominio de conocimiento de la enseñanza y aprendizaje de la química? Teniendo en cuenta la investigación, corroboramos que la argumentación aporta al pensamiento crítico, en especial, cuando los argumentos tienen calidad y fuerza. Por tanto estos argumentos deben estandarizarse, para determinar su profundidad, tal como ocurrió en nuestra investigación al hablar de los niveles argumentativos, los cuales, reiteraron avances significativos en el proceso. No obstante, cabe tener en cuenta que, los niveles de Erduran no se remiten solamente a los niveles uno y dos, esto conlleva a determinar una ausencia clara en los niveles tres, cuatro y cinco, es decir, en los resultados se evidenció dificultad para, justificar, hacer uso de cualificadores y respaldos teóricos y por último, contra argumentar. En ese sentido, se estableció el surgimiento de un nivel emergente, como respuesta a los obstáculos presentados en comprensión e interpretación.

Esta investigación es de mucha importancia en el ámbito educativo, puesto que, puede servir de referente para trabajar en la identificación de los niveles argumentativos de los estudiantes y dar herramientas para el uso de las UD en los procesos de aprendizaje, puesto que sin lugar a dudas, ésta evidencia buenos resultados.

Para finalizar se concluye que, el diseño planteado en esta investigación, fue pertinente, puesto que, mostro como resultados evolución conceptual y avances en los niveles argumentativos de cada uno de los estudiantes.

Referencias bibliográficas

Almeida Mejía, M. F. (2014). [ridum.umanizales.edu.co](http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/handle/6789/1727). Obtenido de <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/handle/6789/1727>

Alvarez, O. D. (2013). Las unidades didácticas en la enseñanza de las Ciencias Naturales, Educación Ambiental y Pensamiento Lógico Matemático. *Revistas.USB.EDU.CO*, 4.

Candela, M. A. (1991). Argumentación y conocimiento científico escolar. Obtenido de centro de investigación y estudios avanzados: [file:///C:/Users/User/Downloads/Dialnet-ArgumentacionYConocimientoCientificoEscolar-48372%20\(5\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/Dialnet-ArgumentacionYConocimientoCientificoEscolar-48372%20(5).pdf)

Castaño, L. A. (2014). repositorio.utp.edu.co. Obtenido de <https://www.google.com.co/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=%E2%80%9CAportes+de+la+argumentaci%C3%B3n+en+la+constituci%C3%B3n+de+pensamiento+cr%C3%ADtico+en+el+dominio+especifico+de+la+qu%C3%ADmica%E2%80%9D>

Curotto, M. d. (2008). La resolución de problemas como estrategia de enseñanza y aprendizaje. Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias Vol. 7 N°2 (2008) , 464.

Fernández Núñez, L. (2006). ¿Cómo analizar datos cualitativos? ub.edu. Obtenido de <http://www.ub.edu/ice/recerca/pdf/ficha7-cast.pdf>

HERNANDEZ BARACALDO, C. P. (2012). MAGDA Y CLARA PRODUCCIÓN DE TEXTO ARGUMENTATIVO.pdf.

Jorge Valenzuela, A. M. (2008). Motivación y Pensamiento Crítico: Aportes para el estudio de esta relación. Revista Electrónica de Motivación y Emoción, 3. Obtenido de <http://reme.uji.es/articulos/numero28/article3/article3.pdf>

Marciales, G. P. (2003). biblioteca.ucm.es. Obtenido de <http://biblioteca.ucm.es/tesis/edu/ucm-t26704.pdf>

PAGÈS, J. y. (2008). Cambios y continuidades: aprender la temporalidad histórica. Obtenido de PDF]PAGÈS, J./SANTISTEBAN, A. (2008). Cambios y continuidades ...

Ramírez, C. F. (2010). repositorio.autonoma.edu.co. Obtenido de http://repositorio.autonoma.edu.co/jspui/bitstream/11182/647/1/Tesis_Carlos_Fernando_Ramirez%5B1%5D.pdf

RIVERA, L. H. (2013). docplayer.es. Obtenido de <http://docplayer.es/21023724-Ensenanza-aprendizaje-del-concepto-de-ser-vivo-en-estudiantes-de-basica-primaria.html>

Sonia Osses Bustingorry, S. J. (2008). METACOGNICION: UN CAMINO PARA APRENDER A APRENDER. scielo.cl. Tamayo. (2001).

Tamayo Alzate, Oscar Eugenio. (2011). La argumentación como constituyente del pensamiento crítico en niños. revista hagazgos No. 17. Bogotá: Universidad Santo Tomás. Obtenido de <file:///C:/Users/Prof/Downloads/442-1708-1-PB.pdf>

Tamayo, O. E. (2011). La argumentación como constituyente del pensamiento critico en niños. revistas.usta.edu.co , 220. Obtenido de <http://revistas.usta.edu.co/index.php/hallazgos/article/view/738/1018>

Desarrollo de habilidades de comprensión lectora en inglés –como lengua extranjera- en estudiantes de quinto de primaria¹

María del Carmen Guarín Ramírez²

María Isabel Ramírez Rojas³

Recibido: 21-07-2017

Aceptado: 10-11-2017

RESUMEN

En el presente artículo se describe el proceso investigativo cuyo objetivo fue desarrollar habilidades de comprensión lectora en inglés –como lengua extranjera- en estudiantes de grado quinto, de una institución pública del municipio de Cartago, Valle del Cauca. Este se abordó bajo el modelo de lectura interactiva, que concibe la comprensión textual como un proceso de interacción entre el lector y el texto, se fundamentó la propuesta desde los aportes de Solé (1998); Jouini (2005); Van Dikj & Kintsch (1983); Cummins (1983) y Anderson (1984), entre otros. El tipo de estudio fue cualitativo donde a través del enfoque de estudio de caso se analizó cómo los estudiantes desarrollaban las habilidades de lectura comprensiva en inglés. El instrumento de análisis fue una unidad didáctica

1. Trabajo clasificado como artículo de investigación. Producto de la línea de investigación Didáctica de las Ciencias Sociales de la Maestría Enseñanza de las Ciencias de la Universidad Autónoma de Manizales.

2. Candidata a Magister en Enseñanza de las Ciencias por la Autónoma de Manizales. Licenciada en Básica Primaria con énfasis en Artística de la Corporación Universitaria Minuto de Dios. Labora en la institución Educativa Sor María Juliana del municipio de Cartago, Valle del Cauca, como docente de primaria.
Correo electrónico: mariacguarin1@gmail.com
ORCID: 0000-0002-2053-7249

3. Magister en Enseñanza de las Ciencias Universidad Autónoma de Manizales. Magister en Orientación y Asesoría Educativa Universidad Externado de Colombia. Especialista en Desarrollo Intelectual y Educación Fundación Alberto Merani –Universidad Católica de Manizales. Licenciada en Lenguas Modernas Universidad de Caldas. Integrante del Grupo de Investigación Cognición y Educación. Docente Investigadora Departamento de Educación. Universidad Autónoma de Manizales. Antigua Estación del Ferrocarril. Manizales.
Correo electrónico: miramirez@autonoma.edu.co
ORCID: 0000-0002-7502-271X

titulada -Healthy Food- compuesta por un instrumento de ideas previas aplicado como pre test y post test y cuatro secuencias que contenían ocho cuestionarios que sustentaron el análisis de la información.

Palabras clave: Habilidades, comprensión de lectura, comprensión de lectura en inglés, unidad didáctica.

Development of reading comprehension skills in English - as a foreign language - in fifth grade students

ABSTRACT

This article describes the research process whose objective was developing reading comprehension skills in English - as a foreign language - in fifth grade students from a public school in the municipality of Cartago (V), Colombia. This proposal was based on the contributions of Solé (1998); Jouini (2005); Van Dijk & Kintsch (1983); and Cummins (1983); among others, from the perspective of interactive reading that understands textual comprehension as a process of interaction between the reader and the text. The type of study was qualitative based on a case study approach to analyse how students developed comprehension reading skills in English. The instrument of analysis was a didactic unit entitled -Healthy food- composed by an instrument of previous ideas applied as pre-test and post-test and four sequences containing eight questionnaires that supported the analysis of the information.

Keywords: skills, reading comprehension, reading comprehension in English, didactic unit.

Introducción

El inicio del Siglo XXI se ha caracterizado por avances científicos y tecnológicos que han impactado la vida cotidiana; a lo que debe agregarse el fenómeno de la globalización y de la apertura económica. Todo ello ha provocado diversos cambios y nuevos retos para la humanidad en

los que se incluye que el sujeto que pretende ubicarse activamente y con buen nivel de vida en el Siglo XXI, debe enfrentar gran cantidad de información escrita en inglés, debido a que la economía globalizada, la ciencia, la tecnología, la educación, el comercio y otras muchas y diversas actividades requieren este idioma.

Esta realidad hace evidente una problemática que comparten muchos países del mundo: el déficit de comprensión de lectura en inglés; problema que se manifiesta en estudiantes de todos los ciclos escolares. McNamara (2004), expresa al respecto, que la cantidad de estudiantes que presentan dificultades para responder apropiadamente a preguntas concernientes a textos escritos en inglés es significativa y más aún cuando son monolingües. Esta problemática ha despertado especial interés de profesores e investigadores universitarios quienes han desarrollado algunos estudios y elaborado propuestas metodológicas que tienden a favorecer el desarrollo de las habilidades de lectura comprensiva en este idioma. A pesar de ello, en el contexto de la educación básica y específicamente en los grados de primaria, estas investigaciones han sido escasas.

Cabe destacar que actualmente los estudiantes muestran gran interés en lo que son las artes, la literatura, el cine y la música, especialmente esta última, pues son parte de los aspectos culturales que los motivan porque tienen afinidad con sus gustos personales; de modo que ven que la cultura, en general, sin especificar una de ellas, motivan el aprendizaje del inglés a nivel global, por los beneficios que este le puede traer a una persona a nivel laboral, estatus social, poder y propósitos del lenguaje. (Beltrán, 2015, p. 355). Motivación que es relevante al momento de proponer investigaciones en esta disciplina del saber.

Al revisar las investigaciones realizadas en Colombia en este campo, no se encontraron trabajos enfocados al desarrollo de habilidades de lectura en inglés en la básica primaria, a pesar de que desde los entes gubernamentales se han dado directrices que buscan mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje de esta disciplina del saber desde los primeros grados escolares⁴. Es así como en el Programa Nacional de

4. A partir de la expedición de la Ley General de Educación de 1994 (Ministerio de Educación Nacional, 1994, Art. 21 literal m), se incluyó dentro de las áreas obligatorias la enseñanza de una lengua extranjera en el nivel escolar de primaria. En el año 2004, se formuló el Programa Nacional de Bilingüismo 2004-2019, que incluye los nuevos estándares de competencia comunicativa en inglés como lengua extranjera. Posteriormente esta propuesta de bilingüismo se reformó tomando el nombre de Programa Nacional de Inglés Colombia Very Well 2015-2025 (Ministerio de Educación Nacional, 2014).

inglés 2015-2025 del Ministerio de Educación Nacional (MEN), publicado en 2014, se afirma que:

Consolidar una educación de calidad implica asegurar que en las aulas los niños y jóvenes están desarrollando las competencias que necesitan para la vida y que saben cómo usar esas competencias en su cotidianidad. El manejo de una lengua extranjera es sin duda una habilidad que empodera a los individuos, les brinda mayores oportunidades de acceso al conocimiento y a otras culturas y los hace más competitivos. (p. 3).

Para conseguir este propósito, desde el año 2006, el MEN publicó los estándares básicos de competencia en lengua extranjera: inglés, que consideran como habilidades de comprensión lectora de los estudiantes de grado cuarto y quinto de primaria las siguientes: comprender descripciones cortas ubicando los lugares y momentos en que suceden las acciones; identificar las acciones en una secuencia corta de eventos; utilizar gráficas para representar la información más relevante de un texto; identificar elementos culturales como nombres propios y lugares, en textos sencillos; leer y entender textos auténticos y sencillos que versen sobre acontecimientos concretos asociados a tradiciones culturales que conoce, así como para reconocer en un texto narrativo corto, aspectos relacionados con el qué, quién, cuándo y dónde (Ministerio de Educación Nacional, 2006).

Se aborda el concepto de comprensión lectora en inglés por considerar que el déficit de comprensión de lectura en inglés es una problemática que se manifiesta en estudiantes de todos los ciclos escolares, en términos de McNamara (2004), la cantidad de estudiantes que presenta dificultades para responder adecuadamente a preguntas referentes a textos escritos en inglés es significativa y se agudiza cada día más.

De acuerdo con Solé (1998), el proceso de comprensión lectora que cada uno realiza depende del texto que tenga delante y de otras cuestiones propias del lector, entre las que se pueden señalar el conocimiento previo, los objetivos que la presiden y la motivación que se siente hacia dicha lectura. La comprensión de lectura que hace el sujeto en una lengua extranjera, determina en primer lugar, el nivel de apropiación de conceptos correspondientes a determinada disciplina, al tiempo que se aprende la lengua extranjera, en segundo lugar, posibilita

la enseñanza contextualizada, en tercer lugar, motiva a encontrar el sentido e importancia al aprendizaje de una segunda lengua y cuarto, se aprenden estrategias para comprender los textos de acuerdo con las estructuras propias de los mismos textos. De allí, surge la pregunta: ¿Cómo desarrollar habilidades de comprensión lectora en inglés – como lengua extranjera- en estudiantes de quinto de primaria, de una institución pública del municipio de Cartago, Valle del Cauca?

Para dar respuesta a esta pregunta, en el estudio se fundamentaron las categorías conceptuales de: comprensión lectora; niveles de comprensión de lectura y comprensión lectora en inglés. Además, desde el marco de la enseñanza de las ciencias en perspectiva sociocientífica, la ciencia en el aula y los problemas socialmente relevantes, se partió de un problema que en los últimos años ha afectado a un número importante de personas en todo el mundo y específicamente a los niños, la obesidad infantil. A partir de este, se diseñó e implementó una unidad didáctica titulada –Healthy Food- la cual se estructuró bajo el modelo de enseñanza del inglés a través de contenidos disciplinares, desarrollada por Brinton, Nieve y Wesche (1989).

Comprensión lectora

La comprensión de lectura es una actividad de orden superior que ha posibilitado a los sujetos apropiarse de los conocimientos construidos a través de la historia de la humanidad y a los que hoy se tiene acceso desde las diferentes disciplinas científicas y, a través de los medios de comunicación, especialmente en internet. Esta práctica es fundamental para contribuir en el desarrollo del pensamiento crítico de los educandos, por lo que ha sido objeto de numerosos estudios desde diferentes campos disciplinares entre los que se encuentran: la psicología cognitiva, las ciencias de la educación y las que forman parte de las ciencias cognitivas (lingüística, filosofía, psicología del aprendizaje, inteligencia artificial y antropología, entre otras).

En este sentido, desde las ciencias cognitivas se argumenta que comprender implica construir modelos o representaciones coherentes entre lo que se escucha, o se lee con las representaciones presentes en los sujetos, para lo cual dichos sujetos realizan inferencias para conseguirlo (Sánchez, 2009). Al respecto De Vega (2005), expresa que cuando un sujeto se enfrenta a un texto escrito, a nivel cerebral se

congregan sistemas de: memoria, atención, procesos de codificación y de percepción y operaciones inferenciales. Esta teoría la comparten también autores como Solé (1987), Cassany (2005) y Jouini (2005).

Otros estudios, se han orientado hacia lo representacional en la mente del lector. Los procesos y estrategias cognitivas y metacognitivas que le permiten la autorregulación del aprendizaje (Graesser, Gernsbacher y Goldman, 2000; Graesser, Millis y Zwaan, 1997; Parodi, 2002; Van Dijk y Kintsch, 1983; citados por Hernández, 2005).

Comprender es entonces, dar significado a un texto a través de un proceso de interacción entre el lector y el texto; interacción que, desde luego, está dominada por el lector, donde, por ejemplo, la interacción que va del texto al lector es creada y dirigida por el lector. Kintsch y Van Dijk (1983), expresan que en la lectura median aspectos tanto del entorno educativo, social y cultural del lector y del escritor, como de las estructuras mentales del lector.

En este orden de ideas, los estudios sobre comprensión de lectura, han buscado ayudar a los estudiantes a mejorar sus desempeños como lectores; para lo cual, se han implementado varios modelos a lo largo de la historia. Estos modelos han sido básicamente organizados en tres categorías: (a) Primarios, superficiales o ascendentes (bottom-up), que conceden importancia, principalmente, al nivel de percepción; (b) Secundarios, profundos o descendentes (top-Down), que inician el proceso en niveles superiores, donde los conocimientos previos del lector son fundamentales para comprender los textos; (c) Interactivos, que no solamente integran los dos modelos anteriores, sino que consideran otros parámetros como lector, texto y contextos, tanto del lector como del escritor, y de una manera tácita a quien enseña. (Alonso y Mateus, 1985).

Desde la posición teórica del modelo interactivo, leer es el proceso mediante el cual se comprenden las ideas de un texto porque, entre otras cosas, se comprende el lenguaje escrito. Por lo tanto, como lo expresa Solé (1998), la lectura es una actividad cognitiva compleja; el lector un procesador diligente quien, a partir de sus conocimientos previos, esquemas mentales, planteamiento de objetivos claros de lectura y el uso de estrategias de comprensión, construye el significado del texto.

En este proceso, el lector pasa por distintos niveles, *-literal, inferencial y crítico-*. Según lo expresado por Van Dijk y Kintsch (1983), en el nivel

literal el lector reconoce el código de superficie, es decir, interpreta el léxico y lo analiza a nivel sintáctico. En nivel inferencial, reconoce el texto base, lo que le exige conectar las proposiciones e interpretarlas a nivel local (micro estructura) y a nivel global (macro estructura), para lo cual utiliza estrategias de supresión, generalización y construcción y, en el nivel crítico hace una abstracción del texto para proponer un nuevo escrito donde expone sus propios argumentos.

Jouini (2005), al respecto plantea que:

En el proceso de comprensión de textos escritos se pueden tres grandes niveles que son dependientes y que interactúan entre ellos: a) El lector de un texto debe reconocer las palabras a través de la codificación de cada una de ellas y el acceso a su diccionario interno que le proporciona su significado; b) El lector debe contar con un analizador sintáctico que relaciona las palabras de cada oración y las proposiciones entre sí; c) En el nivel de análisis semántico, el lector debe ser capaz de ligar unas proposiciones con otras para formar una representación coherente de lo que se está leyendo como un todo, inferir las relaciones semánticas entre las diferentes unidades textuales y poder jerarquizar e interrelacionar las ideas del texto a nivel global. (p.101).

Como se puede observar en las dos teorías anteriores, en el tránsito por los tres niveles de lectura el lector parte del reconocimiento de las palabras, las vincula a nivel proposicional y luego las interpreta con la totalidad del escrito, para lo cual integra: sus conocimientos, capacidad cognitiva, estado emocional y motivacional. Estas acciones llevan a concluir que cada texto tiene múltiples interpretaciones dependiendo de quien lo lee.

Comprensión lectora en inglés

Según lo expresado por McNamara (2004), la actividad lectora es compleja, y se vuelve aún más compleja cuando se trata de una lengua que no es la lengua materna, ya que en el proceso lector se concatenan aspectos psicolingüísticos que requieren, no solamente de conocimientos gramaticales, sino de actitud abierta y dinámica por

parte del lector que lo lleven, a través de la lectura a entablar un diálogo profundo con el texto hasta proponer un nuevo escrito bajo sus propios argumentos.

En el transcurso de la historia se han propuesto variados métodos para mejorar los procesos lectores y la adquisición de un segundo idioma en los estudiantes de los diferentes niveles educativos; ejemplo de estos son: a) El método audiolingüe (MAL), basado en el enfoque conductista en el cuál predomina la memorización de vocabulario y repetición de diálogos (Jaimes, 2003); b) el método natural de Krashen & Terrel (1983), en el que se asegura que si el sujeto está inmerso en el idioma y establece una relación dialógica constante con este, se produce el aprendizaje y el dominio del mismo. En cuanto a la lectura, según Hernández (1999), este método proponía leer textos que sirvieran para el uso de la lengua en la cotidianidad por ejemplo leer un menú o una rutina de actividades; c) el comunicativo, a través del cual se pretende que los estudiantes conozcan aspectos fundamentales de la estructura de la lengua para que puedan hacer un uso correcto de la misma. Al igual que en la propuesta de Krashen & Terrel (1983), al estudiante se le pone en situaciones reales de uso del idioma y, además, se le entregan fundamentaciones teóricas de tipo gramatical. (Muñoz, 2009).

A partir del enfoque comunicativo han surgido otras propuestas como la teoría de la interdependencia lingüística propuesta por Cummins (1981), quien expresa que si un sujeto aprendiz tiene una exposición a su primera lengua con estímulos suficientes para que esta se desarrollara de manera adecuada, entonces este aprendiz, al estar en un contexto académico para aprender un segundo idioma lo haría recurriendo a los esquemas adquiridos en el aprendizaje de su primera lengua; de ahí la importancia de realizar excelentes procesos de lectura en la lengua nativa.

Esta propuesta tiene relación directa con la teoría de los esquemas de Piaget (1967), la cual dió origen a los postulados del aprendizaje significativo de Ausubel y la teoría socio-cognitiva de Vygotsky. Anderson (1984), citado por Salazar (2006), incorpora esta al escenario lingüístico, expresando que todos los conocimientos adquiridos por el ser humano, desde que nace, se encuentran reunidos en estructuras mentales denominadas esquemas, los cuales se van enriqueciendo con los aprendizajes que se adquieren a través de los años.

En cuanto a la teoría de los esquemas con relación a comprensión

lectora en una segunda lengua, Fernández & Montero (2005), arguyen que, dado que el texto no tiene significado en sí mismo, sino que este tiene un significado para quien escribe y otro para quien interpreta, se hace necesario que el lector cuente con esquemas de comprensión que le posibiliten una interpretación asertiva; de ahí la importancia de dotar de habilidades o estrategias lectoras a los aprendices, porque si es hábil para interpretar textos en su primera lengua, podrá recurrir a estas estrategias y trasponerlas para que la interpretación textual en un segundo idioma le sea más cercana.

Al respecto Jouini (2005), expresa que para ayudar a un aprendiz de una segunda lengua a ampliar sus ideas alternativas se le debe exponer constantemente a relacionarse con dicha lengua y que una de las mejores formas es proponerle, desde el principio de su contacto con la nueva lengua, lecturas de interés que enriquezcan su conocimiento sobre las diferentes estructuras sociales y culturales de la lengua meta.

En relación con las teorías, a finales del siglo XX, surge la propuesta por Brinton, Nieve y Wesche (1989), llamada Instrucción Basada en Contenidos (CBI - Content Based Instruction), que fue implementada en dos contextos académicos distintos dentro de los EEUU. Estos autores, la definen como "la integración de un contenido específico, por ejemplo de matemáticas, ciencias o estudios sociales. Se refiere a la enseñanza simultánea del saber disciplinar con el desarrollo de habilidades en la segunda lengua" (Brinton, Nieve y Wesche, 1989, p.2 citados por Shang, 2016). En este enfoque, el profesor de inglés conecta temas de otras asignaturas con el fin de ayudar a los estudiantes a desarrollar habilidades de comprensión lectora en inglés, desde el contenido de los textos disciplinares. Lo importante en este enfoque es comprender el texto en sí mismo y no sus estructuras gramaticales (Cassany, 1990)⁵.

Metodología

La investigación es un estudio cualitativo que según Hernández, Fernández y Baptista (1991), para el caso de los estudios en el campo educativo se presenta como una alternativa a seguir para comprender los problemas de enseñanza y aprendizaje. El enfoque fue el estudio de caso;

5. Cummins (2005), citado por Freeman & Freeman (2008), expresa, además, que el lenguaje académico es cognitivamente demandante; por lo que el maestro debe estar en capacidad de ofrecer a los estudiantes los estímulos y las ayudas necesarias para que puedan desarrollar las habilidades tanto de escritura como de comprensión cuando se enfrentan a los diferentes tipos de textos.

como lo expresa Yin (1981), es un método adecuado cuando se trata de responder preguntas de ¿cómo? y ¿por qué? y se utiliza cuando se quiere conocer una situación compleja. Para efectos de esta investigación se consideraron tres casos con el fin de conocer a profundidad cómo estos estudiantes desarrollaban habilidades para comprender textos en inglés.

El estudio tuvo en cuenta los siguientes momentos:

Primer momento de selección de la temática a trabajar, la realización de un cuestionario, para explorar las ideas previas. Posterior a ello, se diseñó la unidad didáctica, que a su vez contenía cuatro secuencias. Una vez finalizada la unidad didáctica, se aplicó el cuestionario inicial como postest. Dicha unidad didáctica se aplicó a los 42 estudiantes de grado quinto de la institución educativa Sor María Juliana de la ciudad de Cartago, Valle del Cauca.

El segundo momento, corresponde al análisis propiamente dicho, en donde se hizo un análisis de los hallazgos en el grupo de estudiantes con el cual se trabajó, para luego profundizar en el análisis de los tres casos escogidos.

Para la recolección de la información, se emplearon el cuestionario de ideas previas utilizado como pretest, además en cada una de las secuencias didácticas se aplicaron dos pruebas de lectura, una al iniciar y la otra al finalizar cada una de las secuencias de la unidad didáctica y por último, se aplicó el cuestionario inicial como postest. Los cuestionarios iniciales y finales, pretendían hacer seguimiento a los niveles de lectura en lengua extranjera que poseían los estudiantes.

Resultados

De acuerdo con los momentos del proceso investigativo, se realizó un análisis descriptivo de la información recolectada, para ello se sistematizó la información de cada uno de los instrumentos aplicados en matrices de análisis.

A partir de esta sistematización, se establecieron criterios para valorar los niveles de lectura literal e inferencial y se diseñaron protocolos de evaluación por cada cuestionario y por cada pregunta planteada.

A continuación, se exponen los resultados más destacados.

Instrumento de ideas previas aplicado como pre-test y post-test

Afirmación: "My good health depends on the right balance between what I eat and how much I move".
E1: I Agree "Sí estoy de acuerdo, porque mi buena nutrición depende del balance en el movimiento"
E2: I don't understand. "No entiendo, porque hay palabras que se me olvidaron y por eso no sé lo que dice".
E3: I don't understand. "No entiendo porque no me dieron clase de inglés el año pasado y no sé lo que dice".
Afirmación: "Eating saturated fats is not good for my heart".
E1: I don't understand. "Marqué la D porque no entiendo bien lo que dice".
E2: I disagree "Estoy en desacuerdo porque la grasa saturada es mala para la salud".
E3: I don't understand. "No entiendo porque no me dieron clase de inglés el año pasado".

Tabla 1. Respuestas al instrumento de ideas previas.

El instrumento de ideas previas se diseñó bajo el modelo de escala de Likert donde se proponían diez afirmaciones escritas en inglés con cuatro opciones de respuesta: "*I Agree*____. *I disagree*____. *I don't know*____. *I don't understand* _____." Una vez seleccionada la respuesta, los estudiantes debían justificar dicha elección. (utilizando su lengua materna).

En la tabla 1 se presentan algunas de las respuestas aportadas por los estudiantes.

Como se puede observar, en las justificaciones que presentaron los estudiantes durante el pre-test se evidencia que no lograron decodificar los textos. Esto significa según la propuesta de Van Dijk y Kintsch (1983), que no accedieron al reconocimiento del código de superficie donde se le exige al lector el reconocimiento del léxico y la interpretación sintáctica del mismo. Para Jouini (2005), los problemas que se presentan en la comprensión de lectura se deben a varios factores: a). "Dificultades para comprender una palabra"; b). "Dificultades para comprender una oración"; c). "Dificultades para comprender como una oración se relaciona con otra" y d). "Dificultades para comprender como encaja el texto completo". Lo expresado por el autor se ve reflejado en las respuestas de los estudiantes, quienes en la mayoría de las afirmaciones respondieron no entender debido a la falta de comprensión del vocabulario y cuando

expresaban estar de acuerdo con la afirmación, en las justificaciones se pudo constatar claramente que traducían algunas palabras, pero no las contextualizaban con el sentido global de los textos.

Del análisis del instrumento de ideas previas se pudo constatar que los estudiantes presentaban dificultades severas en la comprensión lectora en inglés antes de iniciar la intervención didáctica, confirmando la necesidad de aprendizaje de este grupo de educandos, quienes, ante textos sencillos, que trataban temáticas tratadas a lo largo de la educación primaria, no accedían a la comprensión a nivel literal.

Análisis y discusión de la categoría literal durante la intervención didáctica

Durante cada secuencia se plantearon preguntas de orden literal. Al finalizar la secuencia 4, los estudiantes leyeron el texto "Good Health", del cual se plantearon siete preguntas de opción múltiple, entre las que se encontraba la que se presenta a continuación y cuya respuesta estaba explícita en el escrito: "Beans, grains, fruit and vegetables are examples of what?". Los niños debían escoger una opción y justificar la respuesta.

En la tabla 2, se presentan las respuestas.

Texto	Opción elegida	justificaciones
"Beans, grains, fruit and vegetables are examples of what?": a. Unhealthy food b. Foods you should eat several times a day. c. Foods that can cause obesity. d. Foods with fiber.	E1. "D"	"Porque en el párrafo tres se habla sobre una dieta saludable y comida con fibra".
	E2." D"	"El texto y otros textos nos dicen que estos alimentos tienen fibra que es importante para el funcionamiento del intestino".
	E3. "B"	"Porque en el párrafo tres dice que comer vegetales y alimentos saludables todos los días nos dará salud"

Tabla 2. Respuestas a pregunta de orden literal.

Al analizar las anteriores respuestas se infiere que los casos 1 y 2, encontraron la información literal contenida en el texto. El primer caso especifica en su argumento el lugar de la lectura en el que se hablaba de los alimentos con fibra y el caso 2, resaltó que en el texto se encontraba

la respuesta, pero además, aportó información proveniente de sus pre-saberes para ampliar su argumento.

Se puede afirmar que los estudiantes E1 y E2, durante la intervención adquirieron elementos gramaticales y vocabulario que les permitió decodificar el texto y, como lo expresa Jouini (2005), decodificar no es comprender, pero si es el primer paso para interpretar un escrito. En este caso, el escrito contenía cuatro párrafos cortos y la respuesta a la pregunta solicitada estaba, como lo expresó el E1 en el tercer párrafo, lo que significó un ejercicio cognitivo de rigor para los estudiantes, dado que se trataba de un escrito en inglés.

En la respuesta del E.3, se nota que comprendió parte de la pregunta, también que tenía claridad de lo que decía la opción que eligió; sin embargo, eligió la incorrecta. Pese a este error, el estudiante también tuvo un progreso significativo en su proceso de lectura, ya que se sentía temeroso de responder las preguntas en este idioma y finalmente logró hacerlo.

Análisis y discusión de la categoría inferencial durante la intervención didáctica

A continuación, en la tabla 3 se presentan algunas de las respuestas a las preguntas que buscaban que los estudiantes realizaran lectura inferencial.

Texto	Pregunta	Respuesta
Texto 1: Weight Problems and Obesity in Children	Explain the following sentence: "Overweight children are frequently teased and excluded from team activities?"	E1. "No la puedo explicar porque está muy difícil" E2. "A los niños con sobre peso los excluyen de actividades en equipo" E3. No responde
Texto 2: Healthy Eating Plate	"What could be said about drinking coke and soda?" a. drink it after lunch, but not after dinner. b. avoids them c. better to drink soda with fruits artificial flavor. d. drink them but with low sugar. Why?	E1. B. "porque en la imagen se muestra que se debe tomar es agua". E2. B. "Porque en la imagen de un plato saludable, hay un vaso de agua que es lo que se debe tomar, porque la cocacola es una bebida negra muy mala y también las otras gaseosas. E3 C porque se deben tomar jugos de frutas saludables.

Tabla 3. Respuestas a preguntas a nivel inferencial.

Al analizar la pregunta del texto 1, se pudo observar que a pesar de haber trabajado durante el desarrollo de la primera secuencia didáctica con todo el vocabulario contenido en la oración, a los estudiantes se les dificultó interpretarlo, ya que sólo el E2, logró realizar una traducción del escrito. De las respuestas aportadas, se pudo inferir que a esta edad realizar procesos de lectura a nivel inferencial es una tarea que representa serias dificultades para los aprendices. Salvador, Gallego & Mierés (2007), expresan que acceder a la interpretación textual exige desarrollar algunos procesos cognitivos como dar el significado apropiado a las palabras y construir primero, un significado a nivel local y luego a nivel global, lo que supone trabajo y dedicación en los aprendices. En cuanto a los educadores, como afirma Jouini (2005), les exige “plantear preguntas cuya respuesta no esté explicitada en el texto, de manera que a los estudiantes les suponga una exigencia cognitiva, que finalmente les será de gran utilidad en futuros aprendizajes” (p.102).

En el segundo texto, en el que se debía responder una pregunta de opción múltiple y justificar la respuesta, se observa que los estudiantes E1 y E2 marcaron la opción correcta y la justificación corresponde con la selección que hicieron. Los dos estudiantes pudieron inferir por qué el texto decía que la coca cola y las gaseosas en general se deben evitar, ya que hicieron alusión a que, “en la imagen del plato saludable, había un vaso de agua”. En el caso del E.3, se observa que comprendió la pregunta, pero no las opciones de respuesta, lo que le impidió seleccionar la correcta. En este caso, el logro de los estudiantes se debió en gran medida a que el texto estaba acompañado de imágenes, de ahí la importancia del uso de múltiples lenguajes en la enseñanza de la lectura comprensiva en lengua extranjera.

En el tercer texto, donde se presentó la lectura –Good Health-, que contenía cuatro párrafos, se propuso que explicaran en sus propias palabras el contenido de cada párrafo.

El E.1 respondió:

“El primer párrafo habla sobre el significado de la salud para la mayoría de personas”.

“El segundo párrafo habla sobre lo importante del ejercicio para estar saludables”.

“El tercer párrafo habla sobre la importancia de la dieta saludable para la buena salud”.

“El cuarto párrafo habla sobre el estrés y como superarlo para mantener el cuerpo saludable”.

En estas respuestas, se puede observar que el estudiante suprimió la información secundaria contenida en cada párrafo, lo que le permitió encontrar la idea central de cada escrito. Estas acciones corresponden con el nivel de lectura inferencial. Van Dijk y Kintsch (1983), expresan que en este nivel se reconoce el texto base; el lector logra establecer las relaciones del escrito a nivel local (que corresponde a la microestructura) y luego las relaciona para establecer la idea global del escrito, (que corresponde a la macroestructura). Se infiere entonces, que el estudiante reconoció el texto base.

El E.2 respondió la misma pregunta de la siguiente forma:

“Primer párrafo; Más personas están de acuerdo con estar saludable, aunque muchas opiniones son diferentes, hay que tomar medidas para no estar enfermo”.

“Segundo párrafo: Una de las mejores formas de cuidar tu cuerpo es haciendo ejercicio, pero muchas personas no están de acuerdo, dicen que no es necesario hacer ejercicio todos los días. Solo un simple trabajo como limpiar la casa es como si estuvieras haciendo ejercicio. Otras personas hacen ejercicio todos los días como correr o nadar”.

“Tercer párrafo: tener una dieta te ayuda a comer saludable. Comidas como vegetales y frutas tienes que incluirlos en la dieta. Es importante comer alimentos con fibra como: frijoles, granos, frutas y vegetales. La fibra ayuda a tu cuerpo a hacer digestión de la comida que comiste. Estando obeso estas arriesgando a tu salud”.

“Cuarto párrafo, El nivel de estrés en la vida es alto. Ejercicio y deporte reduce el estrés. Otras actividades como el tai-chi, yoga y caminar también reduce el estrés”.

Al analizar las respuestas proporcionadas por el E.2, se pudo evidenciar que reconoció el léxico y lo relacionó adecuadamente en el contexto de las proposiciones, esto le permitió responder recurriendo a la traducción parcial de cada uno de los párrafos. Esto significa que el estudiante en esta pregunta hizo lectura literal. Sin embargo, se resalta que logró interiorizar un buen número de vocabulario, lo que posibilita que siga avanzando en su proceso de lectura comprensiva.

En cuanto al E. 3 sus respuestas fueron las siguientes:

- “ El primer párrafo habla de que las personas decidieron tener salud”
- “ En este segundo párrafo se habla del ejercicio”.
- “Este tercer párrafo dice de los alimentos saludables”
- “En este cuarto párrafo se habla de hacer ejercicio también.

En las respuestas del E.3, se observa que detectó algunas palabras claves de los párrafos, sin embargo, cuando dice que en el primer párrafo se habla “que las personas decidieron tener salud”, se confundió en la interpretación, porque esta no era la idea expresada en el texto. Esto mismo ocurrió con la respuesta que dio sobre el párrafo cuatro, donde no pudo establecer las relaciones de la lectura con sus presaberes, quizás porque confundió la información. En cuanto a los párrafos dos y tres, es correcto que trató el tema del ejercicio y de la alimentación saludable, pero, al no aportar ninguna otra idea, se infiere que el estudiante con algunas palabras que comprendió dio cumplimiento al ejercicio solicitado, pero no logró realizar una interpretación de los párrafos.

Conclusiones

El objetivo general propuesto en la presente investigación propendía por desarrollar habilidades de comprensión lectora en inglés -como lengua extranjera- en estudiantes de quinto de primaria. Cumplido este objetivo, se concluye que el proceso de lectura comprensiva en una lengua extranjera, no es una tarea fácil y requiere de tiempo, planeación y conocimiento por parte del educador. En este sentido, se pudo comprobar, desde la práctica de enseñanza del inglés en los primeros grados escolares, que frecuentemente la enseñanza de este idioma se limita a la memorización de vocabulario que, aunque es necesario, no genera aprendizaje, porque los estudiantes no logran darle significado apropiado en el contexto de global del escrito.

Sin embargo, con este estudio se hizo evidente como a través del diseño, aplicación y evaluación de unidades didácticas se potencia el desarrollo de habilidades de lectura comprensiva en inglés -como lengua extranjera- ya que su estructura parte del conocimiento de cómo inician el proceso los educandos con la aplicación del pre-test; luego durante

la intervención, se monitorea dicho proceso a través de la evaluación constante tanto de los aprendizajes como de la práctica de enseñanza y finalmente se evalúa como se transformó el conocimiento a través del post-test. Además, estructurar la unidad didáctica a partir de una temática disciplinar, es relevante, pues posibilita que los estudiantes se enfrenten a textos auténticos que son significativos para ellos y a la vez les exige realizar acciones de tipo cognitivo que ayudan en la adquisición de aprendizajes profundos.

Es evidente, además, que para los estudiantes es más fácil responder a preguntas de orden literal que inferencial, ya que este es un proceso complejo, más aún al tratarse de una lengua extranjera, razón por la cual, desde los primeros acercamientos a la lectura los docentes deben proponer preguntas de tipo inferencial, de manera que los educandos puedan ir desarrollando la capacidad de leer comprensivamente, pues la garantía de comprensión, es la capacidad del lector para hacer inferencias. (Jouini, 2005).

Finalmente, este trabajo se convierte en fundamento de futuras investigaciones, ya que en primer lugar, ha sido un campo poco explorado en los niveles de básica primaria, y, además se evidencia que el trabajo de la lectura comprensiva en lengua extranjera, desde los primeros grados escolares, posibilita que los niños amplíen el vocabulario, lo interpreten en contextos escritos y le encuentren sentido y utilidad al idioma; factores indispensables para garantizar el aprendizaje.

Referencias bibliográficas

Acevedo Zapata, S. (2015). La formación de profesionales desde la reflexión en la acción con elementos fundamentales de la pedagogía crítica. *Revista De Investigaciones UNAD*, 14(1), 151 - 169. doi:<http://dx.doi.org/10.22490/25391887.1350>

Alonso, J. & Mateus S., M. (1985). Comprensión lectora: modelos, entrenamiento y evaluación. *Infancia y aprendizaje: Journal for the study of education and development*, 31-32, 5-30. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=667401>.

Beltrán (2015). Influencia cultural en la motivación para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, Vol. 8, Num. 2, 341 – 371. Recuperado de revistas.usta.edu.co/index.php/riiep/article/download/2879/2751

Cassany, D. (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. *Comunicación, lenguaje y educación* 6, 63-80. Recuperado de https://www.upf.edu/pdi/dtf/daniel_cassany/enfoques.htm.

Cummins, J. (1981). *The role of primary language development in promoting Educational success for language minority students, in California State Department of Education (ed.). Schooling and language minority students*. Theoretical Framework. Los Angeles: California State Department of Education. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED249773.pdf>.

De Vega, M. (2005). Lenguaje, corporeidad y cerebro: Una revisión crítica. *Signos*, 38, (58). Recuperado de <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342005000200002>.

Fernández Agüero, M. y Montero Méndez, S. (2005). La lectura en segundas lenguas: análisis de la contextualización previa y sus implicaciones metodológicas. *Porta linguarum*, 3,35-44. Recuperado de http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero3/fernandez-lectura.pdf.

Freeman, D. & Freeman, Y. (2008). Enseñanza de las lenguas a través del contenido académico. *Revista educación y pedagogía*, 20(51), 97-110. Recuperado de <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/9899>.

Hernández Rojas, G. (2005). La comprensión y la composición del discurso escrito desde el paradigma histórico-cultural. *Perfiles Educativos*, 27(107), 85-117. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v27n107/n107a05.pdf>

Hernández S., R.; Fernández, C. y Baptista, P. (1991). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill. Recuperado de https://competenciashg.files.wordpress.com/2012/10/sampieri-et-al-metodologia-de-la-investigacion-4ta-edicion-sampieri-2006_ocr.pdf.

Herrera, L.M. y Vásquez, A.F. (2016). Investigación escolar, formación, experiencia e interés de docentes de básica primaria. *Revista Interamericana de investigación, Educación, Pedagogía*. Vol. 9. Núm. 1, 125-138. Recuperado de <http://revistas.usta.edu.co/index.php/riiep/article/view/3606/3501>

Jaimes Muñoz, S. (2003). *El uso de textos literarios en la enseñanza del inglés en la educación secundaria*. España: Universidad de Granada. Recuperado de <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/2733/1/18505685.pdf>.

Jiménez Mendoza, W., Soto Carrión, C., & Urrutia Huamán, R. (2015). Relación entre modelo PIHEM y gestión educativa en instituciones educativas del nivel inicial en el distrito de Abancay Apurímac Perú, 2014. *Revista De Investigaciones UNAD*, 14(1), 81 - 95. doi:<http://dx.doi.org/10.22490/25391887.1347>

Jouini, K. (2005). Estrategias inferenciales en la comprensión lectora. *Glossas didácticas*, 9, 95-104. Recuperado de http://www.um.es/glossasdidacticas/GD13/GD13_10.pdf.

Krashen, S. & Terrel, T. (1983). *The natural approach. Language acquisition in the Classroom*. Recuperado de http://www.osea-cite.org/class/SELT_materials/SELT_Reading_Krashen_.pdf.

Lurán Rivero, A., Buenahora Tobar, M., & Vargas Granados, C. (2015). Perspectiva del aprendizaje tradicional y del aprendizaje con comunicación bidireccional en actividades educativas. *Revista De Investigaciones UNAD*, 14(1), 253-262. doi:<http://dx.doi.org/10.22490/25391887.1468>

McNamara, D. S. (2004). SERT: Self-explanation reading training. *Discourse Processes*, 38, 1-30. Doi:10.1207/s15326950dp3801_1Danielle S. McNamara.

Ministerio de Educación Nacional (febrero 8 de 1994). Ley 115. Recuperado de <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-85906.html>

Ministerio de Educación Nacional (2006). *Serie guía 22/ Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: inglés*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/articles-115174_archivo_.pdf

Ministerio de Educación Nacional (2014). *Programa Nacional de inglés 2015-2025*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Colombia Very well!. Recuperado de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-343287_recurso_1.pdf

Muñoz Restrepo, A. (2009). Metodología para la enseñanza de las lenguas extranjeras: hacia una perspectiva crítica. *Revista Universidad EAFIT*, 46(159), 71-85. Recuperado de <http://publicaciones.eafit.edu.co/index.php/revista-universidad-eafit/article/viewFile/1065/959>.

Sánchez, E (2009). Mente, cerebro y educación. *Revista de pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 15, 25-46. Recuperado de http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/0214-3402/article/view/6947/10425.

Shang, H. (2006). Content-based Instruction in the EFL Literature Curriculum: TESL *Journal*. Vol. XII. No. 11 Recuperado de <http://iteslj.org/Techniques/Shang-CBI.html>

Silva Carreño, W., & Beltrán Martín, J. (2015). El rol de género como fundamento humanista de la formación para la ciudadanía. *Revista De Investigaciones UNAD*, 14(1), 7 - 17. doi:<http://dx.doi.org/10.22490/25391887.1343>

Solé, I. (1998). *Estrategias de lectura*. Recuperado de <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/1142-estrategias-de-lecturapdf-N0aU6-libro.pdf>

Van Dijk, T. A. & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press. Recuperado en <http://www.discourses.org/OldBooks/Teun%20A%20van%20Dijk%20%26%20Walter%20Kintsch%20-%20Strategies%20of%20Discourse%20Comprehension.pdf>

Yin, R. K. (1981). *Case Study Research*. London: Sage Publications. Recuperado de <http://www.madeira-edu.pt/LinkClick.aspx?fileticket=Fgm4GJWVTRs%3D&tabid=3004>

Perfil profesional del dirigente deportivo regional: Valle del Cauca y Risaralda

Martha C. Sandino Rodríguez ¹

Recibido: 05-07-2017

Aceptado: 08-09-2017

RESUMEN

La dirigencia deportiva en Colombia presenta dos grandes problemas: las personas que son elegidas para los cargos públicos en los entes deportivos territoriales, cuentan con influencia y/o padrinazgo en el campo político; y en el sector privado (asociado), éstos dirigentes regularmente son ex deportistas o familiares de un deportista, sin contar con suficiente conocimiento sobre las funciones y habilidades en el sector. El segundo problema se refiere a la formación. Los actuales dirigentes deportivos no tienen una formación académica que les otorgue las competencias necesarias para desarrollar una adecuada gestión (o gestión de calidad), ni están formados académicamente en administración y gestión deportiva, conocimiento del sector y manejo de un segundo idioma. Normalmente sólo cumplen las 40 horas requeridas para ocupar cargos de dirección deportiva, según la Resolución 00547 del 2010 de Coldeportes.

Si se apunta al logro de resultados trascendentes y al desarrollo del sector, un dirigente deportivo debe ser un gerente preparado para asumir con efectividad la gestión y administración de los productos y servicios deportivos.

El presente estudio sobre el perfil profesional del Dirigente Deportivo Regional - Valle del Cauca y Risaralda - va de la mano con la política pública del sector Plan Decenal del Deporte, la recreación, la actividad física y la

1. Magíster en Educación Superior. Magíster en Administración de Empresas Institución Universitaria Escuela Nacional del Deporte. Grupo de Investigación GICEAD-END Cali - Colombia
Correo electrónico: martha.sandino@endeporte.edu.co
ORCID: 000-0002-0948-529X

educación física en Colombia para el desarrollo humano, la convivencia y la paz 2009-2019, cuyo primer lineamiento está direccionado al fortalecimiento de las organizaciones del sector y para ello se requiere de dirigentes competentes. Se trata de un estudio descriptivo, desarrollado por medio de encuesta aplicada a la población total de presidentes de las Ligas Deportivas de los dos departamentos, con el fin fundamental consiste en conocer su nivel de formación sobre administración y gestión deportiva y su experiencia en el sector en cargos de dirección.

Palabras clave: Dirigente Deportivo, perfil profesional, formación, experiencia, gestión y administración deportiva.

Professional profile of the regional sports leader: Valle del Cauca and Risaralda

ABSTRACT

The country's sport authorities have had two major problems: for government officials at the territorial sport entities, the people who are chosen have influence in politics; and regarding the private sector, associate sector, they are chosen for being ex-athletes or an athlete's relative, without taking into account their knowledge on the sector's functions and abilities.

The second problem refers to their training. The current sports managers do not have an academic background that grants the necessary competences to put into practice an appropriate management (or quality management), the academic background in administration and sports management, the knowledge of the sector and the use of a second language.

They usually comply with the 40 hours that are requested to hold a sports management position, according to the 00547 resolution of 2010 by Coldeportes.

If the aim is to achieve significant results and the sector's development, a sports manager has to be a well prepared manager to assume effectively the management and administration of the sport products and services.

The current study about the career profile of the regional sports manager – Valle del Cauca and Risaralda, goes hand in hand with the sector's public politics sports ten-year plan, the recreation, the physical activity and the physical education in Colombia for human development, cohabitation and peace 2009-2019, which first lineament is addressed to the strengthening of the sector's organizations and in order to achieve that competent sports managers are required.

It is a descriptive study, developed through a survey that was administered to the total population, sports leagues presidents of the two states (Valle del Cauca and Risaralda), which main characteristic is to know their academic background in sports management and administration and their experience in the sector's managing positions.

Keywords: Sports manager, career profile, academic background, experience, sports management and administration.

Introducción

Colombia cuenta actualmente con un alto potencial de talento humano en diferentes ramas del deporte; en esta medida es decisivo contar con una dirigencia deportiva altamente calificada. El sistema educativo, conjuntamente con el sector productivo, deben velar porque así sea, máxime cuando nuestro país posee un economía competitiva que genera confianza en la inversión.

El actual gobierno se ha propuesto convertir la calidad, la pertinencia y la cobertura de la educación en Colombia en un propósito nacional y posicionar al país como uno de los tres mejor educados de Latinoamérica para el año 2032. Este es un reto mayor si se considera que, según los resultados del Índice de Competitividad Global 2015-2016 del World Economic Forum (WEF), Colombia ocupa el puesto 70 en el Escalafón de Educación Superior y Formación para el trabajo, entre 140 países.

Por otro lado, sólo 38 de las 348 instituciones de educación superior tienen acreditación de alta calidad (11%) y 915 de los 12.475 programas (7.3%), según el Ministerio de Educación (2015).

En cuanto a la cobertura en educación superior, se ve impulsada en gran parte por un incremento acelerado de los cupos del SENA en formación tecnológica y de pregrado universitario; cuenta con un 45,5% de cobertura bruta; y frente a la pertinencia, según un estudio de Manpowergroup, el 57% de los empresarios manifiestan tener dificultad a la hora de contratar talento humano adecuado con las competencias requeridas (Índice Nacional de Competitividad, 2015).

Estos resultados demuestran la falta de correspondencia del sistema educativo con la agenda de competitividad del país. (Informe Nacional de Competitividad 2015-2016). Muchas veces la enseñanza ha sido abordada como una entidad separada de todo lo social y cultural (Tahull, 2016).

Si bien el gobierno nacional es el que formula y regula la política educativa, la responsabilidad del servicio no recae exclusivamente sobre éste. Esa competencia específica se traslada a los gobiernos locales, e incluso, directamente a las instituciones educativas, las cuales deben garantizar cobertura, calidad y pertinencia en la oferta, conforme a sus especificidades, vocaciones, prioridades y énfasis asumidos en sus Proyectos Educativos Institucionales. Lo anterior implica alta competencia profesional de los egresados.

No obstante, el deporte en Colombia a lo largo de muchos años se ha desarrollado con una dirigencia deportiva caracterizada por el empirismo, que se ha consolidado como una dirigencia hecha por la experiencia práctica de las actividades que se administran y no por su formación (Escobar, 2011); hay poca utilización de herramientas gerenciales e indicadores de gestión, escasa organización, poca planificación, entre otras precariedades (Zapata, Zapata y Gómez; 2010).

Para transformar este horizonte, la principal tarea del gerente deportivo consiste en consolidar una gestión organizacional eficiente, cuyos rasgos más significativo, se manifiesten, por ejemplo, en la definición clara de los principios filosóficos y operativos de la organización, establecidos desde la visión y la misión; en la determinación de estrategias y objetivos medibles y verificables, la planificación

asertiva de acciones a través de planes operativos, el logro de metas y la medición, evaluación y proyección de resultados.

Sánchez (2005) plantea que el concepto de gestión en la organización deportiva encierra un conjunto de dimensiones que incluyen estrategias y medios para alcanzar los objetivos de la organización. Con esta mirada la gestión se entiende de manera integral, considerándola como un sistema que presenta un conjunto de dimensiones interrelacionadas, objetivos, prácticas directivas, estructura y organización; métodos, instrumentos y herramientas, cultura y personalidad.

Todo gerente deportivo debe encarnar y desplegar con coherencia y esfuerzo estos conceptos para lograr llegar a la meta de su gestión.

Un gerente deportivo debe estar comprometido para asumir con efectividad la gestión y administración de los servicios deportivos. Según Gómez y Mestre (2005), esta figura emerge debido a la importancia adquirida por los servicios públicos y privados asociados a la actividad física y el deporte que hasta hace relativamente poco tiempo, no contaban con una importancia relevante.

Debido al aumento del flujo de capitales, a su inclusión en la normativa jurídica como derecho público y al aumento de practicantes, el deporte se ha posicionado de tal forma, que su dirección demanda profesionales calificados para el óptimo desarrollo de lo que hoy puede denominarse la industria deportiva. Esta no solo conlleva a una alta competitividad, sino que también representa un factor dinamizador en las organizaciones, al igual que un motor en el mantenimiento de la buena salud y calidad de vida individual y comunitaria.

El dirigente deportivo debe contar en su acervo no sólo con una sólida formación que favorezca el crecimiento de la rentabilidad deportiva, sino además la mejora de la calidad. En el tema de la gestión de organizaciones deportivas, hoy día se está pasando de una situación en la que los usuarios debían adaptarse a las ofertas de recursos y actividades físico – deportivas existentes, a otra en la que los gerentes deportivos deben de poner su empeño en direccionar y decantar las diferentes ofertas a las necesidades y demandas de los propios clientes. (Gómez y Mestre, 2005).

Por otro lado, se debe tener en cuenta que la oferta de programas académicos en gestión deportiva en Colombia es reducida. Existen 12

especializaciones en este campo, de las cuales la mitad, es decir seis, están concentradas en Bogotá y Medellín, y las otras seis, en Cali, Villavicencio, Bucaramanga, Tunja, Pereira y Pamplona.

En cuanto a Maestrías, hay tres: la Universidad de Antioquia tiene una maestría en Motricidad – desarrollo humano con una línea de administración y gestión deportiva. Otra en Alianza: entre *Prime Business School* y la Escuela Universitaria Real Madrid, ofrecen el programa de Master Universitario MBA en Dirección de Entidades Deportivas “Alfredo Di Stefano”.

Y la tercera, en la Universidad Sergio Arboleda; presenta también una alianza en la Maestría de Administración de Negocios (MBA) con el Máster MBA en Dirección de Entidades Deportivas “Alfredo Di Stefano” de la Escuela Universitaria Real Madrid.

El deporte representa hoy día en nuestra sociedad una gran industria generadora de empleo, de recursos, motora de transformaciones sociales (indicadores de delincuencia, inclusión, reducción de embarazos a temprana edad, entre otros); en aquellas poblaciones que organizan grandes eventos deportivos; es un instrumento que une a la sociedad en el tiempo libre, contribuyendo con desarrollo humano, la convivencia y la paz. Colombia necesita proyectar al deporte como estrategia para construir oportunidades de empresa, de ingresos y de participación social, y tiene el reto de garantizar su acceso y práctica en condiciones dignas.

La dinámica social, económica y política de las comunidades actuales, hace necesario que los dirigentes deportivos demuestren sus habilidades para llevar a cabo un desempeño eficiente y transparente de su labor; es por ello que se requiere el conocimiento y aplicación de las herramientas gerenciales deportivas por parte de este sujeto social.

En este contexto se realizó un estudio que permitió conocer el estado actual de formación gerencial en el sector y la experiencia de los presidentes deportivos (como integrantes del órgano administrativo; un presidente no es precisamente un ejecutivo, es la persona que orienta en general los procesos administrativos y estratégicos) de dos regiones o departamentos de Colombia.

La idea es que se contribuya desde las instituciones de educación superior con propuestas de formación avanzada pos gradual y educación

continua, de acuerdo con las necesidades genéricas y específicas de este sector, no sólo para el crecimiento profesional de nuestros dirigentes, sino en procura del crecimiento de las organizaciones del sector asociado, de acuerdo con el primer lineamiento de la política pública sobre **“organización y fortalecimiento institucional del sector”** en su programa sobre la capacidad de gestión de los organismos que conforman el Sistema Nacional del Deporte.

Para esto, se requiere de dirigentes con formación en lo técnico, pero también en gestión, que cuenten con experiencia en el sector, que puedan sistematizarla, socializarla y potenciarla; que su formación y desempeño permita impactar desde los municipios hasta el nivel nacional contribuyendo a las metas de desarrollo social nacional.

Con base en los resultados obtenidos, se prevé diseñar y aplicar estrategias de actualización y capacitación en gestión y en lo técnico del deporte, que permitan satisfacer las necesidades de formación de la dirigencia deportiva regional y nacional.

Método

Para desarrollar el proyecto sobre el perfil profesional del dirigente deportivo del Valle del Cauca y Risaralda se aplicó una investigación de tipo descriptivo, a través de la cual se visibiliza su nivel y tipo de formación, así como su experiencia de manejo y dirección en el sector.

Inicialmente se realizó el protocolo de investigación, para luego desarrollar el estudio cuantitativo, de nivel descriptivo-exploratorio, transversal. Se utilizó la encuesta, a través de entrevista personalizada como herramienta. La población fue: 45 presidentes de las Ligas Deportivas del Valle del Cauca, ese estudio se realizó en el año 2014 en las diferentes sedes (Cardona y Villegas, 2014) y 37 presidentes de las Ligas Deportivas del departamento de Risaralda, se efectuó en el año 2015, igualmente en las diferentes sedes de cada liga (Chaves, Ladino, et al, 2015).

Resultados

Dentro de los principales hallazgos se encontraron:

En lo referente a formación académica en pregrado, se identificó que el 79,5% de los presidentes de las Ligas Deportivas del Valle del Cauca son profesionales en deporte, administración, medicina, derecho, entre otras. En Risaralda el 73% de sus presidentes de Ligas son profesionales en matemáticas, filosofía, economía, ingeniería, entre otros. El resto de porcentajes están entre tecnólogos y técnicos profesionales para ambas regiones.

De los presidentes de las Ligas Deportivas de Risaralda sólo el 21,61% tiene formación post gradual, de los cuales el 16,21% son Especialistas, mientras que en el Valle del Cauca es mayor con el 29,5%.

En maestría, los Presidentes de las Ligas Deportivas de Risaralda solo el 2,7% son magister, siendo un porcentaje menor que el Valle del Cauca donde es del 4,5%.

Como aspecto a destacar en los bajos índices de formación post gradual en Administración y Gestión Deportiva encontramos que en Risaralda el 94,6% de los presidentes de las Ligas Deportivas no poseen este postgrado y/o afines, siendo superior con respecto al Valle del Cauca que es del 90,9%.

Al preguntarles por los temas de interés de formación, se destacan Mercadeo Deportivo, como una herramienta gerencial que contribuye a la consecución de recursos para la sostenibilidad de sus organizaciones, así como finanzas, dirección y talento humano, planeación estratégica y política pública del deporte. La modalidad de mayor preferencia está en especialización, 52% y 45% para el Valle del Cauca y Risaralda respectivamente, así como en seminarios, 30% y 25%.

En cuanto a la experiencia en el sector deportivo, se encontró que en Risaralda los presidentes se han desempeñado como dirigentes en otro organismo deportivo entre 5 a 20 años y en el Valle del Cauca entre 1 a 15 años.

Mientras que la experiencia en la misma Liga como presidentes en el Valle del Cauca están entre 1 a 10 años, solo 2% más de 10 años; en Risaralda, el 35% de los presidentes llevan más de 10 años en la misma Liga deportiva. (Ver cuadro 1 – experiencia en gerencia deportiva).

Experiencia	Valle del Cauca (Cardona y Villegas, 2014)	Risaralda (Chaves, Latino, et.al 2015)
Tiempo dirigencia Deportiva		
Menos de 1 año	9%	
5 – 10 años	61%	
11 – 15 años	27%	27%
15 – 20 años		27%
Más de 20 años		19%
No contestó	3%	27%
Tiempo como Presidente en la Misma Liga		
1 - 5 años	63%	14%
6 – 10 años	25%	51%
Más de 10 años	2%	35%

Cuadro 1. Experiencia en gerencia deportiva.

Discusión

La normativa referente a los requisitos del perfil del dirigente deportivo en Colombia no tiene correspondencia con su política pública, en su primer lineamiento sobre el fortalecimiento institucional y capacidad de gestión (Plan decenal del deporte, la recreación, la educación física y la actividad física; 2009-2019); para ello se requiere de dirigentes competentes que tengan formación en administración, dirección y gestión deportiva, así como experiencia en el sector.

Los presidentes de las ligas deportivas estudiadas si bien tienen preparación académica calificada, no están formados en gestión deportiva; estos resultados confirman la afirmación de Escobar (2011) sobre su empirismo, basados en la experiencia práctica de las actividades que se administran y no por su formación. Es importante resaltar que en esos departamentos existe la especialización en ese tema y no se está realizando la suficiente promoción en el sector asociado.

Dentro del estado de formación del país se puede afirmar que en términos de cobertura y pertinencia, a oferta de programas académicos frente a las necesidades del sector en temas como gestión deportiva, es insuficiente. Por tanto, se debe fortalecer la Red de Gestión y Administración Deportiva para ampliar la oferta de programas de

pregrado, especialización, maestría y doctorado sobre este tema, siendo programas pertinentes de acuerdo a las nuevas demandas del sector y ampliando su cobertura a nivel nacional.

Por otro lado, es importante atender que Colombia está dentro de un contexto Latinoamericano donde el desarrollo de la gestión deportiva está en crecimiento tardío.

La Asociación Latinoamericana de Gestión Deportiva (ALGEDE) se crea en el año 2009 y la Red Nacional de Gestión y Administración Deportiva en Colombia en el año 2013, mientras Estados Unidos, país pionero en el tema, su asociación Norteamericana de Gestión Deportiva (NASMM) existe desde el año 1966, es decir 50 años de historia.

En lo referente a su oferta, cuentan con 382 programas académicos en Gestión Deportiva, así como 219 licenciaturas, 140 maestrías y 23 doctorados; su foco de atención es la acreditación (NASMM, 2009).

Se puede evidenciar que la dirigencia deportiva del Valle del Cauca y de Risaralda tiene amplia experiencia tanto en el sector como presidente en la misma liga. Si bien es cierto la experiencia es muy importante para el desempeño profesional, se debe reflexionar que tan conveniente es que los presidentes se perpetúen en esos cargos.

Trabajo futuro

Dentro de la reforma de Ley 181 de 1995 (Ley del deporte) se debe incluir los requisitos sobre la profesionalización en gestión deportiva para quienes deseen acceder a los cargos de dirección de los diferentes entes deportivos, así como su remuneración y regulación del periodo de duración en esos cargos.

La universidad está inscrita en un contexto económico y político del cual emanan una serie de normatividades que regulan sus prácticas educativas en aras de construir programas que garanticen tanto la legalidad como las razones sociales que el contexto exige en su criterio de pertinencia (Velez, Peña, Saldaña, 2011). En ese sentido se deben diseñar cursos, diplomados, programas de manera virtual, debido a una modalidad que permite ampliar la cobertura y la participación de la población interesada, que por algún motivo no puede desplazarse hasta la institución educativa.

Promocionar la especialización en Dirección y Gestión Deportiva que se ofertan en los dos departamentos estudiados, especialmente a los presidentes de las ligas deportivas para que contribuya a la competitividad del sector deportivo regional.

Realizar una investigación donde se estudien las ligas deportivas exitosas para conocer cuáles son los factores claves: a) presidentes con formación en gestión deportiva, b) presidentes con experiencia como dirigente deportivo o c) presidentes con formación en gestión y experiencia como dirigente deportivo.

Adicionalmente esta investigación se debe de adelantar en otros municipios y regiones tanto en lo público como en el sector asociado, que permitan conocer el perfil profesional del dirigente deportivo en Colombia, así como diseñar programas de capacitación pertinentes que contribuya al fortalecimiento de las organizaciones del sector y a la luz del plan de desarrollo del país.

Referencias bibliográficas

Burbano E., Burgos D., Salazar C., Soto J.D. (2014). *Perfil actual de los presidentes de los clubes deportivos afiliados a la liga vallecaucana de futbol en la ciudad de Santiago de Cali*. Colombia: Institución Universitaria Escuela Nacional del Deporte.

Cardona R., Villegas A. (2014). *Necesidades de formación de los presidentes de las Ligas Deportivas del Valle del Cauca*. Colombia: Institución Universitaria Escuela Nacional del Deporte.

Chaves J., Ladino O., Mancilla D., Saldarriaga L., (2015). *Perfil académico y deportivo de los presidentes de las ligas deportivas del departamento de Risaralda*. Colombia: Institución Universitaria Escuela Nacional del Deporte.

Celma, J. (2.004). *ABC del gestor deportivo*. (pp. 13 - 113). Barcelona, España. INDE.

Colombia. *Plan decenal del deporte, la recreación, la actividad física y la educación física 2009-2019*. Colombia: Coleportes.

CONPES. *Sector social de recreación, deporte, educación física y aprovechamiento del tiempo libre*. (2000). Coldeportes: Colombia.

Escobar, J. (2011). Retos y estrategias para la administración deportiva en Colombia. *Revista digital, Buenos Aires*, Nº 152. Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd152/estrategias-para-la-administracion-deportiva.htm>.

Gómez T. y Mestre S. (2005). *La importancia del gestor deportivo en el municipio*. Barcelona: INDE.

Gutiérrez, F. (2007). *Fundamentos de administración deportiva*. Universidad de Antioquia, Instituto Universitario de Educación Física. Medellín.

Informe Nacional de Competitividad. *INC 2015-2016. Sector educación*. [en línea]. Recuperado de <http://www.compitem.com.co/site/wp-content/uploads/>

I.U. END. (2013). *Documento Maestro Especialización Dirección y Gestión Deportiva*. Cali - Colombia.

Ministerio de Cultura – Coldeportes. *Resolución 547 del 2010*. Colombia.

Quesada, S, y Díez, M. (2012). *Dirección de centros deportivos principales funciones y habilidades del director deportivo*. (pp. 27 – 67). España: Paidotribo.

Sánchez y Santamaría D. (2005). *Descripción de la gestión del deporte colombiano: planeación o empirismo*. Ascoldade Universidad Distrital.

Tahull, J. (2016). Modernidad, educación y género. El proyecto inacabado. *Revista Interamericana de Educación, Pedagogía y Estudios Culturales*.

Velez, C., Peña, A. & Saldaña, R. (2011). La formación avanzada, conceptos y tensiones A propósito de las formaciones en maestrías y doctorados en educación: una tarea a realizar en red. *Revista –RIIEP*.

Zapata, G., Zapata, G. y Gómez, Y. (2010). Gestión y características administrativas de las ligas deportivas del departamento de Antioquia 2.000 – 2.010. *Revista politécnica*.

Manual de Política Normativa Para una Institución de Educación a Distancia

Pedro Antonio Vela González Ed. D. ¹

Vicky Del Rosario Ahumada De La Rosa Ed. D. ²

José Humberto Guerrero Rodríguez Ed. D. ³

Recibido: 21-07-2017

Aceptado: 27-09-2017

RESUMEN

En las instituciones educativas que ofertan programas bajo cualquier modalidad de educación, se hace necesario el análisis, diseño, desarrollo, implementación y evaluación de un manual de política normativa que permita el aseguramiento de la calidad educativa impartida. En esta revisión literaria se presentan criterios básicos a considerar por parte de una Institución de Educación a Distancia (IED) en lo que respecta a las generalidades, condiciones y componentes de las áreas filosófica, jurídica, fiscal, geográfica y de dirección académica, administrativa y financiera, tecnológica, profesoral y estudiantil, elementos que constituyen el manual de política normativa. Se presentan como anexo,

1. Doctor en Educación NOVA Southeastern University - EUA, Magister en Educación U. Javeriana, Magister en Educación U. Santo Tomás, Especialista en Educación U. Santo Tomás, Especialista en Evaluación en Entornos Virtuales de Aprendizaje U. de Granada España, Licenciado en Química U. Pedagógica Nacional. Investigador del Grupo Ambientes de Enseñanza Aprendizaje de las Ciencias Básicas (AMECI), categorizado por Colciencias y avalado por la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD) y la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (UDFJC).
Correo electrónico: pedro.vela@unad.edu.co
ORCID: 0000-0001-6990-9026

2. Doctor en Educación NOVA Southeastern University - EUA, Magister en Administración y Supervisión Educativa U. Externado de Colombia, Especialista en Pedagogía para el Desarrollo del Aprendizaje Autónomo U. Nacional Abierta y a Distancia (UNAD) y Licenciada en Ciencias de la Educación U. del Atlántico. Docente de la Escuela Ciencias de la Educación en la UNAD. Investigadora del Grupo Ambientes de Enseñanza Aprendizaje de las Ciencias Básicas (AMECI), categorizado por Colciencias y avalado por la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD) y la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (UDFJC).
Correo electrónico: vicky.ahumada@unad.edu.co
ORCID: 0000-0002-8797-331X

3. Doctor en Educación Nova Southeastern University - EUA, Maestría en Docencia Universitaria U. de la Salle y Químico U. Nacional de Colombia. Investigador del Grupo Ambientes de Enseñanza Aprendizaje de las Ciencias Básicas (AMECI), categorizado por Colciencias y avalado por la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD) y la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (UDFJC).
Correo electrónico: jose.guerrero@unad.edu.co
ORCID: 0000-0002-8252-6473

algunos referentes en relación con la política normativa para Colombia que, con su obligatoriedad en la aplicación, permite garantizar por parte de las instituciones educativas la prestación de un servicio de alta calidad.

Palabras clave: Políticas normativas, educación a distancia, calidad educativa, diseño instruccional, normatividad institucional.

Normative Manual for a Distance Learning Institution

ABSTRACT

In educational institutions that offer programs under any form of education, it is necessary to analyze, design, develop, implement and evaluate a normative policy manual that allows for the assurance of the educational quality imparted. This literary review presents basic criteria to be considered by an Institution of Distance Education (IDE) in terms of the generalities, conditions and components of the philosophical, legal, fiscal, geographical and academic, administrative and Financial, technological, professorial and student that constitute the normative policy manual. Some references are presented as an annex in relation to the normative policy for Colombia, which, with its mandatory application, makes it possible to guarantee the provision of a high quality service by educational institutions.

Keywords: Normative policies, distance education, educational quality, instructional design, institutional regulations.

Introducción

La Educación a Distancia es una forma de impartir educación institucionalizada para brindar a muchas personas oportunidades para desarrollar procesos formativos conjuntamente con compromisos

sociales y laborales que ayudan a viabilizar una sociedad y su cultura (Miklos, & Arroyo, 2008). Este documento desarrolla la propuesta de un manual de normas para una Institución de Educación a Distancia, IED.

Tiene en cuenta la normatividad nacional, para el caso de Colombia, en materia de educación (Ley 30 de 1992, Ley 115 de 1994, Ley 1188 de 2008, decreto 1075 de 2015), recopilada por Rubio y González (2011), cuyos textos se encuentran en los apéndices de este documento ya que la IED ofrece programas en educación básica, media y superior.

Las políticas se refieren al marco de acción que definen roles y responsables en la operación del sistema de Educación a Distancia (Simonson, 2007) y ellas deben responder a las políticas establecidas por el Estado por ser la educación una de sus áreas estratégicas que si bien la vigila, le da condiciones de autonomía para que cada uno de los proyectos educativos que se propongan ayuden a su desarrollo en beneficio del bien común (Fliguer, 2010).

Para la IED es la formulación de su compromiso de alinearse con los propósitos de la Educación a Distancia como son facilitar el aprendizaje individualizado, el uso de una amplia variedad de medios tecnológicos para entregar y hacer la instrucción, no establecer distinciones, desigualdades o privilegios de ninguna clase (sexo, religión, credo político, nivel socioeconómico, etnia y otros que limiten el acceso a los programas), facilitar la comunicación sin importar tiempo y lugar, fomentar el autoaprendizaje, tener una organización sistémica y unos costos razonables (Lampert, 2000). En esta forma es posible para el estado y la sociedad tener mecanismos de inclusión social a través de la educación que puede realizarse con Educación a Distancia por facilitar mayor cobertura, flexibilidad en los medios y estrategias instruccionales por utilizar y su capacidad de atender poblaciones heterogéneas (Matias, 2008).

Objetivo del Manual de Políticas Normativas

El manual de políticas normativas para una IED, tiene como objetivo brindar una guía a las autoridades, a los integrantes de la comunidad educativa y a otros, en la toma de decisiones respecto a las condiciones que definen la operacionalización del sistema de Educación a Distancia,

asegurando su alineación con la misión, visión y las políticas de calidad de la organización educativa y con ello salvaguardar la calidad de los procesos académicos ofrecidos, respondiendo a las políticas educativas establecidas por el estado en función de la calidad educativa, definida ésta como el ofrecimiento de la mejor educación posible a los estudiantes para contribuir, en última instancia, al bien de la sociedad (Valenzuela, 2010).

Políticas Normativas de la Institución de Educación a Distancia

Para King, Nugent, Eich, Mlinek y Russell (2000) una política es un curso de acción escrito, tal como un estatuto, procedimiento, regla o regulación, que se adopta para facilitar el desarrollo de un programa académico. Simonson, Smaldino, Albright & Zvacek, (2012) plantean que en toda IED antes de comenzar a ofrecer cursos a distancia o en línea desarrolle su manual de políticas normativas que facilitará el proceso de desarrollo e implementación de estos programas. Watson y Gemin (2009) recomiendan definir e identificar a quién va dirigidas las políticas de un manual cuando se refiere a procesos académicos en una IED.

Para el desarrollo de la estructura del manual de políticas para la educación a distancia, se sigue los modelos propuestos por King et al., (2000) y Gellman-Danley y Fetzner (1998) que consideran siete áreas estratégicas: (a) filosófica; (b) jurídica; (c) fiscal, geográfica, y de dirección; (d) académica; (e) tecnológica; (f) profesoral; y (g) para los estudiantes.

Política Filosófica

Para la IED es de relevancia que en este componente se tengan en cuenta la misión, visión, creencias y valores institucionales. Simonson (como se citó en Moore, 2007), afirma que cuando una organización educativa en la modalidad a distancia decide ofertar programas, logra su éxito cuando el reconocimiento que la sociedad hace de la misión y visión sean de alta calidad, creíbles y adecuadas.

Se presentan entonces los componentes de las condiciones para el establecimiento de las políticas filosóficas para la IED.

Misión de la IED. Proporciona a las personas conocimientos y oportunidades educativas a través de la modalidad abierta y a distancia, que le permitan satisfacer sus necesidades de aprendizaje facilitándoles el acceso al conocimiento, más allá y por encima de la planificación habitual y las restricciones geográficas en el marco de la sociedad global y del conocimiento propiciando el desarrollo económico, social y humano sostenible de las comunidades locales, regionales y globales con calidad, eficiencia y equidad social.

Visión de la IED. La IED incorpora a personas que ofrecen una educación universitaria bajo la modalidad a distancia y de alta de calidad promoviendo: (a) una educación innovadora que permite el aprendizaje personalizado, (b) un liderazgo tecnológico y el trabajo en colaboración, (c) una investigación académica acerca de la sociedad de la información y el aprendizaje electrónico (e-learning) y (d) la disseminación del conocimiento.

Creencias. Las creencias son estructuras de pensamiento elaboradas y arraigadas a lo largo del aprendizaje que sirven para explicar la realidad y que preceden a la configuración de valores. Las creencias responden a las preguntas: ¿En qué creemos? ¿Qué principios nos rigen? Son además principios que las personas y las instituciones van construyendo y sobre las cuales se cimentan sus valores. Al desarrollar las creencias se determina que es lo relevante. Es así, como al expresar la importancia de tener en cuenta diversos puntos de vista y construir sobre ellos, se está dando valor al trabajo en equipo o al expresar el convencimiento de que un ambiente de confianza y respeto debe primar en la IED y aclarando que es un valor institucional que ayuda a mantener un clima positivo.

Decálogo de Valores. En la IED se promueven algunos de los siguientes valores:

1. La calidad, como cultura organizacional.
2. El respeto como elemento básico para su autorrealización personal y profesional.
3. La diversidad de género, la promoción y la aceptación del pluralismo cultural, el multilingüismo para superar barreras y el trabajo participativo mediante distintas plataformas tecnológicas.
4. La innovación, como principio transversal de sus actividades.
5. La sostenibilidad, como base para el diseño y la construcción

de las actividades y los procesos de la universidad para seguir siendo competitivos.

6. La cooperación, como cultura organizativa basada en la flexibilidad y el compromiso social forjando enlaces institucionales de colaboración, aprendizaje mutuo y trabajo en equipo.

7. La libertad de acción, de pensamiento, de culto y de ideas políticas, pilares para una convivencia pacífica, solidaria y tolerante.

8. La necesidad de cualificar a los estudiantes, docentes, consejeros y funcionarios de todo nivel logrando una sociedad equitativa, justa y emprendedora.

9. El potencial creativo, en la actitud crítica, en el trabajo arduo y honesto de toda la comunidad universitaria.

10. La vivencia de los valores, la ética, el respeto, la disciplina, el debate, la concertación y la conciliación dentro de la comunidad universitaria y otros actores sociales del país.

Principios. Son un marco de referencia permanente en la IED para mejorar la calidad educativa. Algunos de estos principios son:

1. El proceso de enseñanza-aprendizaje centrado en el estudiante.
2. Los cursos académicos están diseñados en Ambientes Virtuales de Aprendizaje (AVA)
3. El fomento de aprendizajes significativos.
4. La libre expresión oral y escrita de los estudiantes a través de los recursos tecnológicos dispuestos en el curso académico.
5. La práctica de los valores dentro de la comunidad académica, entre ellos el respeto por el otro.
6. Tener en consideración los conocimientos previos de los estudiantes.
7. Desarrollar las competencias, habilidades y destrezas con los contenidos adecuándolos a la realidad de los estudiantes y del país.
8. Respetar la multiculturalidad y promover la interculturalidad.
9. Fomentar la evaluación formativa.
10. Considerar los perfiles socioculturales y académicos de los estudiantes y docentes.
11. El aprendizaje debe ser colaborativo. Para Johnson y Johnson (1998) el aprendizaje colaborativo se centra en el proceso

de construcción del conocimiento a través del aprendizaje que resulta de la interacción con un grupo y mediante tareas realizadas en cooperación con otros. Así mismo es ante todo, un sistema de interacciones cuidadosamente diseñado que organiza e induce la influencia recíproca entre los integrantes de un equipo.

Política jurídica

La IED por su naturaleza y el uso de las tecnologías de información y comunicación que se incorporan de manera directa con las actividades de creación y producción de su talento humano relacionadas con la actividad académica, investigativa y de producción de bienes y servicios, se ajusta al ordenamiento jurídico nacional e internacional que rige sobre la propiedad intelectual. Las ramificaciones legales en las IED deben incluir aspectos como derechos de autor, uso justo, la responsabilidad por los mensajes electrónicos inapropiados y otras complejidades (Gellman-Danley y Fetzner, 1998).

Propósito. La IED orientará el uso de los productos objeto de reconocimiento de propiedad intelectual en coherencia con su misión institucional. Será legítimo el uso de estos productos en el logro de una educación para todos con calidad a través de sus programas de formación investigación, extensión y proyección social.

Definición. Se entiende por propiedad intelectual el conjunto de derechos y prerrogativas sobre todas las creaciones del ingenio humano que, en cualquier campo del saber, puedan ser objeto de creación, definición, reproducción, utilización o expresión por cualquier medio de divulgación.

Contenido. Se establecen las siguientes políticas:

1. La IED fomentará la cultura de la propiedad intelectual, mediante el abordaje y análisis de diferentes aspectos y enfoques relacionados con el tema.
2. La IED integrará un comité encargado de realizar los trámites necesarios para favorecer el registro y la solicitud de licencias de uso de obras que involucren propiedad intelectual.
3. La IED realizará convenios con entes legales para recibir

asesoría sobre los derechos y obligaciones del uso de la autoría intelectual.

4. La IED realizará sus propios estatutos y procesos sobre el derecho de autoría intelectual, con el fin de facilitar los trámites dentro y fuera de la institución.

5. Los lineamientos de autoría intelectual estarán orientados hacia normativas internacionales, a fin de diversificar su acceso y elevar el nivel académico en la institución.

Políticas fiscales, geográficas y de dirección

Según Simonson (2007), estas políticas definen los costos por matrícula y otros servicios académicos, las equivalencias en tiempos completos, la observancia de las normas estatales sobre la institución, las áreas de servicios, las relaciones interinstitucionales, las regulaciones de los consorcios, la contratación, el control administrativo y fiscal, los costos de la administración y el manejo financiero.

Cobertura geográfica. La IED oferta sus programas para un territorio nacional específico, pero permite la matrícula de estudiantes de otras nacionalidades observando la legislación de cada país y los acuerdos internacionales vigentes.

Este mismo criterio se aplica cuando se establezcan convenios de cooperación para el desarrollo conjunto o en consorcio de proyectos con otros países o se hagan negociaciones para el intercambio de programas ofertados permitiendo la internacionalización de la educación. En todos los casos, la IED es la responsable por la administración de esos programas en el País de origen conforme a la legislación vigente.

Dirección académica. El desarrollo institucional de la IED se encuentra en sus unidades académicas quienes proponen, elaboran los diseños curriculares y hacen su acreditación ante los Consejos Académico y Superior de la institución, siendo los responsables de radicarlos ante el Ministerio de Educación Nacional según las características específicas de cada programa dando cumplimiento a la normatividad correspondiente.

Dirección administrativa. Las unidades académicas contarán con un director y un equipo de trabajo de coordinación acorde a las áreas de

conocimiento que administre y tendrá la posibilidad de vincular expertos temporales para el desarrollo de proyectos específicos, pero habrá un responsable en la unidad que se encargue del desarrollo del proyecto hasta su implementación final. Esto como garantía de aprendizaje para la organización en pro de su desarrollo institucional.

Asuntos financieros. La unidad financiera institucional será el proyecto que una vez aceptado, funcionará como un programa aprobado cuando se reciba el correspondiente registro calificado o resolución de aprobación, dependiendo del tipo de proyecto de formación autorizado.

Cada unidad académica tendrá su presupuesto anual y será la responsable de su ejecución. La gerencia administrativa y financiera y su grupo de planeación apoyarán el desarrollo de los proyectos específicos que cada unidad académica proyecte anualmente estableciendo conjuntamente los cronogramas de ejecución presupuestal del año siguiente, garantizando el manejo transparente y eficiente de los recursos financieros institucionales.

Cada año, se programará el costo fijo por gastos administrativos para cada unidad teniendo como base el director, un asistente administrativo, los coordinadores que estén atendiendo el desarrollo de programas aprobados y en funcionamiento, lo mismo que los proyectos aprobados por el Consejo Académico.

Costos académicos. Corresponde a los ingresos que la IED percibirá por la venta de sus servicios en los diferentes programas de formación aprobados y en funcionamiento. La gerencia administrativa establecerá los costos de matrícula, expedición de certificados de matrícula, cursos matriculados, calificaciones, derechos de grado y demás que los estudiantes requieran para acreditar su condición ante otras entidades.

La matrícula en cada uno de los programas se hará por cursos que tome el estudiante dándole derecho al uso del campus, la tutoría, servicios de consejería y de apoyo a la formación, la biblioteca, los servicios de laboratorio para prácticas, las prácticas profesionales requeridas para el cumplimiento de los requisitos académicos y al desarrollo de su trabajo de grado donde se requiera. Los recursos bibliotecarios que la IED pone al servicio de los estudiantes son fundamentales para que éstos puedan cumplir con sus responsabilidades académicas adquiridas y deben tener acceso a las distintas bibliotecas virtuales y otros recursos disponibles en la Internet ofrecidos por la institución (Bonilla, 2004).

La IED otorgará como apoyo a sus estudiantes más destacados, becas, pasantías institucionales y monitorias virtuales para apoyar el desarrollo formativo del talento humano en formación y esos estímulos serán reconocidos en su hoja académica y en las certificaciones que la institución expida.

Apoyo financiero. La IED establece alianzas estratégicas con entidades financieras para aquellos estudiantes que soliciten financiación a sus matrículas, la adquisición de tecnología o de materiales requeridos para el desarrollo de sus cursos. Sin embargo, la IED servirá como intermediario en la negociación de los créditos pero no se constituye en parte, quedando en responsabilidad del estudiante la cancelación de los mismos y las obligaciones que las normas de cada País, establezcan para su cobro.

Apoyo tecnológico y de servicios. La IED se compromete a mantener en servicio 365x7x24 del campus, dispondrá de una mesa de apoyo técnico que resolverá las dificultades que por acceso tengan los estudiantes al campus, pero la disponibilidad de tecnología de conectividad y de computación es responsabilidad exclusiva del estudiante. En aquellas regiones del país que tengan dificultades de acceso, la IED dispondrá de alternativas tecnológicas para remitirles a los estudiantes los recursos necesarios para adelantar su estudio y buscará alianzas para facilitar su conexión, en caso de no ser posible, se establecerán estrategias específicas para que no existan barreras ni discriminaciones para la realización de su labor académica.

Rendición pública de cuentas. La IED establecerá mecanismos de comunicación a través de la red para informar a sus usuarios, organismos de control del Estado y a toda la comunidad los resultados y las innovaciones que haga para mantener un servicio académico y administrativo de excelencia para que se constituya en una estrategia de desarrollo de todas las regiones de la geografía nacional y de otros países.

Políticas académicas

El área académica provee una guía para el calendario de instrucciones, técnicas de diseño instruccional, criterios y métodos de evaluación, alineación del plan estratégico y medir el éxito de la IED (Restauri, 2004; Piskurich, 2006; Yang, 2006). Esta política corresponde al compromiso con

el conocimiento, con el sujeto que aprende, los espacios de interacción y las relaciones de poder que generan, la presencia social de los actores en el aprendizaje (Garrison, D., & Anderson, T., 2005), las regulaciones en las interacciones y en la construcción ética del saber, el rol de la tecnología en el proceso pedagógico (Copertari, Sgrecia, & Segura, 2011). Contiene el marco de acción para el calendario académico, acreditación del programa, calidad de los cursos, evaluación de los cursos y programas, graduación, criterios de admisión y la aprobación y revisión curricular (Simonson, 2007).

El conocimiento. La IED oferta programas en las áreas del conocimiento que son enseñables por medio de Educación a Distancia apoyada en Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y contribuye a su desarrollo, a la consolidación de nuevos saberes mediante la investigación y propende por su divulgación a todas las personas, organizaciones y naciones que se quieran unir al proyecto.

El saber se fundamenta en las epistemologías de las disciplinas avaladas por las comunidades científicas y promueve la participación de sus profesores, estudiantes y administrativos en el desarrollo de investigaciones que respondan a las necesidades de los contextos donde se encuentren y produzcan soluciones viables.

El aprendizaje. Para (Ormord, 2012) es entendido como proceso en el cual el sujeto construye activamente nuevas ideas o conceptos basados en conocimientos presentes y pasados. Se forma construyendo nuestros propios conocimientos desde nuestras propias experiencias. El aprendizaje permite al ser humano adquirir los conocimientos, habilidades y destrezas necesarios para poder adaptarse a la realidad de su vida y también transformarla (Klimenko y Alvares, 2009).

Las políticas académicas definidas por la IED, “brindarán todas las condiciones para que se desarrollen competencias metacognitivas que fomenten el aprendizaje autónomo cuyo sistema de autorregulación funciona de modo que le permite satisfacer exitosamente tanto las demandas internas como externas que se le plantean” (Bornas, 1994: p.13); el aprendizaje significativo entendido como la incorporación de la nueva información a la estructura cognitiva del individuo (Ausubel, 2002) y el aprendizaje colaborativo en el que los estudiantes son quienes diseñan su estructura de interacciones y mantienen el control sobre las diferentes decisiones que repercuten en su aprendizaje (Panitz, 2001), conformando

comunidades de aprendizaje capaces de identificar problemas y elaborar los procedimientos más viables para su solución. Su énfasis está, “no solo en la generación de conocimiento, sino en utilización del conocimiento generado para transformar las estructuras sociales que conlleven a la superación del ser humano” (Ortiz, 2010. p.1).

Así mismo, la conformación de redes de aprendizaje con las que se permite un intercambio crítico de conocimientos y experiencias (Reynaga & Farfán, 2004), son la estrategia fundamental para promover la presencia social de la IED en su campus y en la sociedad del conocimiento. Los profesores y estudiantes serán los líderes que las promuevan para facilitar los intercambios que les ayuden a afianzar sus conocimientos, su participación y su competitividad para solucionar los problemas del entorno donde se encuentren.

El aprendiz. Es el centro del aprendizaje; la IED brindará las estrategias, recursos y desarrollo de habilidades para que sea el responsable motivado y autónomo en la construcción de su saber individual y grupal.

Aspectos como lo que aprenden verdaderamente los estudiantes, el impulso del aprendizaje en relación con la calidad de los docentes, la mejora en los resultados cuando tienen excelentes docentes, han llevado a que los encargados de formular políticas busquen la manera de identificar a los profesores eficaces para que ello permita el aseguramiento de los aprendizajes. “Esta es la condición imprescindible para que los estudiantes y los países reciban los beneficios económicos y sociales de la educación” (Bruns, B. & Luque, J., 2015, p. 6).

El profesor. Es el responsable del diseño instruccional de los cursos, entendido éste como un modelo de enfoque de sistemas para el análisis, diseño, desarrollo implementación y evaluación de la enseñanza que puede ser utilizado para mejorar el rendimiento estudiantil (Dick, Carey, L., & Carey, J., 2009); la valoración de los recursos o medios que faciliten el aprendizaje, “la generación de las interactividades de estudiante–material, estudiante–estudiante, estudiante–profesor, estudiante–institución que favorecen la presencia social del estudiante en el campus y en la comunidad de aprendizaje del curso, definida ésta” (Palloff & Pratt, 2007 p. 230) como la interacción entre estudiantes y docentes promoviendo la honestidad, sensibilidad, relevancia, respeto, apertura y apoderamiento, el diseño del sistema de evaluación del aprendizaje del curso, la valoración de los resultados del logro académico del estudiante

y del mejoramiento de contenidos, estrategias e interactividades del mismo para que cada vez le de mayor autonomía en el aprendizaje a su estudiante.

En los cursos iniciales de los programas a distancia, debe diseñar estrategias comunicacionales para que el estudiante pueda comprender y mejorar sus habilidades para el estudio individual, en grupo y dentro de su comunidad de aprendizaje (Gamboa, Sandoval & Ahumada, 2017).

La IED tendrá un programa de perfeccionamiento docente que propondrá estrategias para la capacitación, la formación permanente y especializada para que cada vez sean más eficaces en la enseñanza y la guía hacia el aprendizaje autónomo. Flórez (1994), plantea que el concepto de formación docente debe ir más allá del entrenamiento técnico, de una cultura transmisiva y reproductiva, de una práctica docente restringida hasta concepciones más evolucionadas y pertinentes.

En el foro desarrollado para América Latina, Bruns, B. & Luque, J. (2015), presentan en el documento *Excelentes profesores: cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe*, que,

...para formar cuerpos docentes de alta calidad, deben seguirse tres pasos fundamentales —reclutar, desarrollar y motivar mejores profesores—, y se dispone de una importante cantidad de experiencias de reforma en estos tres aspectos dentro y fuera de la región que pueden orientar el diseño de mejores políticas (Bruns, B. & Luque, J., 2015, p. 2).

Modelo pedagógico. Un modelo pedagógico plantea de forma integral un determinado fenómeno; desde el punto de vista teórico-práctico ofrece “un marco de referencia para entender implicaciones, alcances, limitaciones y debilidades paradigmáticas que se dan para explicarlo” (Gimeno & Pérez, 1992. p. 448). Con el modelo pedagógico definido por la IED se establecen las condiciones en que se debe diseñar la enseñanza y orientar el aprendizaje y establece las interacciones del subsistema académico de la IED. Su epistemología se fundamenta en el aprendizaje durante toda la vida y en los principios de la Educación a Distancia; el diseño curricular, las estrategias pedagógicas, el desarrollo de los medios pedagógicos y la evaluación del aprendizaje considera los principios del constructivismo social centrado en la actividad del aprendiz.

El currículo. Para Arredondo (1981) citado por Nagles y Calderón (2016),

El currículo es el resultado de (a) análisis y reflexión sobre las características del contexto, del educando y de los recursos; (b) La definición, tanto explícita como implícita de los fines y los objetivos educativos; (c) La especificación de los medios y los procedimientos propuestos para asignar racionalmente los recursos humanos, materiales, informativos, financieros, temporales y organizativos, de manera que se logren los fines propuestos (Nagles & Calderón, 2016, p. 61).

Corresponde al proyecto de formación que una vez aprobado mediante su registro calificado se transforma en programa, está en estrecha relación con la epistemología institucional, la Educación a Distancia y los fundamentos del constructivismo. Contiene las metas, las competencias por desarrollar, el plan de curso, los syllabus, los recursos necesarios para su desarrollo y las condiciones requeridas para la obtención del título correspondiente (Arévalo, M., & Gamboa, A., 2015).

Este proyecto se encuentra documentado y será conocido por los aspirantes, estudiantes, docentes y personal administrativo que lo regenta como base de su trabajo y sobre el cual se rendirá cuentas de los avances, logros alcanzados y planes de mejoramiento continuo para el aseguramiento permanente de su calidad.

El curso. Es la unidad curricular de cualquier programa ofertado por la IED. Se encuentra alineado a los propósitos curriculares ya que efectúa los aportes al desarrollo de competencias profesionales requeridas para el desempeño profesional avalado por el título que se desea obtener.

La IED tendrá asignado a cada curso un profesor titular quien será el responsable de su diseño, actividades básicas, modelo evaluativo, selección de recursos mediados o de su elaboración y del análisis de los logros obtenidos por los estudiantes. Será el líder de la red académica del curso. También dispondrá de profesores auxiliares quienes serán los encargados del trabajo académico de los estudiantes, de su asesoría, las actividades de interacción individual y grupal y de la construcción de las habilidades y destrezas requeridas para el desarrollo de las comunidades virtuales de aprendizaje y de la calificación de las

actividades programadas en el plan del curso. Al inicio de la asesoría con cada grupo diseñará el syllabus requerido y establecerá medios de comunicación eficaces con sus estudiantes.

Se documenta a través del syllabus o plan de curso que contiene: Propósito, metas de aprendizaje, competencias por desarrollar, calendario de actividades, modelo de evaluación, productos por presentar para demostrar logros, recomendaciones de recursos mediados por utilizar ya sea de repositorios institucionales o de fácil ubicación en bases de datos o reservorios de recursos recomendados por el profesor.

La Evaluación del aprendizaje. Se constituye en un sistema que tiene como propósito obtener información para la toma de decisiones en la promoción de los estudiantes, la excelencia académica de los profesores y el mejoramiento de sus programas ofertados y poder determinar criterios para informar a la sociedad, a sus usuarios y al área de la Educación a Distancia.

Evaluar los aprendizajes alcanzados por los estudiantes permite establecer si los logros son iguales a las metas propuestas, los contenidos estudiados, las estrategias pedagógicas y de aprendizaje fueron adecuadas y si los instrumentos de evaluación utilizados permitieron comprobar las competencias durante la ejecución de las tareas diseñadas para ponerlas en evidencia (Nitko, & Brookhart, 2011; Bonvecchio, & Maggioni, 2004; Lamas, 2008; Ferreyra, Castagno, Salgueiro & Tucci, 2012).

En la evaluación del aprendizaje, durante el desarrollo del curso, tendrá momentos formativos al aportarle información al estudiante de su desempeño para que reflexione sobre sus logros y se esfuerce en mejorar los aspectos débiles en la consolidación de sus conocimientos, estrategias de aprendizaje y de participación en la construcción de su comunidad virtual de aprendizaje.

Una vez finalizado el proceso, los responsables de la evaluación del aprendizaje deben evaluar los resultados: promedio ponderado de estudiantes, porcentajes de aprobación, en global y para cada uno de los programas, además de analizar los resultados de satisfacción de los estudiantes. A partir de la evaluación de estos resultados se deben establecer acciones de mejora.

La acreditación curricular, de cursos y de la evaluación. Es el mecanismo de certificación de la calidad de los servicios académicos ofertados por la IED. Cada Unidad Académica establecerá los criterios, indicadores y criterios específicos para la certificación interna de sus currículos, planes de cursos, materiales, servicios de apoyo académico al estudiante y uso eficiente de sus recursos constituyéndose en el momento de autoevaluación. Cumplirá los requisitos para la certificación mínima de calidad requerida para obtener los registros calificados o resoluciones de aprobación de sus programas.

La evaluación institucional. Se utilizará para valorar los logros de los programas de formación conforme a la ontología institucional, con el fin de hacer los mejoramientos permanentes requeridos para mantener la calidad de los mismos, lograr la plena satisfacción de los usuarios y apoyar el desarrollo de las regiones donde viven los egresados.

La necesidad de la evaluación institucional se fundamenta en la demanda cada vez más creciente de la sociedad actual por la oferta de servicios de parte de la universidad en función de estándares de calidad y excelencia. Todo lo cual implica favorecer en la universidad aquello que le permita alcanzar sus objetivos de enseñanza, investigación y proyección social (Rodríguez y Zevallos, 2003). Para los mismos autores, evaluar la universidad conlleva emitir un juicio de valor a propósito de la pertinencia y la razón de ser de sus objetivos, su grado de cumplimiento y la forma en que han sido alcanzados. Evidentemente, todo ello constituye un proceso complejo de implementación y desarrollo; caracterizándose por su gradualidad, consensualidad, colegialidad, honestidad y responsabilidad.

Es por ello que la evaluación institucional corresponde a un conjunto de prácticas, métodos, conocimientos bien diversificados y progresivamente desarrollados en el transcurso de los años con el objeto de dar respuesta a una necesidad específica: la de una mejor gestión de la universidad (Vela, Ahumada & Guerrero, 2016). Ello implica favorecer en la universidad todo aquello que le permita alcanzar sus objetivos de enseñanza e investigación y fortalecer la calidad de sus actividades (Simoneau, 2003).

Para Álvarez (1992) la evaluación institucional en las organizaciones universitarias debe apuntar al mejoramiento de la calidad en el marco del planeamiento estratégico de forma permanente, sistemática, cuyo alcance tiene que ver con los procesos, los productos y su impacto

en la sociedad. Afirma además que debe ser una tarea constructiva tendiente a ayudar a detectar el déficit y las dificultades en materia académica, recursos físicos, docentes y técnicos, para mejorar la gestión institucional en el logro de las metas, y con ello neutralizarlas y superarlas. Comprendida así la evaluación institucional se convierte en una herramienta importante de transformación de las universidades y de la práctica educativa, en la medida que el propio proceso de la investigación, evaluación y planificación permita explicar y entender los problemas, los objetivos y propósitos de la institución.

Acreditación Institucional de Alta Calidad. La IED fundamenta su éxito en la calidad, por lo que desarrollará estrategias para la acreditación y certificación nacional e internacional de sus programas mediante agencias reconocidas. En Colombia, la normatividad específica establece la acreditación voluntaria ante el Consejo Nacional de Acreditación (CNA).

Política tecnológica

Para Sandia y Montilva (s.f.), el área Tecnológica proporciona, opera y mantiene toda la infraestructura de equipos y sistemas necesarios para garantizar la comunicación interactiva entre otras áreas. Así mismo, un modelo de soporte debe proporcionar a la IED un entorno tecnológico de vanguardia, con servicios innovadores, de calidad y estables, contribuyendo y añadiendo valor a las actividades educativas de investigación y de gestión de la IED.

Para ello debe considerarse varios equipos de trabajo:

1. Un equipo que se encargue de gestionar los servicios para el aprendizaje. Sus funciones serán: (a) Acompañar al profesorado en la definición, mejora, búsqueda, integración y puesta en marcha de recursos docentes (herramientas y contenidos). (b) Acompañar en la implementación del nuevo modelo educativo, el plan estratégico, los proyectos de innovación docente y el plan director de servicios (evolución del aula). (c) Asegurar la estabilidad, evolución y funcionamiento de las aulas y recursos docentes (editor de plan docente, diseño del aula, materiales docentes). (d) Conocer las necesidades y características de

estudiantes y profesorado para mejorar las experiencias de aprendizaje y de enseñanza.

2. Un equipo de desarrollo y mantenimiento que gestione la calidad del desarrollo y el servicio de mantenimiento de las aplicaciones. Sus funciones son: (a) Atender los servicios generales del campus (página de inicio, foros, buzón, red de personas). (b) Velar por la accesibilidad y los temas de móviles. (c) Participar en el proyecto sobre la experiencia global de usuario del estudiante. (d) Consolidar el campus virtual. (e) Introducir herramientas de red social en el campus. (f) Trabajar en la difusión internacional de los proyectos, para buscar nuevas fuentes de financiación.

3. Un equipo de integración que realiza el diseño tecnológico y la verificación de la integración y la calidad de las aplicaciones. Sus funciones son: (a) Coordinación con la Biblioteca. (b) Definir y ofrecer un conjunto de servicios a las aplicaciones de Campus Virtual basados en estándares, software libre y que ofrezcan la interoperabilidad. (c) Evolucionar y mejorar las herramientas base del CV hacia nuevos servicios (autenticación, administrador y servidor de correo). (d) Ejecutar la primera fase del proyecto de I + D con financiación externa: Learning Apps. (e) Revisar el apoyo a los clientes del CV y buscar acciones de mejora para reducir el número de incidencias.

4. Un equipo de ayuda al usuario que gestiona la tecnología para el trabajo y proporciona indicadores de calidad. Sus funciones son: (a) Concluir los proyectos y analizar los resultados obtenidos. (b) Apoyar las iniciativas de mejora y compatibilización. (c) Consolidar el grupo y las nuevas responsabilidades. (d) Detectar puntos críticos. (e) Promover la innovación tecnológica y la diversidad. (f) Detectar oportunidades de mejora en otras áreas de la IED.

Política profesoral

En el marco de las necesidades para el mejoramiento de la calidad académica institucional en la IED se enfatiza en la formación de profesores en las dimensiones: disciplinar y científica, riqueza en valores y cultural, formación pedagógica y en nuevas tecnologías de la información y comunicación y con ello dar cuenta del fortalecimiento del modelo curricular, de la alta cualificación del talento humano, de la efectividad

de las acciones formativas en lo que respecta a la satisfacción, los conocimientos adquiridos, la transferencia de conocimientos, habilidades y actitudes luego de la capacitación recibida y de los resultados finales que ocurren en los docentes referidos a la mejora de la calidad en el diseño de cursos virtuales (Vela, 2013).

Propósito. El propósito de integrar al cuerpo de docentes es garantizar la organización y oferta de los diferentes niveles educativos ofrecido por la IED en sus diferentes áreas. Su desempeño consistirá en la elaboración y gestión de propuestas del mejoramiento de los programas académicos.

Definición. Los docentes de la IED están representados por un conjunto de profesores investigadores que se integran a partir proyectos de investigación. Aportan propuestas teórico-metodológicas para generar y aplicar conocimientos especializados.

Ingreso y permanencia. Se consideran las siguientes políticas:

1. La IED garantiza el ingreso de una planta de profesores con formación en maestría, doctorado y manejo de una segunda lengua para fortalecer una visión intercultural e internacional.
2. La IED propende por una planta de profesores estable. El 70% tendrá una dedicación de tiempo completo, 20% de medio tiempo y un 10% por horas acorde a las necesidades del servicio docente contribuyendo al aseguramiento de los sistemas de docencia, investigación y proyección social.
3. La formación, vigencia y mantenimiento de los conocimientos de los profesores está sujeta a las exigencias y prioridades profesionales y disciplinares de los currículos, la investigación y la proyección social.
4. La IED está comprometida con la formación pedagógica de sus profesores para fortalecer la búsqueda de nuevas alternativas de enseñanza aprendizaje acordes con el desarrollo del conocimiento y las nuevas tecnologías.
5. La IED propende por una formación profesoral fundamentada en valores y el respeto por las diferencias culturales.

Desarrollo de la docencia. Se consideran:

1. Promover estrategias pedagógicas innovadoras que medien los procesos de enseñanza aprendizaje significativo,

creativo y colaborativo.

2. Propiciar un modelo de evaluación por competencias coherente con los principios de investigación, contextualización, interdisciplinariedad, flexibilización y participación.
3. Fomentar espacios de praxis pedagógica permanente que posibiliten el mejoramiento del que hacer propio del docente.
4. Garantizar la formación integral de los estudiantes y egresados como agentes de transformación social, cultural y ambiental.
5. Propender permanentemente por la formación de un aprendizaje autónomo que garantice la capacidad crítica y toma de decisiones frente a situaciones del contexto académico y social.
6. Impulsar la formación integral a partir de procesos de investigación, innovación y emprendimiento que respondan a los intereses y a problemáticas del contexto.
7. Incentivar la innovación en todos los procesos académicos buscando generar una cultura institucional.
8. Promover estrategias que permitan potencializar las competencias genéricas y específicas como escenarios de prácticas laborales.

Internacionalización. Se consideran las siguientes políticas:

1. La IED está comprometida con la gestión de convenios con instituciones de educación superior nacionales e internacionales con el objetivo que se generen comunidades científicas y movilidad con fines académicos.
2. Apoyar la participación de los profesores en la participación de ponencias en congresos Nacionales e Internacionales.

Evaluación del desempeño docente. La IED busca contribuir al mejoramiento del desempeño laboral de los profesores. Se constituye en una herramienta clave en la gestión del talento humano y sus resultados se utilizarán para la toma de decisiones en cuanto a promoción interna de personal, capacitaciones, planes de desarrollo y desvinculaciones.

La evaluación docente permitirá el mejoramiento de los profesores en sus competencias de enseñanza, en la promoción del aprendizaje autónomo en sus estudiantes y en su desarrollo personal y profesional

al informarle sobre los aspectos que debe mejorar para que cada vez sea más eficaz en su aporte al desarrollo institucional en la docencia, la investigación y la proyección social.

Para el Ministerio de Educación Nacional (MEN) de Colombia, la evaluación del desempeño laboral de docentes y directivos docentes hace parte de un compromiso nacional con la calidad de la educación, que debe propiciar la reflexión permanente, tanto individual como colectiva, sobre las posibilidades de crecimiento personal y profesional del talento humano encargado de dirigir las instituciones educativas y de liderar los procesos de enseñanza y aprendizaje en las aulas colombianas (MEN, 2011). En tal perspectiva,

Según Valdez (2000) la evaluación del desempeño docente se concibe como una actividad de análisis, compromiso y formación del profesorado, que valora y enjuicia la concepción, práctica, proyección y desarrollo de la actividad y de la profesionalización docente.

Actualmente, las instituciones universitarias deben procurar establecer políticas y formas eficientes para elevar el nivel de sus docentes y establecer evaluaciones para evidenciar el desempeño del personal académico en correspondencia con ese nivel deseado de excelencia y calidad al considerar a toda evaluación como un proceso para estimular o juzgar el valor, la excelencia, las cualidades de alguna persona (Colina, Z., Medina, N., Parra, D., Cendrós, J. & Montoya, C., 2008; Chiavenato, 2000).

El profesor prevalece como uno de los indicados ya que influye decisivamente en el producto y por ello ha sido objeto de evaluación (Cantón, 2001). Jiménez (2008) considera que la complejidad del concepto de desempeño docente se debe a que es, igual que muchos otros fenómenos psicológicos y sociales, una acción humana imposible de aislar para estudiarla y evaluarla en un contexto particular. Por lo tanto, el desempeño docente, por ser una actuación del hombre, es observable y mensurable y lo primordial es saber que cuando se habla de medir es, como dice Chiavenato (2000), el comportamiento de rol del docente.

Gago (2002) plantea que sólo evaluando es posible identificar la medida en que se logran los propósitos, se conocen las causas del buen éxito o del fracaso, permite tomar decisiones para mejorar; además, es un hecho inevitable, pues de una u otra forma siempre se evalúa. En la

medida en que “la necesidad por evaluar se encuentre mejor delimitada, los objetivos de estudio serán entonces más claros, las preguntas por responder más precisas, y los métodos y técnicas por aplicar mejor seleccionados” (Valenzuela, 2005, p.49). Para Montenegro (2003, p.31), “tener un modelo es contar con una estructura que permita evaluar el desempeño con parámetros previamente establecidos, de tal manera que el docente sepa de antemano qué se le va a evaluar, cómo, cuándo y para qué”.

Estímulos al desempeño de gestión académica. Los planes de estímulos al desempeño de gestión académica de la IED se orientan a dar reconocimientos por el desempeño y aporte en las áreas de investigación, docencia y proyección social.

Bienestar y calidad de vida. Se consideran las siguientes políticas:

1. La IED propende por una política de salud y seguridad para su personal orientada a maximizar la salud y bienestar tanto físico como mental.
2. La IED promoverá estilos de vida saludables que contribuyan a mejorar la calidad de vida y la de sus familias mediante el desarrollo de actividades sociales, deportivas y recreativas.

Políticas para los estudiantes

Para Simonson (como se citó en Moore, 2007), las políticas de los estudiantes deben integrarse y verse reflejadas en los servicios ofrecidos relativos a la modalidad de Educación a Distancia. Sin embargo las políticas regulares pueden necesitar ser modificadas para acomodar al estudiante a distancia, específicamente cuando se necesita de una instrucción asincrónica.

Para brindar este soporte del estudiante se hace necesario proveer a la IED de los siguientes servicios: admisiones, asesoramiento, tutoría virtual, financiamiento, cuentas de acceso al campus virtual, servicios de biblioteca virtual, entrega de materiales, tramitación de reclamaciones de los estudiantes, entre otros (Simonson, Smaldino, Albright y Zvacek, 2009).

En esta área se han determinado los siguientes procesos que favorecen el aprendizaje del estudiante y corresponden a:

Definición de los perfiles de ingreso/egreso, admisión y matriculación de los estudiantes. En el proceso de diseño del programa de formación, se establecerán los perfiles de ingreso y egreso acordes con la política institucional. Corresponde al área de incorporación y seguimiento del estudiante la responsabilidad de los procesos de matrícula de los estudiantes, mientras que la admisión cuenta además con la responsabilidad de la secretaría en la validación de dicho trámite académico.

Proceso de acceso y matrícula. El proceso de acceso y matrícula es responsable de facilitar el ingreso a la IED de los nuevos estudiantes. El área incorporación y seguimiento del estudiante, una vez finalizado el proceso para el ingreso de nuevos estudiantes, debe evaluar los resultados del proceso: número de solicitudes, número de admitidos, número de matriculados, media de créditos matriculados, en global y para cada uno de los programas, además de analizar los resultados de satisfacción de los estudiantes con el proceso de incorporación. A partir de la evaluación de estos resultados se deben establecer acciones de mejora.

Asignación de perfiles de acceso al campus virtual. Todo estudiante matriculado en la IED debe tener asignado un usuario y contraseña para poder acceder al campus virtual de la universidad y de la misma manera a los servicios ofrecidos en su proceso de formación como cursos virtuales, servicio de biblioteca virtual, bienestar universitario, procesos de admisión y matrícula, preguntas, quejas, reclamaciones y sugerencias, entre otros.

Apoyo y orientación al estudiante, metodología de enseñanza y evaluación de los aprendizajes. La IED debe ser consciente, desde el inicio de sus actividades, de la conveniencia de tener un sistema de orientación capaz de dar respuesta a las necesidades específicas de los estudiantes en un entorno de formación virtual. Este modelo debe ir evolucionando en función de las nuevas necesidades del sistema universitario y de las innovaciones tecnológicas.

Desde el primer momento en que el estudiante solicita el acceso a la IED debe recibir el apoyo del servicio al estudiante, el que cuenta con un docente, que le guía en todos los procesos de matriculación de los

cursos y debe disponer de un servicio de información (navegación) por el Campus Virtual de la IED. También debe recibir el apoyo del docente colaborador que lo acompaña en su proceso de aprendizaje.

Plan de tutoría de programa. El modelo IED debe incluir unos mecanismos de apoyo y orientación al estudiante. Estos mecanismos se concretan en las acciones que se llevan a cabo desde el equipo de servicio al estudiante y desde el desarrollo del plan de tutoría. Los diferentes programas se deben dotar de un plan de tutoría de incorporación, de inicio y uno de seguimiento; en ellos se determinan las características de la acción tutorial en las diferentes fases de la trayectoria académica del estudiante y también en los diferentes momentos de la actividad del semestre. Este plan de tutoría se debe ajustar a la singularidad de cada uno de los cursos y se debe elaborar a partir de las directrices que da el director del programa. La propuesta del plan de tutoría del programa debe ser preparada por un docente con el apoyo del equipo de función tutorial; el director de programa es el que aprueba el plan de tutoría semestral. Así mismo, son los docentes los que tienen la función de llevar a cabo el plan de tutoría a lo largo del semestre, a través de las aulas de tutoría del campus virtual.

Prácticas externas y movilidad de los estudiantes. Las prácticas externas son el escenario adecuado para poner en práctica, especialmente, los conocimientos asociados a las competencias de tipo procedimental y actitudinal (intrapersonales e interpersonales), y para reforzar la adquisición de estas mediante el aprendizaje experiencial. El desarrollo y seguimiento de las prácticas debe contar con el apoyo de un docente colaborador y de otros docentes.

Movilidad de los estudiantes. El plan de movilidad de la IED se irá desarrollando a medida que el sistema universitario se adapte a la nueva estructura de las enseñanzas y a la nueva metodología de enseñanza-aprendizaje por la que las competencias constituyen un elemento esencial en el aprendizaje. Dichas propuestas de movilidad para cada grado se deberán presentar anualmente desde la comisión académica; una vez consensuados para cada programa, estos programas de movilidad deberán ser presentados al Consejo Directivo para su aprobación.

Orientación profesional de los estudiantes. El perfil del estudiante de la IED corresponde a una persona mayoritariamente adulta. La motivación para estudiar en la IED responde a una necesidad de mejora profesional,

o a la voluntad de ampliar unos conocimientos y poder llevar a cabo una mejor práctica profesional, o para complementar su formación con conocimientos de otras disciplinas. Por esta razón, los servicios de orientación profesional no deben ir tan orientados a la búsqueda del primer empleo, sino a facilitar la interrelación entre los miembros de la IED y las empresas, y así crear una red de contactos que faciliten el intercambio y la mejora profesional. También se deben llevar a cabo acciones específicas en función de las necesidades emergentes en el mercado laboral, las necesidades expresadas por los propios estudiantes o las sugerencias que aportan los diferentes estudios de la IED. Dichas acciones tienen por objetivo dar a conocer nuevos enfoques o necesidades profesionales.

Sistema de alegaciones. La responsabilidad de los criterios de resolución de las alegaciones recae en los directivos, pero la información y la comunicación al estudiante se realizan a través del grupo de atención al estudiante. El área de servicio al estudiante debe elaborar al final de cada semestre un informe de las alegaciones presentadas. La evaluación del proceso y las acciones de mejora son cometido tanto de los directivos como del área responsable.

Sistema de reclamaciones, quejas y sugerencias. Dicho sistema, debe seguir las mismas acciones que el servicio de atención a los estudiantes en las que se considera el espacio virtual de comunicación con ellos, y lo hace en relación con todos los trámites y las actividades vinculadas con su actividad académica.

Conclusiones

La creación de instituciones y de programas que se oferten en la modalidad de educación a distancia apoyada en tecnología requiere de diseños sistémicos de los servicios que pretende ofertar en el sector educativo dentro de un país tiene que estar en articulación a las consideraciones que el estado y la sociedad disponen de lo educativo. Por lo general, se tiene un sistema educativo regulado al que debe también vincularse por ser lo educativo un servicio público con las implicaciones que eso implica.

La visión sistémica de la institución vista desde las seis áreas discutidas en el artículo, permite la articulación de lo filosófico, como elemento

diferenciador del servicio educativo por ofertar, las características que se propone formar en los educandos, en los rasgos diferenciales de su comunidad educativa y en la identidad propia de la institución educativa, con el quehacer, las relaciones con el contexto social local, regional, nacional e internacional donde se requieran sus servicios educativos y en el impacto que tendrá sobre esas comunidades.

La construcción de política para cada subsistema, si bien tiene unos referentes generales como se presentaron en este artículo, deben ser adaptados a las condiciones institucionales, de comunidad académica y disponibilidad de recursos que cada proyecto institucional pretenda ofertar; sin embargo, el principio rector es la articulación estricta con la filosofía institucional garantizando su coherencia e identidad de egresados, estudiantes, docentes y administrativos que actúan en el desarrollo de la sociedad de la que hacen parte.

De los miembros de la comunidad educativa, especial énfasis tendrán los estudiantes como el centro de la actividad de la comunidad universitaria a distancia, de la disponibilidad permanente de los servicios académicos y administrativos comprometidos por la IED. Esto porque son el talento humano en formación que luego en su carácter de egresados va a contribuir al desarrollo social de su comunidad, de su país, con las notas distintivas que el proyecto formativo de la IED le inculcaron.

En la misma forma, los docentes es el otro estamento de vital importancia para la IED, no sólo por desarrollar el proyecto formativo de los programas en oferta, sino también porque ayudan al reconocimiento institucional mediante aportes en investigación y desarrollo, la extensión universitaria y la proyección internacional entre otros aspectos de la vida académica de la universidad.

Como grupo social, la IED debe vivir dentro de una cultura de calidad, de observancia de los fundamentos organizacionales inspirados en la filosofía institucional, en la transparencia y en la eficiencia y la eficacia como manifestaciones plenas de una cultura de calidad.

Referencias bibliográficas

Acevedo Zapata, S. (2014). Inclusión digital y educación inclusiva. Aportes para el diseño de proyectos pedagógicos con el uso de tecnologías de la comunicación. *Revista De Investigaciones UNAD*, 13(1), 41-57. doi:<http://dx.doi.org/10.22490/25391887.1130>

Acevedo Zapata, S. (2015). La formación de profesionales desde la reflexión en la acción con elementos fundamentales de la pedagogía crítica. *Revista De Investigaciones UNAD*, 14(1), 151 - 169. doi:<http://dx.doi.org/10.22490/25391887.1350>

Álvarez, S. (1992). Evaluación de calidad como alternativa para la transformación de las universidades: el caso de Argentina. *Revista Interamericana de Gestión Universitaria* (3).

Amaya Balaguera, Y. (2015). Guía metodológica ágil, para el desarrollo de aplicaciones móviles "AEGIS-MD". *Revista De Investigaciones UNAD*, 14(1), 97 - 113.

Arévalo, M., & Gamboa, A. (2015). TIC en el currículo de matemáticas. Una orientación desde el marco de las políticas y proyectos educativos. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía, RIIEP*, 8(1). doi:<http://dx.doi.org/10.15332/s1657-107X.2015.0001.07>

Ausubel, D. (2002). Adquisición y retención del conocimiento: una perspectiva cognitiva. Madrid: Paidós.

Bonilla, M. (2004). Educación virtual: Nuevo paradigma en el proceso de enseñar y aprender. Hato Rey, PR: Publicaciones Puertorriqueñas, Editores.

Bonvecchio, A. M., & Maggioni, B. E. (2004). Evaluación de los aprendizajes. Buenos Aires: Novedades Educativas y Universidad Nacional del Cuyo.

Bornas, J. (1994) La autonomía personal en la infancia. Estrategias cognitivas y pautas para su desarrollo. España, Siglo XXI editores.

Bruns, B. & Luque, J. (2015), Great Teachers: How to Raise Student Learning in Latin America and the Caribbean. Washington, DC, Banco Mundial. doi:10.1596/978-1-4648-0151-8.

Chiavenato, I. (2000). Administración de recursos humanos. Bogotá: Mc Graw-Hill, Colina, Z., Medina, N., Parra, D., Cendrés, J. & Montoya, C. (2008). Modelo para la evaluación del desempeño docente en la función docencia universitaria. *Revista Investigación Educativa*.12(22), 99–126. ISSN 17285852

Copertari, S., Sgrecia, N., & Segura, M. L. (2011). Políticas universitarias, gestión y formación docente en Educación a Distancia. Hacia una pedagogía de la virtualización, RED. *Revista de Educación a Distancia*, (27), 1-16. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=54719121003>

Dick, W. Carey, L. & Carey, J. (2009). The systematic design of instruction. (7ª. Ed.). N. J.: Upper Saddle River. Pearson.

Ferreira, H., Castagno, F., Salgueiro, M., & Tucci, S. (2012). Significados y efectos en torno a la evaluación de los aprendizajes escolares. *Revista Interamericana De Investigación, Educación y Pedagogía, RIIEP*, 5(2). doi:<http://dx.doi.org/10.15332/s1657-107X.2012.0002.05>

Fliguer, J.L. (2010). Fundamentos de las políticas públicas en educación superior. Problematicación de las políticas de expansión en Argentina. *Revista Científica de UCES*, XIV (2), 49-63. Recuperado de: http://dspace.uces.edu.ar:8180/dspace/bitstream/123456789/894/1/Fund_de_las_politicas_Fliguer.pdf

Flórez, R. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Santafé de Bogotá: Editorial McGraw- Hill

Gago, A. (2002). *Apuntes acerca de la Evaluación Educativa*. México DF: Secretaría de Educación Pública,.

Gamboa, M., Sandoval, Y. & Ahumada, V. (2017). *Diseño de Ambientes de Enseñanza-Aprendizaje: Consideraciones con base en la PNL y los Estilos de Aprendizaje*. Bogotá D.C.: Ediciones Universidad Simón Bolívar y Sello Editorial UNAD. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10596/11973>

Garrison, D., & Anderson, T. (2005). *El e-learning en el siglo XXI: investigación y práctica*. Barcelona: Ediciones Octaedro.

Gellman-Danley, B. & Fetzner, M. (1998). Asking the really tough questions: Policy issues for distance learning. Recuperado de <http://www.westga.edu/~distance/danley11.html>. Institute

Gimeno-Sacristán J. & Pérez-Gómez, Á. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

Jiménez, J. A. (2008). Cuatro modelos de evaluación docente. *PsicoPediaHoy*, 10(9). Disponible en: <http://psicopediahoy.com/evaluacion-docente-cuatro-modelos/>.

Jiménez Mendoza, W., Luciano Alipio, R., & Soto Carrión, C. (2014). Influencia de las fuentes de financiamiento externo en el crecimiento y desarrollo de las empresas agroindustriales del distrito de Abancay Apurímac Perú (periodo 2012- 2013). *Revista De Investigaciones UNAD*, 13(1), 261-273. doi:<http://dx.doi.org/10.22490/25391887.1141>

King, J., Nugent, G., Eich, J., Mlinek, D., & Russell, E. (2000). A policy framework for distance education: A case study and model. *DEOS NEWS* 10(10). Recuperado de www.schoolfed.nova.edu/dll/Module3/Policy-Framework.doc.

Klimenko, O. & Alvares, J. (2009). Aprender cómo aprendo: la enseñanza de estrategias metacognitivas. *Educación y Educadores*, 12(2), 11-28. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/834/83412219002.pdf>

Lamas, R. H. (2008). Aprendizaje autorregulado, motivación y rendimiento académico. *LIBERABIT*, (14), 15-20. Recuperado de <http://www.scielo.org.pe/pdf/liber/v14n14/a03v14n14.pdf>.

Lampert, E. (2000). Educación a Distancia ¿elitización o alternativa para democratizar la enseñanza? *Perfiles educativos*, (88), Recuperado de: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/132/13208805.pdf>

Matias, P. J. (2008). Políticas públicas de educação no Brasil: A utilização da ead como instrumento de inclusão social. *Journal of Technology Management & Innovation*, 3(02), 44-55. Recuperado de: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/847/84730205.pdf>

Miklos, T., & Arroyo, M. (2008). Una visión prospectiva de la Educación a Distancia en América Latina. *Innovación Educativa*, 8(42), 5-17. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=179421234002>

Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2011). Evaluación anual de desempeño de docentes y directivos docentes. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-246098.html>

Montenegro, I. (2003). Evaluación del Desempeño Docente. Fundamentos, modelos e instrumentos. Bogotá: Magisterio.

Moore, M.G. (2007). (Ed). *Handbook of Distance Education*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Nagles, J & Calderón, J. (2016) Currículo: en búsqueda de precisiones conceptuales. *Revista Educación & Pensamiento*. 23(23). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5740421.pdf>

Nitko, A. J. & Brookhart, S. M. (2011). *Educational assessment of students*. (6a. Ed.). Boston. M. A.: Pearson.

Ormrod, J. E. (2012). *Human Learning*. (6a. Ed.). Allyn & Bacon: Upper Saddle River, NJ.

Ortiz, J. 2010). Comunidades de aprendizaje. En resúmenes de políticas educativas, (proyecto USAID/Reforma Educativa en el Aula. Guatemala

Pallof, R. & Pratt, K., (2007). Lessons learned and look ahead. En: *Building online learning communities*. (2th Ed.). (pp. 227-238). San Francisco, CA: Jossey Bass.

Panitz, T. (2001) Collaborative versus cooperative learning a comparison of the two concepts which will help us understand the underlying nature of interactive learning. Recuperado de: <http://home.capecod.net/~tpanitz/tedsarticles/coopdefinition.htm>

Piskurich, G. (2006). E-learning fast, cheap and good. *Performance Improvement*, 45(1), 18-23. Recuperado de la base de datos ProQuest.

Régio, L., Egry, E., & Apostólico, M. (2015). Consideraciones acerca de la importancia del estudio de saberes necesarios para el afrontamiento de la violencia infantil en la atención primaria de salud.. *Revista De Investigaciones UNAD*, 14(2), 137-149. doi:<http://dx.doi.org/10.22490/25391887.1463>

Restauri, S. (2004). Creating an effective online distance education program using targeted support factors. *TechTrends*, 48(6), 32-39. Recuperado de la base de datos Wilson Web.

Reynaga, S, & Farfán, P. (2004) Redes académicas, potencialidades académicas. Cuarto Congreso Nacional y Tercero Internacional: "Retos y Expectativas de la Universidad". Guadalajara: México. Recuperado de http://www.anui.es/media/docs/89_2_1_1012161230Reynaga_Obregon_y_Farfan_Flores_Redres_Academicas.pdf

Rodríguez, L & Zevallos, C. (2003). Antología sobre evaluación institucional. Lima, Perú: Universidad Nacional de Educación (UNE). Recuperado de http://www.une.edu.pe/acreditacion/images/evaluacion%20institucional_modificado.pdf

Rojas Mesa, J., & Leal Urueña, L. (2014). Entre flujos y fronteras: la educación superior mediada tecnológicamente vista a través de una perspectiva etnográfica. *Revista De Investigaciones UNAD*, 13(2), 9-27. doi:<http://dx.doi.org/10.22490/25391887.1143>

Rubio, G. G., & González, R. J. (2011). Leyes, normas y reglamentos que regulan la educación superior a distancia y en línea en Colombia. En: Barbosa, C. J. (Ed.). *Leyes, normas y reglamentos que regulan la educación superior a distancia y en línea en América Latina y el Caribe*. Loja, Ecuador.: Universidad Técnica Particular de Loja. Recuperado de: <http://www.utpl.edu.ec/caled/images/leyesnormas.pdf>

Sandia, B. & Jonás, Montilva, J. (s.f.). Aspectos Metodológicos para el Desarrollo de Programas de Estudios Interactivos a Distancia Basados en WEB. Recuperado de 2011 de http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/15844/1/04_aspectos_metodo.pdf

Simoneau, R. (2003). La evaluación institucional. Universidad de Quebec. Antología sobre evaluación institucional. p. 50-56 Recuperado de http://www.une.edu.pe/acreditacion/images/evaluacion%20institucional_modificado.pdf

Simonson, M. (2007). Institutional policy issues. En: Moore, G. M. (Ed.) *Handbook of distance education*. (2a. Ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Simonson, M., Smaldino, S., Albright, M. & Zvacek. S. (2012). *Teaching and learning at a distance: Foundations of distance education*. (5th Ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.

Valdés, V. H. (2000). En un mundo de cambios rápidos, sólo el fomento de la innovación en las escuelas permitirá al sistema educacional mantenerse al día con los otros sectores. Ponencia presentada en el Encuentro Iberoamericano sobre Evaluación del Desempeño Docente. OEI, México, 23 al 25 de mayo. Disponible en: <http://www.oei.es/de/rifad01.htm>

Valenzuela, J. (2005). *Evaluación de instituciones educativas*. México: Editorial Trillas,.

Valenzuela, J. (2010). La evaluación de la calidad en la educación a distancia. *Revista Didasc@lia: Didáctica y Educación*. ISSN 2224-2643. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4227280.pdf>

Vela, P. (2013) Evaluación de acciones formativas en el diseño de cursos en ambiente e-learning en una universidad a distancia colombiana [Tesis Doctoral].

Vela, P., Ahumada, V., & Guerrero, J. (2016). Conceptos estructurantes de la Educación a Distancia. *Revista De Investigaciones UNAD*, 14(1), 115 - 149. doi:<http://dx.doi.org/10.22490/25391887.1349>

Watson, J. & Gemin, B. (2009). Promising practices in online learning: Policy and funding frameworks for online learning. International Association for K-12 Online Learning. Recuperado de <http://www.inacol.org/research/promisingpractices/>.

Yang, J. (2006). The discussion of media selection and accessible equity in distance education. *The Journal of American Academy of Business*, 10(1), 126-130. Recuperado de la base de datos ProQuest.

Apéndice. Normatividad Colombiana

Ley 115 de 1994 General de Educación

Esta ley indica las normas generales que organizan el servicio público de la educación en Colombia. Le indica a los entes encargados cómo debe llevarse a cabo la prestación de la educación. La Educación Superior se regula por una ley especial que no puede ir en contra de lo dispuesto en forma general en la ley 115. Se puede acceder a esta en <http://www.col.ops-oms.org/juventudes/Situacion/LEGISLACION/EDUCACION/EL11594.HTM>

Ley 30 de 1992

En esta se organiza el servicio público de la educación superior. Se desarrolla el principio de autonomía universitaria acorde a la constitución política del país. Se establecen los objetivos y campos de acción de los programas de pregrado y posgrado. Se organiza la educación superior en tres grupos: instituciones técnicas profesionales, instituciones universitarias o escuelas tecnológicas y universidades. La Ley establece también los criterios y competencias del Estado en materia de fomento, inspección y vigilancia del sistema de educación superior. Se puede acceder a esta información en el link: http://www.dmsjuridica.com/CODIGOS/LEGISLACION/LEYES/L0030_g2.htm

Decreto 1075 de 2015

Con este se reglamenta el registro calificado para la oferta y programas académicos de educación superior. Es el instrumento del sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior con la que el estado verifica el cumplimiento de las condiciones de calidad. Se puede acceder a este en el siguiente link: <http://www.mineducacion.gov.co/normatividad/1753/w3-article-351080.html>

Decreto 1279 de junio 19 de 2002

En el que se establecen las condiciones salariales y prestacionales de los profesores de las Universidades estatales. Se puede acceder a esta información en el link: http://www.unal.edu.co/dnp/Archivos_base/decreto1279.pdf

Propiedad intelectual

En Colombia la propiedad intelectual es la denominación que recibe la protección legal sobre toda creación del talento o del ingenio humano en los campos científico, literario, artístico, Industrial o comercial.

La protección intelectual es de tipo jurídica y en Colombia las leyes existentes no tienen esta denominación. Hay dos denominaciones diferenciadas: Derecho de autor que puede visitarse en http://www.derechodeautor.gov.co/htm/legal/legislacion/leyes_arch/23.pdf y propiedad industrial a la que puede accederse en http://www.sic.gov.co/recursos_user/documentos/compendio/Propiedad_Normas.pdf

Normativa del gobierno electrónico en Colombia

Se presenta en esta el programa de gobierno en línea del Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones que contiene el marco general normativo, normativa sobre acceso a la información, normativa sobre participación ciudadana, normativa sobre privacidad, habeas data y protección de datos, normativa sobre seguridad de la información, normativa sobre interoperabilidad, normativa sobre registros, expedientes y notificación electrónica, normativa sobre documento y firma digital / electrónica y la normativa sobre contratación electrónica. Se puede acceder a esta información en el link: <http://programa.gobiernoenlinea.gov.co/apc-aa-files/5686d2a87532a21a70ead773ed71353b/NormativaGEL.pdf>

Diseño Industrial, un hacer responsable con la sociedad

Paola Andrea Roa López ¹

Recibido: 04-08-2017

Aceptado: 11-10-2017

RESUMEN

El ser humano a través del tiempo ha modificado su medio natural a satisfacción de sus necesidades, esto ha traído consecuencias sociales, ambientales y económicas para el desarrollo social y humano. Disciplinas como el Diseño Industrial, cuyo Objetivo es la configuración y producción del medio objetual, deben desarrollar un hacer reflexivo frente a las evidentes consecuencias de una actividad poco consciente y desmedida en una sociedad en muchos casos consumista y egoísta. El siguiente es un artículo reflexivo sobre la responsabilidad social del hacer del Diseñador Industrial, dando a conocer un caso exitoso de impacto social.

Palabras clave: Diseño Industrial – Diseño Responsable – Diseño y Sociedad - Sociedad.

1. Diseñadora Industrial de la Universidad Nacional de Colombia, sede Palmira. Magister en Desarrollo Sostenible y Medio Ambiente de la Universidad de Manizales, Docente tiempo completo del programa de Diseño Industrial de Universidad Autónoma de Occidente, Cali. Línea de Investigación: Diseño y Sociedad. Correo electrónico: paraa@uao.edu.co

Industrial Design, a responsible doing with society

ABSTRACT

Through the time the human being had been modified his natural environment to benefit of his needs, this had brought social, environmental and economical consequences for the social and human development. The industrial design , which goal is the configuration and production of the object way, should develop a reflexive do in front of the clear consequences of an a little conscious activity in a society to many cases consumer and selfish . the following is a reflexive article about the social responsibility of the industrial designers do , giving to know a successful case of a social impact.

Keywords: Industrial Design - Responsible Design - Design and Society - Society

Al principio de los tiempos, el ser humano era vulnerable a su entorno natural, sufriendo todo tipo de agresiones, principalmente de manera física, obligándolo a modificarlo para garantizar principalmente su supervivencia. Esta vulnerabilidad y necesidades, motivaron la modificación de factores como la materia prima que tenían a su alcance para la generación de objetos y utensilios con un fin, como es el caso del Homo habilis, que daba forma a las piedras golpeándolas hasta lograr herramientas de caza. Esta primera generación de objetos con un fin específico es señalada comúnmente como el inicio del Diseño Industrial, sin embargo es considerado de igual manera como un primer momento llamado preindustrial, en el cual se configuraron los primeros objetos de la humanidad sin un proceso preconcebido.

Con el paso de los siglos, el hombre a la medida de su desarrollo, ha aumentado considerablemente sus necesidades y expectativas en búsqueda de condiciones más cómodas de vida. Llega la Revolución

Industrial y con ella un segundo momento, conocido como el industrial, que impulso la aparición del Diseño Industrial como disciplina y como configurador de objetos, con una función practica definida y estratégicamente planeada, unida a la función estética y con procesos industriales preconcebidos bajo el modelo seriado, este segundo momento generó las bases de la disciplina de lo que hoy se conoce como Diseño Industrial.

La llegada de la revolución industrial permitió avances significativos en la sociedad como producir más en menos tiempo y con menos esfuerzo, generar más infraestructura, más tecnología, reducción de los costos de fabricación, de los precios de los productos, aparece la división del trabajo y la especialización, cada uno se ocupa de una tarea en especial, una persona idea, otra produce, lo que marca la diferencia entre la labor artesanal desarrollada hasta el momento y el proceso industrial actual, de igual manera se aplica energía eléctrica en la industria, se mejoran los medios de comunicación y transporte, entre muchos más.

La Revolución Industrial trajo de igual forma consecuencias no medidas por sus propulsores, como el dominio del capitalismo, en el cual los comerciantes, industriales y productores iniciaron la monopolización del comercio a gran escala, con el fin de realizar inversiones de capital con miras a la competencia por los mercados de consumo y el trabajo asalariado, la revolución Industrial incrementó las horas de trabajo y las tareas repetitivas, trayendo consigo familias disgregadas y obreros con conocidas enfermedades dadas por su labor, aparecen desigualdades y contrastes sociales entre el sector obrero y el sector burgués lo que trae consigo un desenfrenado aumento en la desigualdad y concentración de riqueza, gracias a la revolución Industrial las personas empiezan a pensar que el comprar hace feliz, idea que dio inicio al consumismo desmedido en el que hoy se encuentra inmersa la sociedad y uno de los motivos principales de la contaminación ambiental, dado que después de la Revolución Industrial, la industria creció indiscriminadamente y con ella las emisiones al medio natural, contaminando los recursos naturales, fuentes de la vida humana, como lo son el aire, el agua y el suelo. Para el Año 2004 las emisiones de carbono llegaron al record histórico de 6.800 millones de toneladas globalmente. (Terra Ecología y Práctica, 2004). Desde la década de 1950, *ver la figura 1*, las emisiones anuales se han cuadruplicado, tres cuartas partes de las emisiones globales de carbono provienen de combustibles fósiles como el petróleo y el gas natural, El resto son, mayoritariamente, consecuencia de la deforestación. De

los cuatro principales sectores que contribuyen a estas emisiones, la generación de electricidad es responsable de la mayor parte: un 35%. El transporte y los procesos industriales son responsables de un 20% cada uno, mientras que el 25% restante proviene de edificios residenciales y comerciales. (Terra Ecología y Práctica, 2004)



Figura 1. Emisiones Globales Generadas por la combustión de Combustibles Fósiles, 1751, 2003. (Terra Ecología y Práctica, 2004)

Actualmente la sociedad se encuentra en el tercer momento del Diseño Industrial, precedido de algunas de las consecuencias de la revolución industrial, éste es el momento de la posmodernidad, que Jean Baudrillard define como "Una época en donde se pierde la narrativa dominante, afirmando que nadamos en un mar de lenguajes privados". (Foster & Baudrillard, 2008). Estos lenguajes modifican el resultado del Diseño Industrial llamado objeto, dado que estos ya no son buscados por usuarios y compradores por su función, al contrario, el usuario o comprador le asigna una función al objeto o artefacto en medio de una sociedad de consumo, tema que merece una reflexión cuidadosa dado que el Diseño Industrial ésta ligado al desarrollo de las corrientes de la producción industrial y de esta forma puede elevar el nivel de vida de la humanidad, llegando a ser generador de falsas necesidades sociales y aún más dentro del consumismo, movido principalmente por el pensar de la revolución Industrial: comprar te hace feliz, como Indica Karin Thomas:

“Mediante la publicidad y el diseño industrial se le impone al hombre un gusto conformista. El asentimiento de la gran masa a esta determinación del gusto, que se exterioriza en el placer adquisitivo, no comporta una valoración efectiva y aquiescente de la función del objeto de consumo, sino un auto doblegamiento a la coacción social”. El diseño en la forma practicada por el capitalismo sirve a la manipulación, sin ventaja para el desenvolvimiento de la personalidad”. (Thomas, 1978)

La condición actual del mundo, su contaminación, sobrepoblación, consumismo, la industrialización y una sociedad que compra objetos buscando en ellos la felicidad o suplir necesidades de prestigio, encantamiento o distinción, promueven un llamado a la ética de profesionales como los Diseñadores Industriales cuyo objetivo es generar la cultura material y objetual de la sociedad.

El Diseño Industrial según el ICSID (Consejo Internacional de las sociedades de diseño industrial) es:

“Disciplina y actividad creadora que tiene como tarea determinar las propiedades formales de los objetos que se van a reproducir industrialmente, entendiendo por propiedades formales no sólo las características exteriores sino las espaciales también, así como las relaciones estructurales que permiten a un objeto industrial convertirse en una unidad coherente y de uso”, (ICSID, 2010).

Es importante destacar que el ICSID hace énfasis en que no necesariamente el Diseño industrial debe producir objetos en serie, si no que se le denomina así por construir objetos mecánicamente para usuarios finales y grupos sociales. Dada la actualidad, el hacer del Diseñador Industrial debe estar enfocado en satisfacer las necesidades reales de la sociedad y no pretender generar nuevas necesidades, como es el caso de productos cuya producción seriada inundan el mercado, consumen energía, materias primas, mano de obra, recursos naturales, aire, espacio, tiempo en su producción y no son más que elementos decorativos, elevadores de ego u objetos tan carentes de sentido y finalidad que terminan aumentando los botaderos de las grandes ciudades o alimentando necesidades sin necesidad de personas que buscan llenar falencias emocionales, físicas o psicológicas entre muchas más, con la adquisición de productos.

“Mediar dialécticamente entre necesidades y objetos, entre producción y consumo. Por lo general, el diseñador está demasiado inmerso en la rutina de su profesión y no llega a intuir la incidencia social efectiva de su actividad. Ello se desprende de la concepción tan difundida de un diseño industrial entendido como intervención absolutamente aislada, como una "prestación", un "servicio" a la industria". (Maldonado, 1977)

El código de Ética Profesional del Diseñador Industrial de la ICSID, promueve un hacer responsable, como lo indica en su Artículo II, donde exhorta a los diseñadores a tener conciencia de las necesidades de todos los usuarios potenciales, incluidos aquellos con diferentes capacidades físicas y en especial a las personas de la tercera edad, logrando así, humanizar la tecnología. De igual manera el Artículo III indica la necesidad de proteger el Ecosistema Terráqueo, dado que los intereses de las generaciones presentes y futuras solo se pueden proteger si el ecosistema terrestre se salvaguarda.

Si el Diseñador Industrial se detiene a pensar en un hacer responsable y reflexiona en su papel como generador de la cultura material que le rodea, será un paso adelante en el Desarrollo Humano, que Amartya Sen, define como un enfoque centrado en las personas, más que el crecimiento económico. “Lograr el Desarrollo del potencial humano, a través de estrategias que permiten a las personas y comunidades realizar sus visiones de desarrollo, superar las condiciones de su marginación, e integrarse plenamente en sus respectivas sociedades”. (Sen, 2000).

Según Hans Gugelot “El objetivo del diseñador debe ser crear buenos bienes de consumo que puedan ser producidos y no buenos bienes de producción que deban ser consumidos”. (Gay & Samar, 2007)

Siendo coherentes con las palabras Hans Gugelot de crear buenos bienes de consumo que puedan ser producidos y un enfoque centrado en las personas como lo indica Amartya Sen, se detecta en Colombia y más específicamente en la Ciudad de Cali, una oportunidad de Diseñar y producir objetos que dignifiquen, valoren y engrandezcan con su uso a una población, para este caso en condición de discapacidad (PcD), que según el Ministerio de Salud y Protección Social y el censo del DANE 2011, son 978.218 personas, es decir el 2,1% la población en Colombia para

2012 se encontraba en condiciones limitadas, con una calidad de vida disminuida, ver *Figura 2*. En Cali el 6,4% de sus habitantes pertenecen a la PcD, de los 2.269.630 habitantes que tenía la ciudad para 2011, 145.256 sufre de algún tipo de discapacidad, de estos 7.764 son niños y adolescentes de los cuales 1.826 tienen problemas de movilidad en brazos, manos o piernas con 19%, le siguen las alteraciones del sistema nervioso, con el 18% y limitaciones visuales con el 17%, pero la cifra más preocupante es que el 30% de estos (43.500) no tiene afiliación alguna al sistema de seguridad social (DANE, 2010), lo que reduce la posibilidad de terapia para su rehabilitación, generando de esta forma una barrera para un trato digno en su inclusión social.

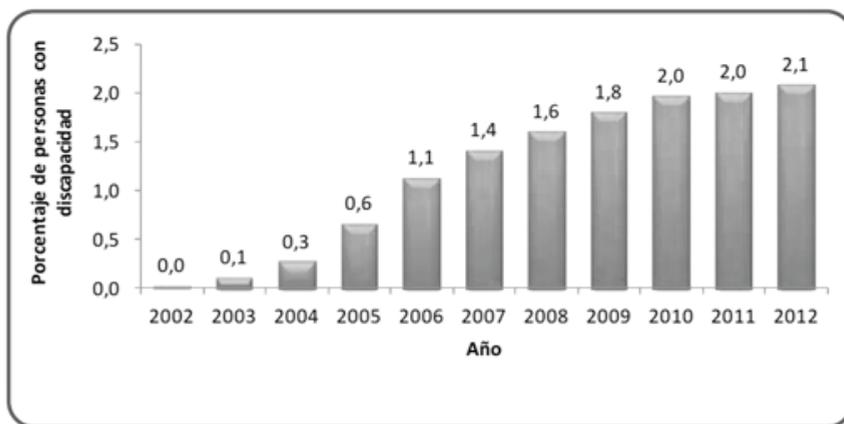


Figura 2. Porcentaje de Personas registradas por año. (Ministerio de Salud y Protección Social., 2014)

Basados en las estadísticas del crecimiento de las PcD, sus necesidades objetuales para el desarrollo de terapias, la continua búsqueda de mejorar sus condiciones de vida y el valor de humanizar la tecnología desde el Diseño Industrial, permiten a la Fundación Academia de Dibujo Profesional (FADP) por medio de los estudiantes de Diseño Industrial convertirse en medio de Inclusión Social de las PcD en la región, sensibilizando al estudiante en su hacer profesional con responsabilidad social y permitiéndole al mismo tiempo ver su profesión como una herramienta social en el desarrollo de artefactos que faciliten las terapias y rehabilitación en adultos y niños en condición de discapacidad, ofreciéndoles de esta forma el derecho a vivir de una manera digna e independientemente y ser Incluidos en la comunidad como lo indica el artículo 19 de los derechos de las PcD en Colombia.

Las herramientas diseñadas y producidas son donadas a fundaciones en la región a las cuales asisten las PcD de bajos recursos de la ciudad en búsqueda de ayuda y un alivio para su condición. Es necesario dar a conocer que aunque estas instituciones o fundaciones reciben a los niños o adultos discapacitados con toda la disposición, comprensión, acompañamiento y amor que estas personas y especialmente los niños buscan, muchas veces sus metas y alcances se ven frustrados por la falta de recursos económicos que les permitan adquirir las herramientas técnicas para el desarrollo de terapias o procesos que lleven a la persona en condición de discapacidad a alcanzar sus objetivos o sueños como lograr el movimiento de una de sus extremidades, aprender a leer, escribir, contar, conocer colores, texturas, partes del cuerpo o valores, entre otros como aliviar el trabajo físico del personal que asiste a las PcD.

Anualmente se donan aproximadamente 30 herramientas a las fundaciones, que evidencian en sus alcances de aplicación la estrategia cognitiva, metodológica y conceptual de los estudiantes de Diseño Industrial, de igual manera dichas herramientas reflejan su sentido funcional, formal y de uso, que sumando al hacer ético y responsable con la sociedad de las nuevas generaciones de Diseñadores, han logrado facilitar el proceso de terapia de la población en situación de discapacidad de la región, facilitando de esta forma los procesos en búsqueda de la igualdad y no discriminación, planteado en el artículo 5 de los derechos de las PcD. (Ministerio de Salud y Protección Social, 2013).

A continuación se relacionan algunas de las herramientas diseñadas, producidas y donadas por los estudiantes de Diseño Industrial a las fundaciones que trabajan con personas en condición de discapacidad de bajos recursos en la ciudad de Cali.

Muestra de Herramientas Diseñadas, Producidas y Donadas



Imagen 1. Herramienta para la motricidad fina, (Murillo, Cedeño & Rosas. 2011).



Imagen 2. Camilla para terapia en brazos y piernas, (Bravo, Crono & Velazco. 2011).



Imágen 3. Máquina de Ejercitación para niños con cuadriplejia y hemiplejia
(Corrales, Garzón & Álvarez. 2011)



Imágen 4. Herramientas para invidentes y discapacidad mental moderada.
(Rengifo, Charry & Gutiérrez. 2013).



Imagen 5. Herramienta para la enseñanza de español y lenguaje de señas para niños sordos. (García, La Torre & Ocampo. 2014).



Imagen 6. Estimulación de niños cuadripléjicos o con discapacidad cognitiva severa en el agua. (Castro, González & Montes. 2014).

Para el diseño, producción y donación de las herramientas para niños en condición de discapacidad, se desarrolló la metodología descriptivo analítica, la cual consta de tres fases:

1. Fase conceptual

Los estudiantes investigan y conocen los conceptos de discapacidad, diseño social, enfermedades incapacitantes y herramientas de terapia, con el objetivo de obtener el conocimiento necesario para enfrentarse al proyecto.

2. Fase Observatoria

Los estudiantes identifican una fundación o institución de bajos recursos de la ciudad, que trabaje con adultos y especialmente con niños discapacitados, para la cual el proyecto a realizar genere un impacto positivo en el proceso de terapias, con el objetivo de facilitar su inclusión social y mejorar su calidad de vida. En esta fase los estudiantes visitan la fundación para detectar en ellas la carencia de herramientas y en común acuerdo con psicólogos, fisioterapeutas o directivas, determinar el proyecto a desarrollar.

3. Fase Práctica

Diseñan, producen y donan la herramienta desarrollada que suplirá una necesidad de terapia o enseñanza en las fundaciones o instituciones que trabajan con la población en discapacidad de bajos recursos, todo bajo la asesoría docente. (Fase Final – Productiva).

La cantidad de proyectos diseñados y donados a las fundaciones al momento suman 86 prototipos en 46 fundaciones en la región.

El proyecto desarrollado con las PcD, es una muestra del valor de un hacer responsable desde el Diseño Industrial, viéndolo como una profesión que busca mejorar su calidad de vida, con la satisfacción de sus necesidades objetuales y permitiendo generar en los estudiantes un hacer reflexivo y responsable con la sociedad y el medio ambiente, siendo participe de un cambio de pensamiento frente a la realidad comercial, consumista y ambiental en la que la sociedad se encuentra actualmente.

Con el desarrollo del proyecto y enfrentando a los estudiantes a una realidad social, se evidencia en ellos un cambio en su pensamiento y responsabilidad social bajo su profesión. A continuación se dan a conocer algunos de sus comentarios al respecto:

“Es gratificante saber que por medio de tu esfuerzo y aprendizaje puedes ayudar a esas personas que erradamente son llamadas discapacitados. Como experiencia me queda la alegría en los rostros de padres, pacientes y demás personas que se comprometen día a día con su labor”. (Bravo. 2011).

“El haber tenido la oportunidad de trabajar con niños en condición de discapacidad ha sido muy gratificante, ya que he logrado sensibilizarme a cerca de las diferentes situaciones que afectan a los niños en estas condiciones, dado que se ven enfrentados a un entorno que genera obstáculos y que imposibilitan el libre desarrollo de sus actividades diarias. Este proyecto nos llena de mucha satisfacción, pues sabemos que estamos aportando un granito de arena”. (Argoti. 2015)

“Es muy satisfactorio poder contribuir mediante un conocimiento en el desarrollo terapéutico de los niños discapacitados, lo más agradable de todo el proceso fue aprender a ver el mundo entendiendo que estos niños realmente son más valientes de lo que creemos, más fuertes de lo que parecen y más capaces que lo que pensamos. Doy gracias a la Fundación Academia de Dibujo Profesional y ante todo a nuestra asesora Paola Roa por permitirnos ser parte este proyecto”. (González. 2014)

“Poder ayudar sin esperar nada a cambio más que una sonrisa ha sido de verdad, una excelente experiencia, saber que uno puede aportar en el desarrollo de otra persona con el diseño de un artefacto facilitador es lo que me hace creer aún más en el Diseño Industrial como una herramienta que puede generar inclusión. Gracias al acompañamiento brindado por la Fundación Academia de Dibujo Profesional puedo afirmar que logramos sacar adelante un proyecto social muy gratificante”. (Montes. 2014)

Autores como Gui Bonsiepe y André Ricard comparten la finalidad del Diseño Industrial viéndolo como la producción de objetos que responden a demandas, necesidades, deseos o aspiraciones de la sociedad, teniendo en cuenta además de las características exteriores, las relaciones funcionales y estructurales que hacen del objeto un todo coherente con dichas necesidades.

“El arte posee una justificación en sí mismo mientras que el diseño se fundamenta en el uso social del objeto”. (Bonsiepe, 1975)

“El diseñador no debe buscar la exteriorización de su personalidad en el diseño, sino la función que el objeto diseñado cumple en la sociedad y el uso que ésta hace de ese objeto”. (Bonsiepe, 1975).

“El Diseño no trata la forma por la forma, sino que la define en función de la utilidad que ésta ha de posibilitar. No intenta adornar a los nuevos artefactos tecnológicos, ni maquillar a los objetos tradicionales, sino que pretende dotarlos de aquella peculiar configuración que habrá de permitirles mejorar su función útil, es decir: su servicio y su relación con el hombre. La forma es el medio por el cual se hace posible la función útil de lo material.”. (Ricard, 1982)

Referencias bibliográficas

Alvarado, G., Roa, P., & Zuleta, D. (2016). Formación en Diseño Industrial: Una propuesta metodológica coherente con el desarrollo sostenible. *Revista Interamericana De Educación, Pedagogía Y Estudios Culturales*, 163.

Bonsiepe, G. (1975). *Diseño Industrial Artefacto y Proyecto*. Ibid.

Carvajal, M., & Zapata, A. (2016). Diseñar con conciencia. *Revista Interamericana De Educación, Pedagogía Y Estudios Culturales*, 205.

Ceben. (s.f.). *Cooperación, Conocimiento y Desarrollo*. Recuperado el 21 de agosto de 2015, de http://ccd-ckd.cebem.org/pages/tophum/index_esp.php

DANE. (2010). *Dirección de Censo y demografía*. Cali.

FADP. (2009). *Proyecto Educativo Institucional 2009-2013*. Cali.

Foster, H., & Baudrillard, J. (2008). *La posmodernidad*. Kairós.

Gay, A., & Samar, L. (2007). *El Diseño Industrial en la Historia*. Argentina: Tec.

- ICSID. (2010). *Código de Ética Profesional*.
- Maldonado, T. (1977). *El Diseño Reconsiderado*. Barceona: Gustavo Gili.
- Ministerio de Salud y Protección Social. (2013). *Informe inicial sobre la implementación de la convención sobre los derechos de las PcD en Colombia*. Colombia.
- Ministerio de Salud y Protección Social. (2014). *Boletín 1 Observatorio Nacional de Discapacidad*.
- Ricard, A. (1982). *Diseño ¿Por qué?* Barcelona: Gustavo Gili.
- Roa, P. A. (2013). *El Diseño Industrial en la satisfacción de necesidades*. Obtenido de <http://www.fadp.edu.co/publicaciones/proyinvind-07.pdf>
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y Liberta*. Buenos Aires: Planeta.
- Terra Ecología y Práctica. (4 de Noviembre de 2004). *Las emisiones de carbono llegan a un récord histórico*. Recuperado el 2 de Agosto de 2015, de <http://www.terra.org/categorias/articulos/las-emisiones-de-carbono-llegan-un-record-historico>
- Thomas, K. (1978). *Diccionario del Arte Actual*. Barcelona: Labor.

Representaciones sociales de estudiantes universitarios sobre el papel de la universidad en la creación de cultura de paz¹

Jesús Ernesto Urbina Cárdenas²
 Gustavo Adolfo Ovalles Rodríguez³
 Blanca Johanna Pérez Fernández⁴

Recibido: 16-08-2017

Aceptado: 13-10-2017

RESUMEN

El artículo muestra los resultados de la investigación sobre el tipo de representaciones sociales que poseen los estudiantes de la UFPS, acerca del papel de la universidad en la creación de una cultura de paz. Las categorías centrales sobre las cuales se fundamenta son las siguientes: la teoría de las representaciones sociales (RS)⁵ como marco teórico-epistemológico para la interpretación de los fenómenos socio-educativos y el concepto de Cultura de Paz. El texto expone la parte descriptiva del

1. Este artículo se origina en la investigación titulada "¿Y si no me reconozco en él?, ¿quién soy? Representaciones sociales de estudiantes universitarios sobre el papel de la universidad en la creación de una cultura de paz", financiado por el Fondo de Investigaciones de la Universidad Francisco de Paula Santander (FINU) código 043-2015.

2. Licenciado en Filosofía-letras con título de Doctor en Ciencias Sociales, Posdoctor en Educación Intercultural y Magister en pedagogía. Profesor titular tiempo completo adscrito al Departamento de Ciencias Humanas, Sociales e Idiomas de la Universidad Francisco de Paula Santander, y Director del Grupo de Investigación en Estudios Sociales y Pedagogía para la Paz –Giesppaz-, categoría A, Colciencias. ORCID: 0000-0002-5262-9527

3. Ingeniero químico con título de Magister en Práctica Pedagógica, Especialista en Estadística Aplicada. Profesor catedrático adscrito al Departamento de Matemáticas y Estadística, tutor de la línea de investigación en Pedagogía para la Paz de la Maestría en Práctica pedagógica de la Universidad Francisco de Paula Santander de Cúcuta. ORCID: 0000-0001-7196-1560

4. Profesional en Salud Ocupacional con maestría en Administración de Empresas con énfasis en Sistemas Integrados de Gestión, Especialización en Gerencia Social, adscrita al Departamento de Procesos Industriales de la Universidad Francisco de Paula Santander y Directora del Semillero de Investigación en Pedagogía para la Prevención de Riesgos Laborales - Sipprila UFPS. ORCID: 0000-0003-2366-0952

5. RS: Representación Social.

estudio, a partir de una encuesta aplicada a quinientos (500) estudiantes de las distintas carreras de la universidad. Algunos de los resultados permiten percibir cierto escepticismo frente al proceso de paz y una falta de conocimiento sobre los avances y logros de los diálogos de La Habana. El 59.9% afirma no conocer lo que se está pactando en la isla, el 37.4% cree que nunca se va a firmar la paz, el conflicto armado se asocia con la inequidad social en un 54% de las respuestas, la palabra con la que asocian la paz, en mayor porcentaje, es "la justicia" en un 34.8%, el 45.3% considera que la universidad debe abrir debates permanentes como principal estrategia para construir cultura de paz, y el 57.7% afirma que no hay un buen ambiente en la universidad para construir dicha cultura.

Palabras clave: paz, cultura de paz, representaciones sociales, conflicto.

Social representations of university students on the role of the university in creating a culture of peace

ABSTRACT

This article shows the results of research on the type of social representations that have students of Universidad Francisco de Paula Santander (UFPS) about the role of universities in creating a culture of peace. The central categories on which it is based are as follows: the theory of social representations (RS) as epistemological theoretical framework for the interpretation of the socio-educational phenomena and the concept of Culture of Peace. The paper exposes the descriptive part of the study from a survey, this survey was applied to 500 students from different academic programs of the University. Some of the results of sensing a certain skepticism about the peace process and a lack of knowledge about the progress and achievements of the dialogues in Havana. 59.9% of respondents said that they don't know what is agreeing on the island, 37.4% believe it will never make peace, armed conflict is associated with social inequity by 54% of respondents, the word that peace associated higher percentage is "justice" in 34.8%, 45.3% believe that the university should open ongoing discussions as the main strategy to build a culture of peace and 57.7% said that there is a good atmosphere in the university to build that culture.

Keywords: peace, peace culture, social representations, conflict.

Introducción

La situación de Cúcuta, capital del departamento Norte de Santander, ubicada en la frontera con la República Bolivariana de Venezuela, es compleja. Según datos del Departamento Administrativo Nacional de Estadística - DANE (febrero de 2016), la capital de la frontera es la segunda ciudad de Colombia con mayor desempleo (15.3%), después de Quibdó con el 16.1%. En el 2015, Cúcuta estaba entre las 50 ciudades más violentas del mundo, y la región del Catatumbo (en el mismo departamento) tiene 6.345 hectáreas sembradas con cultivos ilícitos (el 13.16% del país).

Esta situación crítica de la Frontera, y en particular las consecuencias que este fenómeno produce en el ámbito regional, motiva un conjunto de interrogantes sobre el papel que debe jugar la universidad en estos asuntos. Ahora bien, esta es un sistema abierto y flexible en el que convergen múltiples cosmovisiones, y cuya misión de docencia, investigación y extensión social, configuran un universo de ideas, ideologías y posiciones en los ámbitos filosóficos, científicos, sociales, políticos y culturales. Precisamente, es en las instituciones de educación superior, donde la sociedad deposita todas sus esperanzas de progreso y desarrollo social (Urbina, 2012).

Sin embargo, no siempre estos propósitos de orden estructural se cumplen. La universidad, queda reducida a una fábrica de profesionales, muchas veces sin guardar correspondencia con los requerimientos del entorno, y proyectando su accionar de espaldas a los grandes interrogantes que formula el contexto. En la práctica ocurre un divorcio entre la academia y las demandas de una sociedad, ensimismada en sus propios desafíos y enfrentada a los dilemas de su tiempo (Urbina, 2012).

Estos asuntos críticos llevaron al Grupo de Investigación en Estudios Sociales y Pedagogía para la Paz – Giesppaz- de la Universidad Francisco de Paula Santander de Cúcuta a plantearse una serie de preguntas: ¿Cuál es el papel de la universidad pública regional frente a la consecuencias del conflicto armado en la frontera colombo-venezolana y cómo afrontar un posible escenario de posconflicto? ¿Este papel se limita a la

implementación de una cátedra de la paz? ¿El asunto se resuelve creando una asignatura como problema en el currículo?

Preguntas que al interior del Grupo de Investigación Giesppaz, necesariamente conducen a un replanteamiento de las funciones de la universidad, y le otorga relevancia a uno de los principios orientadores del grupo: un actuar reflexivo motivado por una actitud y una vocación por la emancipación. Entendida la emancipación en el sentido expuesto por Habermas (1984), como un proceso de cambio e innovación permanente de los sujetos comprometidos en la construcción de una sociedad más equitativa. Por esta razón, las preguntas desencadenantes de la presente investigación poseen una orientación en esta perspectiva: ¿Qué acciones realizar para consolidar desde la academia una cultura de paz? ¿Cómo transformar los currículos universitarios desde el punto de vista de una pedagogía para la paz? ¿Qué piensan y qué sienten los miembros de la comunidad universitaria en torno al conflicto, la violencia, la guerra, la paz y el posconflicto? Y de ser necesario ¿Qué acciones pedagógicas emprender para construir una nueva mirada y una nueva cultura sobre estos fenómenos?

Para dar respuesta a algunos de estos interrogantes, se explora el problema desde la perspectiva de la teoría de las representaciones sociales. La teoría clásica de las representaciones sociales tiene su origen en Moscovici (1979), Denise Jodelet (1984), Willem Doise (1991), Jean-Claude Abric (1994). Se asumen las representaciones sociales como la manera en que los sujetos sociales aprehenden los hechos cotidianos, las características del entorno, y las informaciones que en él circulan, en tópicos relacionados con la paz, el conflicto y el posconflicto. También se definen como los conocimientos específicos y los saberes del sentido común que orientan nuestras acciones, la comunicación y la comprensión del entorno social, ideal o material sobre este tema.

El origen de esta teoría se remonta al año de 1961, cuando Serge Moscovici presenta su tesis doctoral titulada "La Psychoanalyse, son image et son public", e introduce el mencionado concepto. El autor analizó las formas como la sociedad francesa representaba el psicoanálisis, utilizando como fuentes de información la prensa y la entrevista en profundidad a diversos grupos sociales. Al definir las representaciones sociales como "explicaciones del sentido común", sienta las bases sobre la comprensión de los fenómenos sociales de una manera más dinámica y fluida, en comparación con la propuesta

de Durkheim y su idea de las “representaciones colectivas” (Durkheim, 1898).

Moscovici (1979), propone tres tipos de representaciones sociales: las representaciones hegemónicas, relacionadas con el consenso entre miembros de un grupo social; las representaciones emancipadas, que emergen entre sub-grupos específicos con nuevas formas de pensamiento social; y finalmente, las representaciones polémicas, cuando se presentan controversia y son portadoras de nuevas formas de pensamiento divergente.

Una de las continuadoras de esta corriente de pensamiento social es Denis Jodelet (1984, 1989); quien sostiene que el concepto de representación social se refiere “al saber del sentido común”, y cuyas principales elaboraciones se plantean, según Perera (2003, p. 10), en los siguientes aspectos:

- La manera en que nosotros, sujetos sociales aprendemos los acontecimientos de la vida diaria, las características de nuestro medio ambiente, las informaciones que en él circulan, a las personas de nuestro entorno próximo o lejano.
- El conocimiento espontáneo, ingenuo o de sentido común, por oposición al pensamiento científico.
- Conocimiento socialmente elaborado y compartido, constituido a partir de nuestras experiencias y de las informaciones y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social.
- Conocimiento práctico que participa en la construcción social de una realidad común a un conjunto social e intenta dominar esencialmente ese entorno, comprender y explicar los hechos e ideas de nuestro universo de vida.
- Son a un mismo tiempo producto y proceso de una actividad de apropiación de una realidad externa y de elaboración psicológica y social de esa realidad. Son pensamiento constitutivo y constituyente.

Willem Doise (1991), orienta su trabajo hacia la comprensión de las condiciones en que se producen las representaciones sociales, y se inclina por el método estadístico correlacional. Jean-Claude Abric, (1994) propone que toda representación se organiza en torno a un núcleo

central y un núcleo periférico, de tal modo “los elementos cognitivos del núcleo se caracterizan por mayor estabilidad, rigidez y consensualidad; en tanto el sistema periférico adopta mayor dinamismo, flexibilidad e individualización. La representación se estructura en torno al núcleo, que la dota de significación global y organiza los elementos periféricos, que gracias a su mutabilidad permiten una relativa armonía en las situaciones y prácticas concretas de la cotidianidad” (Perera, 2003, p. 14).

La cultura de paz (Tuvilla, 2006; Jares, 1999; Lederach, 2000, 2008; Fisas, 1998 y Vicent Martínez, 2000), se refiere al conjunto de valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y estilos de vida que propician una manera distinta de concebir el mundo y de vivir juntos, con el fin de aprender a resolver de manera creativa y pacífica los conflictos que surjan de esa convivencia en común. Para estos autores, la paz es real y se manifiesta como un fenómeno visible y palpable para los seres humanos: así como es posible evidenciar “hechos violentos”, también existen “hechos de paz”.

Jares (1999), cita un grupo de investigadores clásicos que permiten realizar un seguimiento al concepto tradicional de paz: Galtung (1985 y 2003); Lederach (2000 y 2008) Curle (1978). En conclusión, para estos filósofos y pedagogos para la paz es preciso diferenciar entre el concepto tradicional de “Paz negativa” y el concepto de “Paz positiva”. La paz negativa se relaciona con la idea de ausencia total de conflicto, situación que iría en contravía de un rasgo connatural al ser humano y su carácter conflictual. Esta visión supone que habrá paz cuando no haya guerra.

La paz positiva, por el contrario, no se relaciona solamente con ausencia de guerra, sino con la ausencia de violencia estructural y cultural (Galtung, 1969). Es decir, comprende un concepto mucho más amplio y complejo, en donde la paz no es un estado ideal donde se debe eliminar el conflicto, sino una búsqueda permanente (paz imperfecta, Muñoz, 2001, 2010) para lograr la armonía social, la justicia y la igualdad: la paz no es un fin, es un proceso (Mesa, 2009). La Tabla N° 1, tomada del artículo “paz y seguridad” de Manuela Mesa Peinado (2009), diferencia estos dos conceptos:

	Paz Negativa	Paz positiva
Meta	-Evitar los conflictos armados.	-Lograr la armonía social, justicia e igualdad y la eliminación de la violencia estructural.
Características	-Ausencia de guerra o violencia directa. - Se establece entre Estados y requiere de un aparato militar que garantice la paz.	-Ausencia de violencia directa, estructural y cultural. -Reducido nivel de violencia directa y elevado nivel de justicia.
Estrategias	Se admite la "guerra pacífica" por medio de sanciones económicas, boicots comerciales, etc.	La paz no es un fin, es un proceso. No supone un rechazo del conflicto, al contrario. Los conflictos hay que aprender a afrontarlos y resolverlos de manera pacífica y justa.

Tabla 1. Fuente: Manuela Mesa (2009).

Para otros autores (citados por Jares, 1999) como Betty Reardom (1978), la paz constituye el conjunto de las relaciones humanas, en el cual la justicia social y la equidad pueden lograrse sin hechos violentos. Naidu (1986) propone cinco dimensiones para entender la paz: no violencia, justicia económica, igualdad social, libertad política y fraternidad psicológica.

Para la Unesco (1974), la paz no es sólo ausencia de conflicto armado, también implica un proceso en el que el progreso, la justicia y el respeto mutuo entre los pueblos se constituyen en pilares para la convivencia social. Por esa razón, el trabajo de Johan Galtung (1969, 1985), citado por Manuela Mesa (2009), sobre violencias invisibles y violencias visibles es fundamental:



Figura 1. Tipos de violencia. Fuente: Manuela Mesa (2009).

A partir de estos supuestos teóricos, y situados desde el aporte robusto de la Teoría de las Representaciones Sociales, el artículo muestra algunas de las representaciones sobre cultura de paz y universidad, y otros conceptos adyacentes al problema de investigación, analizadas desde los resultados de una encuesta.

Metodología

Aunque la investigación se desarrolló con una clara intención de comprender las representaciones sociales sobre el papel de la universidad en la construcción de una cultura de paz, se utilizó inicialmente una encuesta cerrada de corte cuantitativo conformada por 20 preguntas aplicada a 500 estudiantes de distintas carreras de la UFPS, con el fin de configurar de forma preliminar las categorías. Tomando como base este ejercicio, se seleccionaron posteriormente 25 participantes para el desarrollo de igual número de entrevistas en profundidad. Este artículo da cuenta solamente de los resultados de la encuesta.

La información proveniente de las encuestas fue tabulada y clasificada con ayuda del software estadístico R. Cada una de las preguntas de la encuesta estaba conformada por cierto número de categorías cualitativas que correspondían a las diferentes opciones de respuesta. Para cada pregunta se realizaron análisis estadísticos descriptivos que permitieron obtener cuadros de salida con las frecuencias porcentuales de las categorías, así como su representación en gráficos de barras. Este ordenamiento y clasificación de la información permitió el análisis de los resultados.

Programa académico	Hombres	Mujeres
Administración de Empresas	21	21
Comercio Internacional	15	15
Ingeniería de Sistemas	15	15
Ingeniería Mecánica	17	07
Ingeniería de Minas	16	08
Ingeniería Electrónica	18	06
Ingeniería Industrial	16	16
Enfermería	04	20
Trabajo Social	15	65
Comunicación Social	10	30

Programa académico	Hombres	Mujeres
Derecho	20	20
Arquitectura	10	10
Licenciatura en Matemáticas	05	05
Ingeniería Biotecnológica	08	08
Ingeniería Ambiental	12	12
Tecn. Regencia en Farmacia (Distancia)	07	13
Tecn. Administración Financiera (Dist.)	08	12
TOTAL	217	283

Tabla 2. Distribución de estudiantes por carrera y por género que respondieron la encuesta.

Objetivos

Objetivo general

Comprender las representaciones sociales de un grupo de estudiantes universitarios sobre el papel de la universidad en la creación de una cultura de paz.

Objetivos específicos

- Realizar una aproximación a la Teoría de las Representaciones Sociales a partir del análisis de una encuesta orientada al estudio del conocimiento cotidiano de estudiantes universitarios sobre el papel de la universidad en la creación de una cultura de paz.
- Identificar las representaciones que poseen los estudiantes universitarios sobre paz, cultura de paz, escenarios de paz, conflicto y posconflicto.

Resultados y discusión

La representación de la realidad del país

A continuación, se muestran algunas de las representaciones sociales (RS) de los estudiantes universitarios (EU), sobre diferentes tópicos

relacionados con el conflicto armado que sufre el país, la paz, la guerra, las políticas prioritarias del Estado, y el papel de la universidad en este proceso. Es importante destacar al inicio de la presentación de estos resultados, que el 32.4% de la muestra total de estudiantes (500), manifiestan haber sido víctimas del conflicto armado, de los cuales el 46% fueron afectados por el asesinato de un familiar, el 26.7% desplazamiento forzado, el 12.7% amenaza de muerte, el 7.3% secuestro y extorsión respectivamente cada una.

En síntesis, tres de cada diez estudiantes de la muestra, han sido víctimas del conflicto armado en Colombia. Con esta población se indagó en las RS sobre conflicto y paz.

Los estudiantes universitarios representan la realidad del país con palabras como "inseguridad", "conflicto" y "atraso":

Palabras que mejor representan la realidad del país	Frecuencia Porcentual
Inseguridad	27.7
Conflicto	24.9
Atraso	16.2
Optimismo	10.7
Violencia	8.5
Progreso	5.5
Paz	2.3
Pesimismo	4.0
Tranquilidad	0.2

Tabla 3. Lista de palabras y porcentajes: así representan el país los EU.⁶

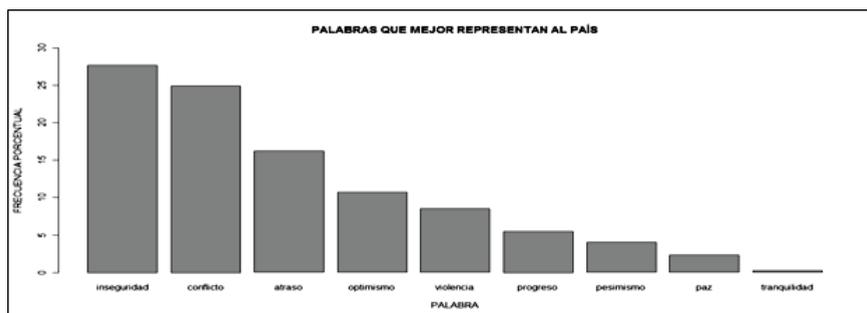


Gráfico 1. Palabras que representan la realidad del país para estudiantes universitarios.

6. EU: estudiantes universitarios.

Esta representación de la realidad del país con la palabra "*inseguridad*" (27.7%), corresponde con uno de los mayores flagelos sociales que afectan a los colombianos, y que los medios masivos de información exponen a diario en los noticieros. **La Red de ciudades cómo vamos**⁷, que anualmente mide las percepciones de los ciudadanos de 14 ciudades del país, concluye que sólo 3 de cada 10 habitantes del país se siente seguro. Por su parte, el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE), reporta en el 2015 las siguientes cifras para Cúcuta: el 13,7% manifiesta haber sido víctima de algún delito, el 4.0% fue la tasa de hurto a residencias por encima de la media nacional que fue del 2.7%, el hurto a personas fue del 6.2% del 10.5% de la media nacional, y el 49.4% manifiesta sentirse inseguro en la ciudad.

La segunda representación se enfoca a identificar cuál es el mayor problema que tiene el país actualmente, y tiene como objetivo analizar desde la perspectiva de los estudiantes los fenómenos sociales, políticos y económicos que caracterizan a Colombia:

Mayor problema que tiene el país actualmente	Frecuencia Porcentual
Corrupción	64.1
Conflicto armado	11.6
Inequidad social	10.9
Falta de oportunidades	6.0
Narcotráfico	2.9
Otra	4.5

Tabla 4. El mayor problema del país según los EU

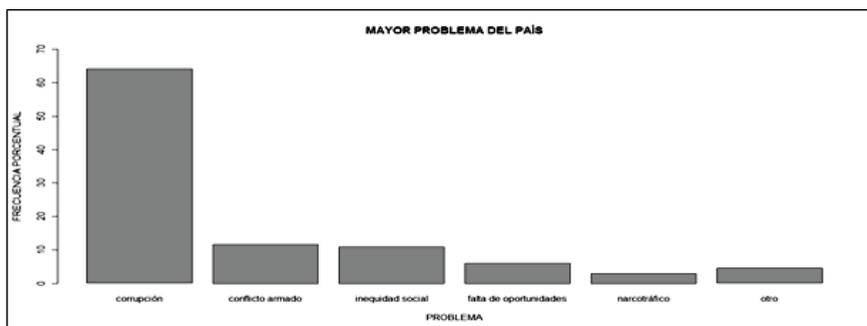


Gráfico 2. El mayor problema del país según la RS de los EU.

Según los estudiantes universitarios, el mayor problema que tiene el país es la *corrupción* con un 64.1%, muy por encima de fenómenos como el conflicto armado y la inequidad social. Este dato se relaciona con

7. Red de ciudades cómo vamos: <http://redcomovamos.org/>

la cifra publicada por Transparencia Internacional, según la cual, en el año 2015, Colombia obtuvo un puntaje de 37 sobre 100, entre los países más corruptos del mundo, ocupando el puesto 83 entre 168 países. Esta investigación, al menos de forma preliminar, muestra cómo nuestros jóvenes representan esta realidad nacional.

En cuanto a la política prioritaria para el país, los jóvenes la representan con una mayor *inversión en educación* (36.7%), y, en segundo lugar, en *más fuentes de empleo* (24.8%), tal como lo evidencia la tabla 5:

Política de Estado prioritaria	Frecuencia porcentual
Mayor inversión en educación	36.7
Más fuentes de empleo	24.8
Cese del conflicto armado	17.8
Inversión en el campo	7.2
Apoyo a las microempresas	5.9
Fortalecimiento de programas sociales	3.4
Otra	4.2

Tabla 5. . La política prioritaria para el país según la RS de EU.

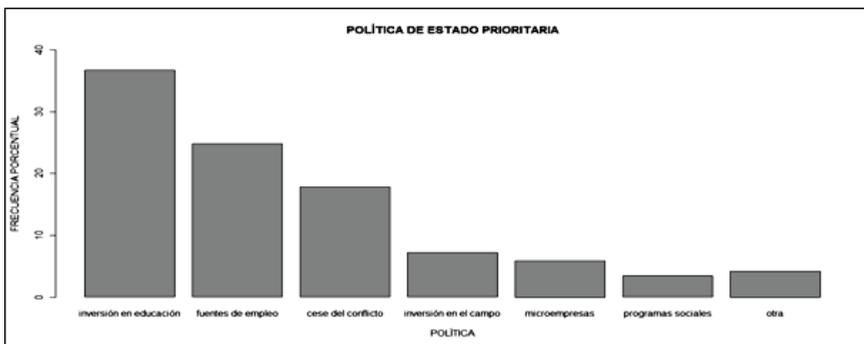


Gráfico 3. RS de los EU sobre las políticas prioritarias que debe asumir el gobierno.

En síntesis, para los EU la representación social del país se resume en tres palabras: inseguridad, corrupción y la necesidad de mayor educación. Estas maneras de representar la realidad nacional se aproximan a uno de los postulados señalados por Perera (2003), tomando a Jodelet: las RS son el conocimiento práctico que actúa en la construcción social de una realidad afín a un conjunto social y procura manipular ese contexto, comprender y explicar los fenómenos e ideas de nuestro mundo de la vida.

Representaciones sociales sobre conflicto armado

Un dato importante es la aproximación de esta investigación a la manera como los universitarios representan la guerra y el conflicto. La guerra la asocian con impunidad (39.7%) y desigualdad (20.8%). Según el Índice Global de Impunidad (IGI, 2015), Colombia es el tercer país con mayor impunidad (75.6%), después de Filipinas (80%) y México (75.7%). Datos que muestran la manera como nuestros jóvenes universitarios asocian el origen de la guerra en Colombia: mientras haya impunidad y desigualdad, habrá guerra en el país:

Palabra que mejor representa la guerra en Colombia	Frecuencia porcentual
Impunidad	39.7
Desigualdad	20.8
Muerte	18.7
Horror	10.4
Otra	5.4
Supervivencia	4.0
Defensa propia	1.0

Tabla 6. La guerra según los estudiantes universitarios.

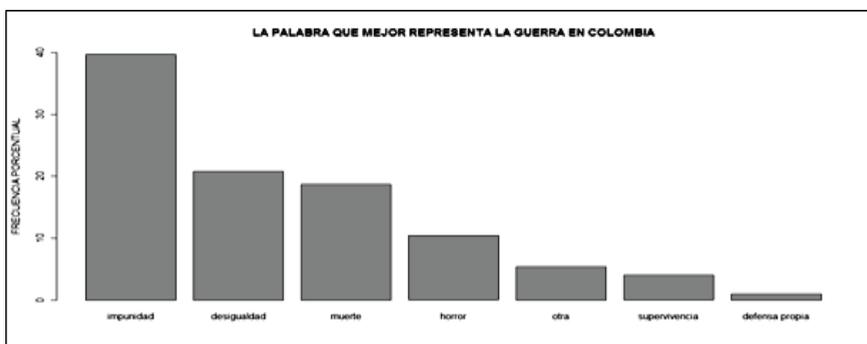


Gráfico 4. RS de la guerra en Colombia.

La investigación indagó en los EU sobre la representación del conflicto. Es importante señalar que “guerra” y “conflicto” no son palabras sinónimas. La guerra es una manera de manifestarse el conflicto, del mismo modo que la actuación pacífica, corresponde a otra expresión del conflicto (Urbina & Muñoz, 2012). Para los EU el conflicto se relaciona

con la “problemática social” en un 54.1% y la guerra está representada en un 17.3%. En esta representación es importante destacar la manera como los jóvenes conciben el conflicto, no simplemente como la guerra abierta entre el Estado y los grupos insurgentes, sino como uno de los factores de mayor incidencia y una de las causas históricas del conflicto armado en Colombia, además del tema asociado a la tierra y al agro (Fajardo, 2014).

Palabra que mejor representa el conflicto en Colombia	Frecuencia porcentual
Problemática social	54.1
Guerra	17.3
Punto de vista diferente	12.6
Asesinato	5.7
Otra	5.3
Dificultad de comunicación	5.0

Tabla 7. El conflicto según los EU.

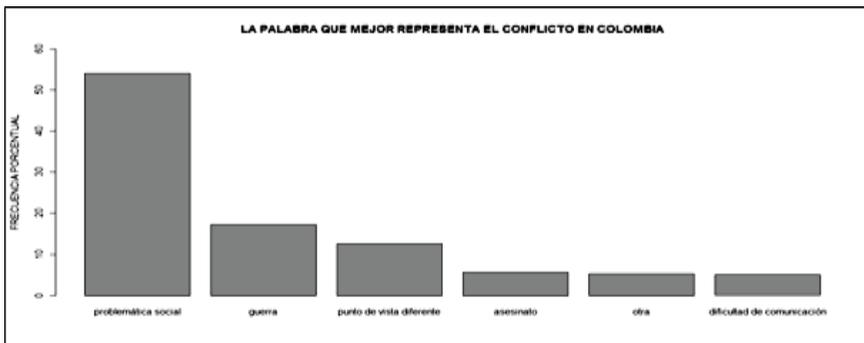


Gráfico 5. RS del conflicto según los estudiantes universitarios.

RS sobre los diálogos de paz entre el Gobierno y las Farc en la Habana

La investigación arroja un dato preocupante sobre el desconocimiento de los EU sobre los acuerdos a que está llegando el Gobierno colombiano con las Farc en la Habana: el 59.9% manifiesta desconocer el resultados de los diálogos en Cuba. A este dato, que puede generar inquietud, se suma, el pesimismo de los EU sobre el tiempo que puede durar la firma del cese al conflicto armado: para el 37.4% la firma no se concretará nunca, mientras que el 21.5%, considera que puede extenderse a más de un año. Estas representaciones se aproximan a las cifras publicadas por

los medios sobre el pesimismo de los colombianos frente al proceso de paz y la economía (Semana, 2015; Colombia.com, 2016).

La siguiente tabla y el gráfico 6 muestra esta representación del pesimismo sobre los acuerdos de paz:

Tiempo para la firma del acuerdo de paz	Frecuencia porcentual
Nunca	37.4
Más de un año	21.5
Antes de un año	18.4
Tres años	9.0
Dos años	8.4
Otro	5.3

Tabla 8. La RS sobre el tiempo de duración de los acuerdos de paz.

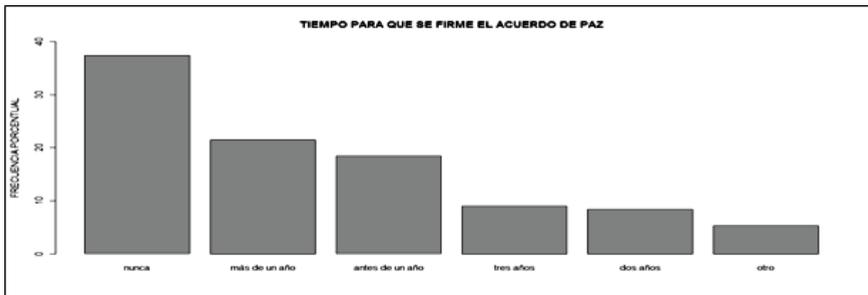


Gráfico 6. Tiempo para la firma del acuerdo de paz entre el gobierno y las Farc.

Los estudiantes universitarios representan de la siguiente manera los principales factores que impiden la paz en Colombia:

Principal factor que impide la paz	Frecuencia porcentual
Narcotráfico	21.3
Inseguridad	19.6
Desempleo	18.7
La guerrilla	17.4
Bacrim	10.9
Paramilitares	6.7
Centro Democrático	5.4

Tabla 9. Factor que impide la paz en Colombia.

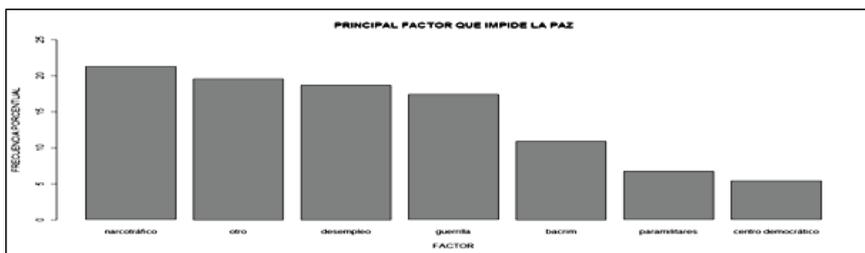


Gráfico 7. Principales factores que impiden la paz en Colombia.

Los datos muestran que el narcotráfico (21.3%), la inseguridad (19.6%), el desempleo (18.7%) y la guerrilla (17.4%), constituyen, según los EU la representación sobre los obstáculos de la paz. El tema del narcotráfico asociado a uno de los principales obstáculos a la creación de una cultura de paz en el país se encuentra en diversos estudios y publicaciones (Fernández, 2002; Gehring & Cuervo, 2013).

El estudio también muestra, la manera como los jóvenes universitarios representan las prioridades que debe asumir el gobierno ante la firma del acuerdo de paz:

Prioridad del gobierno al firmarse el acuerdo de paz	Frecuencia porcentual
Cambios en la estructura política, económica y educativa	35.0
Pedagogía para la paz	24.6
Condenas severas a la guerrilla	22.9
Trabajo a los desmovilizados	5.3
Indulto a los líderes de la guerrilla	5.3
Participación política de la guerrilla	4.0
Otra	2.9

Tabla 10. Prioridad del Gobierno al firmarse el acuerdo de paz

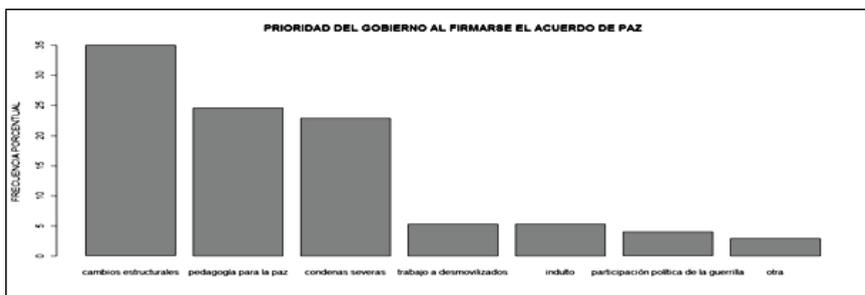


Gráfico 8. Prioridad del Gobierno si se firma el acuerdo de paz.

La tabla No. 10 y el gráfico N° 8 muestran la necesidad de implementar tres políticas estatales si se llega a un acuerdo de paz: la necesidad urgente de realizar cambios en la estructura política, económica y educativa del país (35.0%), desarrollar una pedagogía para la paz (24.6%) y establecer penas severas para la guerrilla (22.9%).

Representaciones Sociales sobre Paz

Una de las categorías claves para la presente investigación consistió en reconocer la RS sobre paz. Para los EU las palabras que mejor representan la paz son la justicia (34.8%), la equidad (16.5%), mayores oportunidades para los jóvenes profesionales (16.5%), y la tolerancia (12.2%). La tabla No. 11 y el gráfico No. 9 permiten evidenciar estos datos:

Palabra que mejor representa la paz en Colombia	Frecuencia porcentual
Justicia	34.8
Equidad	16.5
Oportunidades	16.5
Tolerancia	12.2
Respeto	11.8
Honestidad	3.5
Otra	4.7

Tabla 11. RS sobre paz en Colombia.



Gráfico 9. La paz para los estudiantes universitarios.

Los estudiantes universitarios representan el papel de la universidad como la institución clave que debe fortalecer el proceso de paz de manera mayoritaria en un 45.8%, es decir, le asignan un papel protagónico; el 13.3% reafirma lo anterior al considerar que el rol de la universidad debe

ser activo, y finalmente, el 11.4% afirma que la metodología clave son los foros y seminarios. La tabla No. 12 y el gráfico No. 10 así lo exponen:

Papel de la universidad en el proceso de paz	Frecuencia porcentual
Fortalecer una cultura de paz	45.8
Activo	13.3
Difusión a través de foros y seminarios	11.4
Empoderar a las comunidades	10.6
Investigación académica	7.8
Imparcial	5.3
Proyectos de extensión	4.7
Otra	1.1

Tabla 12. RS sobre paz en Colombia.



Gráfico 10. El papel de la universidad en el proceso de paz.

Otra de las preguntas orientadas a indagar en las RS sobre paz en los estudiantes universitarios, se enfocó hacia el compromiso que estos jóvenes asumirían en una eventual fase de posconflicto. A pesar del pesimismo y desesperanza sobre el éxito de los diálogos de paz, las respuestas a éste interrogante permiten ver la otra cara de la moneda: El 60.3% estaría dispuesto a difundir la cultura de paz y el 24.3% a participar activamente. Sólo el 2.9% manifiesta que no se compromete:

¿A qué se compromete usted con la paz?	Frecuencia porcentual
Difundir la cultura de paz	60.3
Participar activamente	24.3
Ser imparcial	8.7
No me comprometo	2.9
Otra	2.9
Me opongo	0.9

Tabla 13. El compromiso de los EU con la Paz.

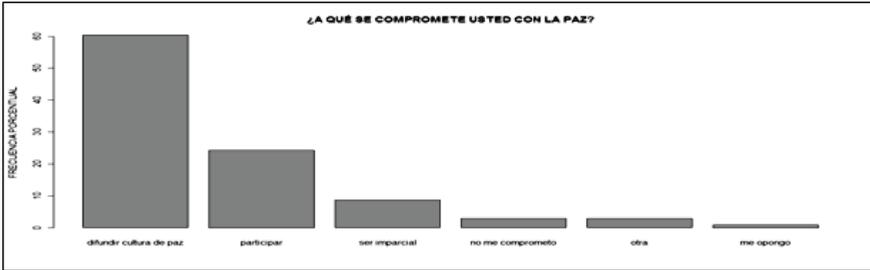


Gráfico 11. A qué se comprometen los EU ante un eventual cese del conflicto armado en el país.

Representaciones sociales sobre cultura de Paz

Para el 66.5% de los estudiantes universitarios, la cultura de paz significa “conjunto de hábitos, costumbres y saberes para resolver de forma pacífica los conflictos”; y para un 15.5% cultura de paz significa “comportamiento paciente e inteligente para controlar las emociones violentas”:

¿Qué significado tiene para usted la cultura de paz?	Frecuencia porcentual
Conjunto de hábitos, costumbres y saberes para resolver de forma pacífica los conflictos (A)	66.5
Comportamiento paciente e inteligente para controlar las emociones violentas (B)	15.5
Actitud de rechazo ante palabras y comportamientos violentos (C)	6.4
Ser culto, respetar a los mayores y ser honestos (D)	4.6
Ámbito específico de las expresiones artísticas, literarias y estéticas en torno a la paz (E)	3.3
La cultura de paz son aquellas obras que nos han dejado personajes cultos (G)	1.0
Otra (F)	2.7

Tabla 14. Representaciones sociales sobre cultura de la paz.

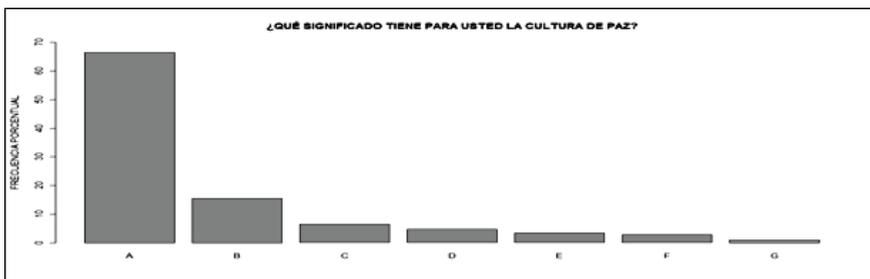


Gráfico 12. El significado de cultura de paz para estudiantes universitarios.

La cultura de paz para los estudiantes universitarios se construye a partir de la generación de espacios de debate (45.3%), adaptando los currículos (24.4%), a través de la cátedra de la paz (12.7%) y mejorando las prácticas pedagógicas (11.7%). Llama la atención la suma de los aspectos relacionados con el currículo y las prácticas pedagógicas como estrategia para crear cultura de paz en la universidad, las cuales suman el 48.8%, del total de representaciones expresados por los estudiantes:

¿Cómo puede la universidad construir cultura de paz?	Frecuencia porcentual
Generando espacios de debate	45.3
Adaptando los currículos	24.4
Cátedra de la paz	12.7
Mejorando las prácticas pedagógicas	11.7
Pedagogía del proceso de paz	4.2
Otra	1.7

Tabla 15. Las estrategias de la universidad para construir cultura de paz.



Gráfico 13. ¿Cómo puede la universidad construir cultura de paz?

La pregunta final se orientó a reconocer cuáles son las representaciones que poseen los EU sobre si existe en la universidad un ambiente favorable para construir cultura de paz. El 57.7% considera que no existe un clima propicio en la academia para llevar a cabo este singular propósito, contra un 42.3% que piensa lo contrario. La tabla No. 16 y el gráfico siguiente muestran este punto de vista:

¿Existe un ambiente propicio para construir cultura de paz en la universidad?	Frecuencia porcentual
Sí	42.3
No	57.7

Tabla 16. Ambiente para construir cultura de paz en la universidad.

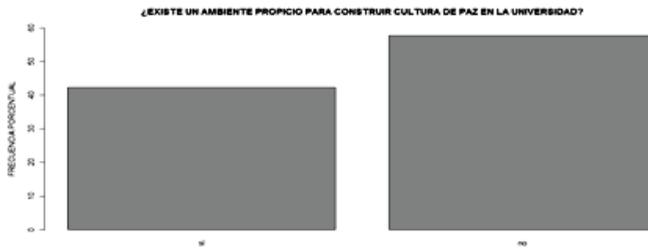


Gráfico 14. La universidad como escenario de paz.

Conclusiones

Indagar a través de una encuesta, sobre las representaciones de los jóvenes universitarios sobre cultura de paz, paz, conflicto, la universidad como escenario de paz, y otros tópicos inherentes al fenómeno estudiado, aporta una valiosa información que puede servir no sólo para la construcción de políticas institucionales y programas de formación, sino para la evaluación de los posibles factores asociados a ciertas actitudes pesimistas, y de rechazo de algún sector de la ciudadanía frente al proceso que se vive en la Habana.

Una lectura global de los resultados permite encontrar los siguientes elementos comunes:

- a) Los estudiantes universitarios quieren la paz, pero siguen escépticos ante los resultados favorables que se puedan presentar en La Habana
- b) Estarían dispuestos a participar, pero muestran un grado preocupante de desinformación sobre el proceso.
- c) Prevalece cierta tendencia desinformativa en los jóvenes, cercana a las posiciones particulares de algún sector político del país y a la creciente ola de rumores y especulaciones que emiten ciertos medios informativos.
- d) Los estudiantes universitarios asocian el logro de una cultura de paz con un cambio en las estructuras políticas, económicas y educativas del país.
- e) Aunque consideran que la universidad juega un papel fundamental en la construcción de una cultura de paz, piensan

que en las instituciones de educación superior no existe un clima favorable para lograr este propósito.

Algunos datos muestran la magnitud de estos problemas: tres (3) de cada diez (10) estudiantes manifiestan ser víctimas del conflicto armado. Del total de afectados el 46% ha sufrido la pérdida de un familiar y el 26.7% desplazamiento forzado. Del total de la muestra, el 59.9% manifiesta desconocer los acuerdos logrados hasta la fecha en los diálogos de la Habana y el 57.7% considera que en la universidad no hay un ambiente propicio para construir una cultura de paz.

Los datos anteriores corresponden con la percepción general de muchos colombianos frente a todo este proceso: el país manifiesta cansancio ante lo que consideran "lentitud y dilatación para firmar la paz". Hay un creciente escepticismo, fruto de la abierta oposición de algún sector político y económico del país, que ve en los diálogos de la Habana una fracturación del Estado y una aparente afectación de sus intereses. La estrategia de desinformación a través de rumores, incluso de infiltración a la mesa de negociaciones, utilizando las redes sociales y los medios de comunicación, generan en la ciudadanía un pesimismo creciente y una incredulidad sobre unos posibles resultados positivos a favor del cese al conflicto armado. Aun así, entre el 2012 y el 2015 la confianza de los colombianos en el proceso se mantuvo entre el 39% y el 42% (FIP: Fundación Ideas para la Paz).

Ahora bien, los resultados de la investigación permiten aproximarse a una interesante representación de los estudiantes universitarios sobre la cultura de paz. A pesar de la desinformación y del pesimismo, los jóvenes tienen claro que la paz no se logra con la eventual firma del cese al conflicto armado entre las guerrillas y el Gobierno colombiano. Temas como la inseguridad en las principales ciudades, la corrupción, la impunidad, la problemática social, el narcotráfico, la justicia y la necesidad de un cambio en la estructura socio-política del país, se asocian y se representan como asuntos primordiales a la hora de querer configurar una cultura de la paz no sólo en las instituciones de educación superior, sino en el país en general.

Finalmente, es importante destacar la contradicción de los estudiantes universitarios frente al proceso de paz: hay un respaldo a la salida negociada al conflicto armado, pero persiste una reticencia frente a las concesiones que el gobierno debe darle a los desmovilizados en materia

de justicia y de participación política. El dato es contundente: a pesar de considerar que la prioridad para el gobierno al firmarse el acuerdo de paz son los cambios en la estructura política (35.0%), el 22.9% aprueba condenas severas para la guerrilla.

Estos resultados muestran la falta de una política coherente y persistente de información a los colombianos por parte del gobierno sobre los avances del proceso de paz. Más efectivo ha resultado el clima de desinformación de ciertos sectores políticos y económicos que a través de las redes sociales y los medios, han logrado influir en la opinión pública a través de una campaña de desinformación, desprestigio y rumores. Sobre este último tópico es necesario volver sobre las preguntas iniciales que originaron el presente texto: ¿Cuál es el papel de la educación y en particular de la universidad en una eventual fase de posconflicto?

Referencias bibliográficas

Acevedo Zapata, S. (2014). Inclusión digital y educación inclusiva. Aportes para el diseño de proyectos pedagógicos con el uso de tecnologías de la comunicación. *Revista De Investigaciones UNAD*, 13(1), 41-57. doi:<http://dx.doi.org/10.22490/25391887.1130>

Amaya Balaguera, Y. (2015). Guía metodológica ágil, para el desarrollo de aplicaciones móviles "AEGIS-MD". *Revista De Investigaciones UNAD*, 14(1), 97 - 113.

Colombia.com (2016). Colombianos son más pesimistas ante diálogos y economía del país. Disponible en: <http://www.colombia.com/actualidad/especiales/dialogos-de-paz/noticias/sdi282/119819/colombianos-son-mas-pesimistas-ante-dialogos-y-economia-del-pais>

Curle, A. (1978). *Conflictividad y pacificación*. Barcelona: Herder.

Departamento Nacional de Estadística -DANE-. (2015). Boletín técnico sobre Convivencia y seguridad ciudadana en Cúcuta, Disponible en: <https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/poblacion/convivencia/2015/ECSC2015-Cucuta.pdf>

Fajardo Pascagaza, E. (2016). Hacia la caracterización de los valores democráticos y ciudadanos de los estudiantes universitarios: una mirada desde la formación política y la construcción de escenarios de paz. *Revista Interamericana de Educación, Pedagogía y Estudios Culturales*, Vol 9, Núm. 1. Disponible en: <http://revistas.usta.edu.co/index.php/riiep/article/view/3604/3499>.

Fajardo, D. (2014). *Estudio sobre los orígenes del conflicto social armado, razones de su persistencia y sus efectos más profundos en la sociedad colombiana*. Bogotá: Centro de Memoria Histórica. Disponible en: <https://www.centrodehistoriahistorica.gov.co/descargas/comisionPaz2015/FajardoDario.pdf>

Fernández, E.M. (2002). *El narcotráfico y la descomposición política y social*. Bogotá: Plaza y Valdés.

Fisas, V. (1998). *Cultura de paz y gestión de conflictos*. Barcelona: Icaria / Unesco.

Fundación Ideas para la Paz (2015). *El termómetro de la paz*. Disponible en: <http://www.ideaspaz.org/especiales/termometro/#p2>

Galtung, J. (1969). Violence, Peace and Peace Research, *Journal of Peace Research*, 6(3), 167-191.

Galtung, J. (1985). *Sobre la paz*. Barcelona: Fontamara.

Galtung, J. (2003a). *Paz por medios pacíficos*. Bilbao: Bakeaz.

Galtung, J. (2010). Futuro de la investigación para la paz. En: *Todavía en búsqueda de la paz*. Zaragoza: Fundación Seminario de Investigación para la Paz (SIP).

Gehring, H. & Cuervo, M. (2013). Colombia: un largo y difícil camino hacia la paz. Disponible en: http://www.kas.de/wf/doc/kas_34649-1522-4-30.pdf?130613182757

Habermas, J. (1984). *Ciencia y técnica como ideología*. Tecnos: Madrid.

Jares, X. (1999). *Educación para la paz, su teoría y su práctica*. Madrid: Popular.

Jiménez Mendoza, W., Luciano Alipio, R., & Soto Carrión, C. (2014). Influencia de las fuentes de financiamiento externo en el crecimiento y desarrollo de las empresas agroindustriales del distrito de Abancay Apurímac Perú (periodo 2012- 2013). *Revista De Investigaciones UNAD*, 13(1), 261-273. doi:<http://dx.doi.org/10.22490/25391887.1141>

Leclercq, J. & Rodríguez, G. (Coords.). (2015). *Índice Global de Impunidad 2015*. México: Universidad de las Américas de Puebla.

Lederach, J. P. (2008). *La imaginación moral: el arte y el alma de construir la paz*. Bogotá: Norma.

Lederach, J.P. (2000). *El abecé de la paz y los conflictos: educación para la paz*. Madrid: Catarata.

Mesa, M. (2009). Paz y seguridad. En: *Manual de educación para la sostenibilidad*, Unescp-Etxea. Disponible en: http://www.ceipaz.org/images/contenido/16_paz_seguridad_castellano.pdf

Martínez Guzmán, V. (2000). Saber hacer las paces. Epistemologías de los estudios para la paz. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, 7(23), 49-96.

Muñoz, F. (2001). *La paz imperfecta*. Granada: Universidad de Granada, Instituto de la Paz y los Conflictos.

Muñoz, F. (2010). ¿Cómo investigar para la paz? Una perspectiva conflictiva, compleja e imperfecta. En: *Todavía en búsqueda de la paz*. Zaragoza: Fundación Seminario de Investigación para la Paz (SIP).

Naidú, M.V. (1986). Dimensions of peace. *Peace Research*, 18(2), 3-14.

Perera, M. (2003). *A propósito de las Representaciones Sociales: Apuntes teóricos trayectoria y actualidad*. Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/cuba/cips/caudales05/Caudales/ARTICULOS/ArticulosPDF/02P075.pdf>

Reardon, B. (1978). El desarme y la educación para la paz. *Revista Perspectivas*, vol. VIII(4), 437-449.

Red de ciudades cómo vamos. (2016). *Seguridad ciudadana*. Disponible en: <http://redcomovamos.org/servicios-publicos/>

Régio, L., Egry, E., & Apostólico, M. (2015). Consideraciones acerca de la importancia del estudio de saberes necesarios para el afrontamiento de la violencia infantil en la atención primaria de salud. *Revista De Investigaciones UNAD*, 14(2), 137-149. doi:<http://dx.doi.org/10.22490/25391887.1463>

Rojas Mesa, J., & Leal Urueña, L. (2014). Entre flujos y fronteras: la educación superior mediada tecnológicamente vista a través de una perspectiva etnográfica. *Revista De Investigaciones UNAD*, 13(2), 9-27. doi:<http://dx.doi.org/10.22490/25391887.1143>

Sánchez Rodríguez, C. (2016). Una propuesta epistemológica para la sistematización de experiencias generadas desde la reflexión sobre la práctica. *Revista Interamericana de Educación, Pedagogía y Estudios Culturales*, Vol 9, Núm. 2. Disponible en: <http://revistas.usta.edu.co/index.php/riiep/article/view/3612/3519>

Semana. (2016). La mayoría de los colombianos son pesimistas sobre el proceso de paz. *Semana*. Disponible en: <http://www.semana.com/nacion/articulo/encuesta-colombiana-los-colombianos-son-pesimistas-sobre-el-proceso-de-paz/464869>

Transparencia internacional. (2015). *Percepción de la corrupción índice 2015*. Disponible en: <http://www.transparency.org/cpi2015>

Tuvilla, J. (2006). *Cultura de paz y educación para la ciudadanía democrática*. Disponible en: <http://www.aecidcf.org.co/documentos/MI%2011.669.pdf>

Unesco. (1974). *Resolución: contribución de la UNESCO a la Paz*. París.

Urbina, J. (2012). *La pasión de aprender, el punto de vista de los estudiantes universitarios*. Tesis doctoral. Manizales: CINDE- U. de Manizales.

Urbina, J. & Muñoz, G. (2012). Ideas de Paz en jóvenes desplazados. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales*, 9(1). Disponible en: <http://revistaumanizales.cinde.org.co/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/359>

La experiencia de confianza de los niños en proceso de educación musical: una relación del cuidado¹

Jéssica Marcela Quintero Jurado²

Recibido: 10-08-2017

Aceptado: 18-10-2017

RESUMEN

Esta investigación tuvo como objetivo comprender las experiencias de confianza, como sentimiento moral, en el proceso de educación musical de niños y niñas entre 9 y 11 años de la Escuela Musical Amadeus de la ciudad de Medellín. Se adoptó el método fenomenológico-hermenéutico. Para la selección de los participantes se realizó un muestreo por fases. Las técnicas que se utilizaron fueron fotohistoria, fotolenguaje, entrevista en profundidad y grupo focal como estrategia de triangulación. Se encontró que la relación de confianza posee unas características que la consolidan como una relación de cuidado, pues posibilita el aprendizaje y el acceso a nuevas experiencias, promueve y facilita la regulación emocional, es considerada por los niños y las niñas como una relación empática y comprensiva, y está asociada a una expectativa de incondicionalidad.

Palabras clave: confianza, cuidado, sentimientos morales, educación musical.

1. Artículo de investigación que presenta los hallazgos referentes a la categoría "Relación de confianza como relación de cuidado" que corresponden al estudio denominado "Pena y confianza: sentimientos morales en el proceso de educación musical", realizado para optar al título de Magíster en Salud Mental de la Niñez y la Adolescencia, en el grupo de investigación Psicología, Salud y Sociedad de la Universidad CES.

2. Psicóloga, Magíster en Salud Mental de la Niñez y la Adolescencia. Docente Programa de Psicología. Facultad de Ciencias Humanas y Sociales. Corporación Universitaria Minuto de Dios, Sede Bello - Carrera 45 N° 22D - 25. Correo electrónico: jessicaquintero@gmail.com4
ORCID: 0000-0002-7565-8144

The experience of trust of children in musical education: a caring relationship

ABSTRACT

The objective of this research is to understand the trusting experiences, as a moral feeling, in the process of musical education of children between the ages of 9 and 11 years old from Amadeus Musical School in the city of Medellin. The phenomenological-hermeneutic approach was opted. For the selection of the participants, a sampling was realized by stages. The techniques used were picture-story, photo-language, the profound interview, and the focal group as a triangulation strategy. It was found that the trust relationship poses characteristics that consolidate it as a caring relationship, since it allows teaching and access to new experiences, promotes and facilitates the emotional regulation, it's considered by the children as an empathetic and comprehensive relationship, and it is associated to unconditional support.

Keywords: Trust, care, moral feelings, musical education.

Introducción

Los contextos de educación musical se reconocen como escenarios de socialización y una posibilidad para el desarrollo de las capacidades humanas. En este sentido, al ser espacios de interacción con otros, que además permiten la ampliación del mundo relacional, juegan un papel fundamental en el desarrollo moral y en la educación emocional de los niños, y son fundamentales en la comprensión de sus trayectorias de desarrollo moral. Además, estos espacios se van consolidando como comunidades afectivas, de las que los niños forman parte y en las cuales circulan sentimientos morales como la confianza.

La confianza es conceptualizada en este estudio como un sentimiento moral desde la teoría cognitivo-evaluadora de las emociones (Nussbaum, 2008), que concibe las emociones como elementos esenciales de la

inteligencia humana, entendiendo que las emociones contienen en sí mismas conciencia de valor e importancia sobre objetos externos en tanto elementos en el esquema de los propios objetivos o proyectos importantes, por lo que se consideran como parte esencial del sistema de razonamiento ético, pues contienen juicios que pueden ser verdaderos o falsos, y pautas malas y buenas para las elecciones éticas. En definitiva, las emociones desempeñan un papel importante en el pensamiento acerca de lo bueno y lo justo.

Al respecto, Camps (2011) afirma que la construcción y mantenimiento de la confianza requiere emprender diversas estrategias, que tienen todas como común denominador:

el cumplimiento de las expectativas puestas en uno, o dicho de otro modo, el sentido de responsabilidad (...) No defraudar, ser capaz de mantener las expectativas creadas, hacerse cargo de ellas, es el requisito para que no se pierda la esperanza (p. 199).

De esta manera, se entiende el sentimiento de confianza como fruto de un proceso de gestación, consolidación, afianzamiento y mantenimiento, que se reconoce como “un trabajo no sólo largo y profundo, sino de paciencia, minuciosidad” (Langer, 2016, p. 121), pero que también incluye su posibilidad de fractura, vulneración y pérdida. Este proceso que se presenta en la vida pública de los ciudadanos, es gestado inicialmente en los vínculos íntimos, pues, como lo afirma Camps (2011), es el espacio privado en el que puede gestarse mejor la confianza, una confianza que aporte seguridad y autoestima imprescindibles para fortalecer la autonomía, y pensar y decidir por sí mismo.

El proceso de gestación de la confianza comienza en la primera infancia consolidándose en los primeros vínculos con los cuidadores. Así, la generación de la confianza es posible sólo mediante el establecimiento de una relación amorosa que se configura como modelo de las relaciones de confianza subsiguientes pues, siguiendo a Nussbaum (2014), la confianza es un sentimiento que posibilita la emergencia de una relación de amor en la que la característica fundamental es el desarrollo de un interés genuino por el bienestar del otro.

Así, el sentimiento de confianza desde un punto de vista moral se vincula con la ética del cuidado (Niño, 2009). La ética del cuidado sigue

los planteamientos de Caroll Gilligan, y se centra en el vínculo con el otro y el reconocimiento de la responsabilidad hacia los otros, por lo que representa una forma de moralidad que se fundamenta en el mundo relacional (Bedoya-Hernández, 2013).

En este sentido, la filósofa Annette Baier (1986), considera que la confianza pone el acento en una ética del cuidado y el amor, separándose de las éticas de la obligación, en tanto la primera se gesta en las relaciones familiares como caso paradigmático del vínculo moral al permitir la génesis de la cooperación social, y se caracterizan por ser íntimas y requerir de otro tipo de compromisos para mantenerlas diferentes a los del contrato social entre ciudadanos; en cambio, las éticas de la obligación ubican el modelo contractual en el centro de las relaciones humanas, y en ésta, la moral es entendida en términos de obediencia a unas leyes universales de libertad y justicia. Desde esta perspectiva, “confiar implica contar con la competencia y la buena voluntad de otros para cuidar y evitar dañar los bienes más preciados que hemos puesto en sus manos” (Calvo, 2009, p. 47).

En la misma línea, Niño (2010), retoma la confianza desde la perspectiva de la filósofa feminista Annette Baier y la teoría de comunidades morales de Rorty. Para la autora, la moralidad comienza en las relaciones recíprocas de confianza en los círculos o grupos íntimos como prerrequisito fundamental para integrar progresivamente a los extraños en la comunidad moral. Argumenta además que la moral comienza en el seno familiar, que acoge al recién nacido y le brinda afecto y amor, y de esta manera se van tejiendo lazos de confianza recíproca. Esta primera experiencia de amor es fundamental para poder desarrollar la capacidad de interés por el otro e ir ampliando el círculo de las relaciones de confianza, pues “responsabilizarse por el otro depende de la posibilidad de constituir comunidades morales más incluyentes” (Niño, 2010, p. 96). De esta manera, se entiende que las relaciones de confianza se gestan en las relaciones de amor, que posibilitan la emergencia del interés y la responsabilidad por el otro.

Es reconocido, entonces, que las experiencias tempranas de contacto, cuidado e interacción son fundamentales en el desarrollo afectivo y por ende en el desarrollo de sentimientos morales y en la emergencia de la moralidad en los niños (Narváez, 2010). Sin embargo, los escenarios educativos institucionalizados, como posibilidad de interacción con otros y ampliación del mundo relacional, también juegan un papel fundamental en el desarrollo moral de los niños.

En los contextos educativos, se han elaborado diferentes modelos de educación moral y propuestas interventivas que le apuestan al desarrollo de habilidades y competencias morales para la toma de decisiones y que últimamente hacen un énfasis especial en el desarrollo de sentimientos morales (Escámez Sánchez, 2003; B Maxwell & DesRoches, 2010; Bruce Maxwell & Reichenbach, 2007; Moya, 2012). Sin embargo, no se encontraron investigaciones que abordaran la confianza, como sentimiento moral, en contextos de educación musical.

Se reconoce el lugar de la formación artística en el desarrollo infantil, pues se ha argumentado que las artes juegan un papel fundamental en la educación afectiva y por tanto, en la formación de la sensibilidad moral (Carr, 2005; Kroflič, 2012). Las artes cultivan la capacidad de imaginación narrativa, que se refiere a la capacidad de pensar cómo sería estar en el lugar de otra persona, de interpretar su relato y entender sus sentimientos, deseos y expectativas (Nussbaum, 2005).

La música, por su parte, está profundamente relacionada con la vida emocional, por las propiedades expresivas de la propia música y las emociones del oyente (Nussbaum, 2008). Está también arraigada a las prácticas culturales y circula como producción subjetiva de carácter simbólico y emocional (González Rey, 2008). El contexto de educación musical se erige entonces como un espacio de construcción subjetiva, en el que se ponen en juego procesos que van configurando la vida emocional y moral de los sujetos. Por tanto, comprender los procesos implicados en la construcción de la confianza, como sentimiento moral, que se desarrolla en el proceso de formación artística musical, es una posibilidad de acercarse al desarrollo moral y afectivo situándolo en las prácticas educativas.

Esta investigación tuvo como objetivo comprender las experiencias de confianza en el proceso de educación musical de los niños y niñas de la Escuela Musical Amadeus. Se buscó, en un primer momento, relatar las experiencias de confianza en el proceso de educación musical y después, describir e interpretar el sentimiento de confianza en las relaciones con otros establecidas durante dicho proceso.

Metodología

Este estudio está fundamentado en el paradigma constructivista (Guba & Lincoln, 2000); el enfoque de investigación es el interpretativo (2000), y

se adoptó el método fenomenológico-hermenéutico (Van Manen, 2003). La investigación se realizó con los niños y niñas de la Escuela Musical Amadeus, una escuela de educación musical privada de la ciudad de Medellín. Para la selección de los participantes se realizó un muestreo por fases, que se correspondieron con los momentos de la investigación y las técnicas a utilizar.

En la primera fase se realizaron sesiones de fotohistoria (García Chacón, González Zabala, Quiroz Trujillo, Velásquez Velásquez, & Ghiso Cotos, 2002), como técnica interactiva, con los niños, niñas y adolescentes pertenecientes a cuatro agrupaciones instrumentales y corales de la academia, con el objetivo de identificar los sentimientos que ellos reconocían que habían emergido a lo largo del proceso de formación musical³. Los sentimientos que fueron mencionados con mayor frecuencia por los participantes fueron: pena, nervios, felicidad, miedo, confianza, rabia y tranquilidad.

En la segunda fase se realizaron sesiones de Fotolenguaje (García Chacón et al., 2002), para indagar por los sentimientos morales seleccionados a partir de la primera fase: confianza, felicidad, rabia, nervios y pena⁴. Para este momento los participantes fueron niños y niñas que habían participado en la fase anterior, que llevaban más de dos años en el proceso de educación musical.

Después de la codificación se eligieron los sentimientos de pena y confianza para ser profundizados en la siguiente fase, por la frecuencia de aparición en los relatos de los participantes, por ser significativos en la experiencia de educación musical y por la estrecha relación que se encontró entre los códigos que emergieron sobre ambos sentimientos. En este artículo se presentan los hallazgos relativos al sentimiento de confianza.

3. Dado que los trabajos grupales se realizaron en el horario y lugar de ensayo de las agrupaciones, y que en una misma agrupación había presencia tanto de niños como de adolescentes, el criterio de edad se flexibilizó para las dos primeras fases de la investigación, en las que se tenía como objetivo la identificación de los sentimientos morales que se presentaban con mayor frecuencia e intensidad en la experiencia de educación musical de los participantes. Para la última fase, en la que ya se había tomado la decisión de indagar sobre la experiencia de pena y confianza, la selección muestral fue más específica y homogénea, y los participantes fueron exclusivamente niños y niñas entre 9 y 11 años.

4. La pena fue entendida en este estudio como vergüenza, y ambos términos fueron tratados como sinónimos para efectos de la discusión de antecedentes investigativos y teóricos, según la acepción que trae la RAE en el uso que se le da al término en América Central, Las Antillas, Colombia, México, Panamá y Venezuela. Sin embargo, para la comprensión de la experiencia de los niños se hizo referencia al término con que ellos dan cuenta de su sentimiento: la pena, entendiendo que, en sus narraciones, los términos no son tratados como equivalentes, y que indagar sobre la vergüenza no fue un objetivo de esta investigación.

En la tercera y última fase, los participantes fueron cuatro niños (dos varones y dos mujeres) entre 9 y 11 años, que habían participado de las fases anteriores. Se realizaron dos entrevistas en profundidad con cada uno. Como estrategia de triangulación se realizó un grupo focal, que se centró en el proceso de emergencia de la relación de confianza y se realizó con los cuatro participantes de las entrevistas en profundidad.

Se retomaron los procedimientos de análisis de datos de la teoría fundamentada, como el microanálisis, la codificación y la categorización (Strauss & Corbin, 2002). El proceso de codificación se hizo mediante el microanálisis para generar categorías iniciales y para sugerir relaciones entre ellas. Se utilizó como instrumento para el análisis de los datos el software Atlas TI en la versión 7. Las consideraciones éticas del estudio estuvieron basadas en la Resolución número 8430 de 1993 del Ministerio de Salud de Colombia, por la cual se establecen las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud y se solicitó a los participantes firmar el asentimiento informado y a sus representantes legales el consentimiento informado.

Resultados

La confianza en el proceso de enseñanza-aprendizaje

En la experiencia de educación musical, los participantes describen la confianza como parte de los procesos de enseñanza-aprendizaje de la música. El hecho de enseñar las técnicas de ejecución de un instrumento o del canto, llevado a cabo por los profesores, es reconocido por los participantes como un acto generador de confianza porque, según sus palabras, les brinda la posibilidad de *mejorar y avanzar* en la interpretación del instrumento o el canto. Ellos sienten más confianza a medida que aprenden "*cosas nuevas*" (P1) y van progresando en el proceso musical. A su vez, el profesor se configura como una persona beneficiaria de confianza porque "*enseña*" y, en este sentido, la acción misma de enseñar le confiere características confiables, pues se vincula con las cualidades de un agente de cuidado (dar consejos, ayudar, enseñar buenas prácticas, corregir y cuidar del daño). Otra característica que se identifica en sus narraciones sobre una persona confiable es la manera de amonestar. Los niños sienten confianza cuando saben que la profesora los corrige sin gritos, "*con palabras lindas, con calma*" (P2), y de una manera que permita el aprendizaje.

"También que la profe nos brinda mucha confianza, en que nos dice que respiremos, por ejemplo que no prendamos el ventilador porque nos daña la voz, como que ella nos ayuda mucho, nos da consejos de cómo cantar."(P2)

Hay una diferencia clara en los relatos sobre los ensayos y las clases, en contraste con las situaciones en las que se presentan en público. Por ejemplo, es recurrente escucharles contar su preocupación ante la posibilidad de equivocarse en las presentaciones en público, situación que no sucede en los espacios de ensayo y clase, porque allí los niños saben que tienen la posibilidad de repetir las canciones, y este escenario es reconocido por ellos como una oportunidad para el aprendizaje, tal como se evidencia en el siguiente fragmento:

"yo me doy las oportunidades de equivocarme en el ensayo. Entonces para mí esa es como un oportunidad que le dan a uno una y mil veces." (P4)

De esta manera, el ensayo es visto por los niños como una oportunidad para *corregir el error* y realizar una buena ejecución, a diferencia del espacio de presentación en público. El escenario de ensayo se configura entonces como un espacio de aprendizaje, en el cual el proceso es valorado más que el resultado.

Relación con el público: cuando en el público hay personas conocidas.

Estar en el escenario durante un concierto configura una situación emocional intensa para los niños, en la cual la confianza puede estar o no presente dependiendo de las personas que asisten, del tipo de relación que sostienen con ellas, y de la valoración que hacen de dichas personas. Las personas que asisten al concierto como público son determinantes en la manera como ellos experimentan el sentimiento confianza durante su presentación. En este sentido, los niños hacen una distinción clara entre las personas conocidas y desconocidas.

Se encontró que cuando los niños están con personas que conocen, el sentimiento de confianza prevalece, mientras que, cuando el público está conformado mayoritariamente por personas desconocidas, la confianza disminuye y aparece el sentimiento de pena.

"pero por ejemplo ya en el de Comfama o los conciertos que hacen aquí la pena como que baja, pues, uno se siente como más tranquilo porque es gente que uno ya conoce, uno es sociable con ellos"(P1)

Además, se advierte en el relato de los niños una preocupación e incertidumbre constante por el gusto o disgusto del público por su presentación. Los niños miran el rostro, los gestos y las reacciones del público para leer si les está gustando la interpretación. Cuando ven sonrisas, aplausos y halagos sienten que lo están haciendo bien y, en consecuencia, el sentimiento de confianza aumenta, mientras que, cuando creen que no les está gustando el sentimiento que prevalece es la pena.

"Uno ya mira a la gente, ve que les está gustando, están sonriendo y todo eso, uno lo que más le importa es que a los papás les guste y que a la gente también" (P2)

En general, ser reconocido por el público es alentador para los participantes y genera un sentimiento de confianza. Sin embargo, cuando el reconocimiento proviene de sus padres o familiares, de quienes reciben manifestaciones de cariño como besos y abrazos y expresiones de aliento y admiración, adquiere mayor importancia para los niños. Así, cuando dichas expresiones provienen de personas significativas como los padres, revisten un valor especial para los niños y son determinantes en el aumento de la confianza y la consecuente disminución de la pena.

"Ese día del concierto mi tía me dijo, pues yo no sé, ella me gritó y me dijo "¡No importa Juan⁵, siga, siga! Usted está tocando muy bien", entonces ahí sentí como un poquito, como que se me quitó la pena" (P1)

"Por ejemplo yo salgo del escenario y mis papás van a recogerme, pues ellos me abrazan y todo, y dicen que toqué muy bien, ahí se... pues, se va todo eso, pues, eso desaparece [la pena]."(P1)

En definitiva, se advierten experiencias afectivas diferenciales cuando los niños se presentan ante personas conocidas y desconocidas. Con el desconocido, el sentimiento de pena es más intenso; mientras que, con las personas conocidas, el sentimiento de confianza prevalece, pues

5. Nombre modificado para preservar la identidad de los participantes.

de ellas se espera comprensión, empatía, apoyo, palabras de aliento y reconocimiento.

Estrategias de regulación emocional

Los participantes identifican el sentimiento de confianza como un sentimiento posibilitador de un mejor desempeño musical, que les ayuda a hacerle frente al sentimiento de pena que se presenta en momentos de tensión y que, por el contrario, impide una buena interpretación en el escenario. Los niños hacen referencia a algunas estrategias que ponen en acción cuando sienten pena; dichas estrategias les permiten sentir confianza en los momentos previos y durante las presentaciones y, por tanto, les ayuda a evitar las consecuencias indeseables que ellos asocian a la experiencia de pena (paralizarse y equivocarse).

Una de las estrategias emprendidas por los niños consiste en dirigirse a sus amigos o familiares, acercarse y conversar con ellos. Las conversaciones con personas cercanas producen calma en situaciones de tensión como el momento previo a un concierto o la presentación misma. Los niños también narran que cuando se equivocan y sienten pena desearían bajar del escenario y buscar a sus padres.

"Pues yo hablo con mis amigos, si no tengo tanta confianza yo me pongo a hablar con mis amigos y así se me quita un poquito la pena y el miedo" (P3)

El movimiento puede ir del niño hacia quienes le profieren calma, o ser emprendido por otros, que identifican el sentimiento de pena y se dirigen a calmarlos. Esta acción puede ser iniciada por los docentes, los padres o los mismos compañeros. Inclusive, los participantes refieren que cuando ven que uno de sus compañeros está sintiendo pena, sienten pesar y desearían ayudarlo, en ocasiones indicándole cómo hacerle frente a la pena ("*le dan ganas como de uno ayudarlo a quitar esa pena*", P2).

P2: pero la profe nos brindó mucho apoyo durante ese día

E: ¿Que hacía la profe ese día?

P2: Ella nos trataba de calmar, nos decía que todo iba a salir bien y ya.

En definitiva, estas estrategias de regulación emocional son movimientos emprendidos por los niños o por otros, para hacerle frente al

sentimiento de pena y se caracterizan por la búsqueda de proximidad con las personas significativas, pues en las narraciones de los participantes se evidencia que buscan acercarse a las personas depositarias de confianza, quienes les profieren calma a través de las conversaciones.

“Coger confianza”: afianzar la confianza en una relación

Una relación de confianza es resultante de un proceso en el cual el sentimiento de confianza se va afianzando paulatinamente hasta convertirse en una característica fundamental de la relación interpersonal. Los niños llegan a construir relaciones de confianza con sus compañeros y profesores de la escuela musical, que son reconocidas por ellos mismos como “relaciones de confianza”, y a su vez, narran haber atravesado por un proceso de consolidación de dicha relación en el que hacen un tránsito desde el sentimiento inicial de pena, hasta la confianza. Inicialmente, cuando los niños llegan por primera vez a la escuela de música y no conocen el espacio, ni a sus compañeros y profesores, ellos refieren un sentimiento de extrañeza e incomodidad, que los niños asocian a la pena, y que es, en definitiva, desagradable. Ese sentimiento se presenta ante una situación que es totalmente novedosa para los niños.

“Sí, porque ya uno como que va cogiendo más confianza con el profesor y ya como que uno se siente mejor, porque yo al principio sí me sentía como extraño.” (P2)

Los participantes narran que antes de llegar por primera vez a un grupo se hacen imágenes sobre lo que podría pasar y la manera como pueden ser tratados por otros. El sentimiento de pena en las primeras interacciones es explicado por los niños por la posibilidad de que las personas que apenas van a conocer los rechacen, hagan juicios sobre ellos, o sean ambivalentes en el trato. En este caso, el trato que pueden recibir de las personas que no conocen es inesperado y puede resultar amenazante y agresivo.

“De que esa persona no le cayera bien yo, eh, o que no quisieran ser mis amigos, eso es lo que me daba más pena, o que fueran mis amigos y al tiempo me humillaran y me dijeran cosas que...” (Grupo focal, P4)

En vista de que los niños llegan generalmente a un grupo que ya está conformado y del cual no hacen parte aún, la pena es un sentimiento

prevalente en ese momento y los niños emprenden estrategias para hacerle frente y poder acercarse a los otros integrantes, lo que les exige tomar la iniciativa para comenzar una interacción emitiendo una sonrisa o iniciando una conversación, para poder después acercarse a otros niños. La intervención de los profesores también es decisiva en este proceso acogiendo a los nuevos integrantes, distensionando el ambiente con un chiste y motivando a los otros a que también hagan lo mismo.

"yo para quitar la pena o algo así, yo digamos que aquí está alguien, entonces yo me reía y empezaba ya después a hablar con él, entonces ya empezaba a hablar con otros." (Grupo focal, P3)

En la primera interacción, los niños resaltan la importancia de la amabilidad en una persona como necesaria para comenzar a entablar una relación de confianza. La confianza puede ser tanto una cualidad de la relación como una cualidad de la persona que es valorada como una persona confiable o no y, para los niños, una persona amable es una persona confiable y es, a su vez, valorada como una *buenapersona*. Saludar, sonreír y hablar entre sí son señales de amabilidad o *trato amigable* como posibilitador de una relación de confianza, que se lee tanto en el otro como en sí mismo, configurándose también como una necesidad o un deber ser en la relación con los otros, pues "ser una persona buena gente" permite la emergencia de una relación de confianza.

"como que uno llegue y lo salude a uno, o también uno también ser una persona buena gente para que los demás también tengan confianza en uno" (P2)

La relación de confianza es narrada como una relación recíproca, en la que las acciones que generan, afianzan e indican confianza o no, son realizadas por todos los actores de la relación. Los niños permanentemente leen las acciones de los otros, las interpretan, las valoran y actúan en consecuencia; y de la misma manera, emprenden acciones *amables* como sonreír, conversar o ayudar, esperando que el otro también responda de manera similar.

"uno también ser una persona buena gente para que los demás también tengan confianza en uno, porque uno tampoco tiene que esperar algo de los demás, sino que también uno también tiene que dar." (P2)

El proceso de *coger confianza* comienza con el desconocimiento absoluto del otro, pasando por una serie de interacciones que permiten ir conociéndolo paulatinamente, hasta llegar a establecer una relación de amistad, que es la relación de mayor confianza. Para los niños, mientras más aspectos se conozcan del otro, mayor es la confianza y, a mayor confianza, más se consolida la relación, que puede ir mejorando en su calidad hasta llegar a ser muy buenos amigos.

"Sí, porque desde que uno empieza, uno no las conoce, entonces uno no tiene tanta confianza, pero ya cuando va pasando, pasando, ya uno tiene más confianza, y ya al final ya tiene mucha confianza, y ya pueden que sean muy buenos amigos"(P3)

Los participantes refieren que las experiencias que han compartido en conciertos, ensayos y presentaciones, van afianzando la relación de confianza. Con frecuencia recuerdan episodios de experiencias compartidas, cuentan anécdotas y recuerdan situaciones graciosas de las que posteriormente se ríen. Resaltan además que el tiempo es un factor clave en el establecimiento de una relación de confianza. El transcurrir del tiempo, al igual que la interacción frecuente, permite ir afianzando la confianza.

"No sé, como el tiempo, que uno pase más tiempo con ellos, las experiencias que ha vivido, las presentaciones también son mucha confianza porque entre uno más pase tiempo con ellos más confianza tiene, y también vamos a tener anécdotas que contar, pues más adelante..." (P2)

La confianza es además un sentimiento que tiene un proceso lento y paulatino de aparición que requiere de acciones de ambas partes para instalarse en la relación. Según el relato de los niños, la confianza se gana, como se evidencia en el siguiente fragmento: "[El profe] *se ha ganado nuestra confianza pedacito a pedacito*" (P4). En este sentido, los participantes resaltan las acciones de ayuda y colaboración como elementos fundamentales en las relaciones de confianza. Prestar el folder o la partitura a quien la olvidó, compartir comida con alguien que no llevó, ayudar a solucionar un problema o acompañar a aprender una canción a quien no la sabe, son acciones que ellos identifican como generadoras de confianza y como indicadores de que en una relación hay confianza.

Los niños acuden a las personas con quienes sienten confianza para contarles sus problemas, constatando que les ayudan a darle solución. El no recibir ayuda genera rabia y limitaciones para entablar una relación de confianza. Es importante resaltar que ellos consideran que pueden encontrar ayuda en las personas de la academia cuando la requieren.

"Es que aquí [en la academia] todo el mundo te va a dar la mano para ayudarte, y eso" (P2)

Así mismo, esperar a recibir ayuda de las personas en quienes confían, se vincula con una expectativa de incondicionalidad. Los niños refieren que una de las características de las relaciones de confianza es que pueden contar con estas personas en todo momento, especialmente cuando se encuentran en una situación problemática y requieren del apoyo y la colaboración de esa persona en quien confían. Los niños esperan entonces que estas personas no sólo los acompañen en los momentos de juego, risas, chistes y conversaciones cotidianas, sino que también estén disponibles cuando ellos los requieran, y el hecho de no hacerlo puede llegar a fracturar la relación de confianza.

"Ayudándole a hacer cosas, en algún problema que tengan, ya, como estar al lado de ellos siempre, como que uno se ría con ellos, pero tampoco es reírse sino también estar en las malas" (P2)

En la misma línea, tres acciones se configuran como indicadores clave en la valoración de la calidad e intensidad del sentimiento de confianza en una relación: la posibilidad de contar intimidades, la consecuente certeza de que el otro guardará sus secretos y el cumplimiento de promesas. Estas acciones afianzan la relación de confianza y, no hacerlo, fractura a su vez la confianza. Los niños reportan que, inicialmente, contar situaciones de la vida íntima es un riesgo que ellos deciden correr, y en ese momento ponen a prueba al otro en su capacidad de guardar secretos. Ellos reportan que quien lo guarda, es considerado como un "verdadero amigo", y tener la posibilidad de contarle y confiar en el otro genera un sentimiento liberador y tranquilizante.

"Con el paso del tiempo (...) uno por ejemplo se arriesga a contarle a ellos a ver si sí son de confianza o no, entonces ahí es donde uno se da cuenta de eso." (P1)

E: ¿Y cómo sería un buen amigo?

P: Que sea bueno, pues, que cumpla todo lo que le promete a uno (P3)

En definitiva, se reconoce que el sentimiento de confianza tiene un proceso de aparición lento y paulatino, y se va “cogiendo” a partir de una serie de interacciones que posibilitan su emergencia. Dicho proceso comienza con el encuentro con otro desconocido que inicialmente resulta amenazante y genera pena, y se va consolidando como una relación de confianza a partir de experiencias compartidas y acciones emprendidas por ambas partes de la relación, comenzando por gestos de amabilidad, pasando por acciones de ayuda y cooperación, hasta llegar a establecer una relación de amistad, que es la relación de mayor confianza, que está asociada a una expectativa de incondicionalidad y en ella existe la posibilidad de contar intimidades y la certeza de que el otro guardará los secretos y cumplirá las promesas.

Discusión

Desde la experiencia de los niños, el sentimiento de confianza se reconoce como una característica fundamental en una relación interpersonal que se configura como una “relación de confianza”. Se encuentra fuertemente vinculado a las acciones de cuidado (dar consejos, ayudar, enseñar buenas prácticas, posibilitar y promover el aprendizaje y las nuevas experiencias, corregir y cuidar del daño). En este sentido se acerca a las teorizaciones que vinculan la confianza, desde el punto de vista moral, con la ética del cuidado (Baier, 1986; Niño, 2009)

En la experiencia de aprendizaje musical, los niños describieron sostener relaciones de confianza con sus familiares, profesores, amigos y compañeros de la academia y en todas estas relaciones se evidencian acciones de cuidado que son emprendidas por diferentes sujetos de la relación. Es importante destacar el lugar que ocupan los padres y maestros en la experiencia de educación musical de los niños, especialmente en momentos de tensión como las presentaciones musicales, en los que cumplen funciones de un agente de cuidado. Así mismo, los niños van estableciendo relaciones de confianza con sus pares (compañeros y amigos), en las que ellos también cuidan del otro.

Para Calvo (2009), la confianza es un concepto excluido del corpus de las teorías morales que, ciertamente, está involucrado en la ética del

cuidado y del amor. En esta misma vía, Martha Nussbaum (2014) reconoce la confianza como un sentimiento fundamental en la emergencia de una relación de amor cuya característica fundamental es el desarrollo de un interés genuino por el otro. A partir de las narraciones de los niños se evidenció que en las relaciones de confianza ellos emprenden acciones de cuidado que connotan un interés por el otro pues, para los niños, lo que le sucede a sus compañeros como sentir pena, no saberse una canción, haber olvidado las partituras, equivocarse, estar preocupado, ser burlado por otros o vivir una situación problemática, son situaciones de interés e incumbencia no solo para quien las vive, sino para las personas con quienes han establecido una relación de confianza y, por tal motivo, se emprenden acciones de ayuda y cuidado.

El sentimiento de confianza, siguiendo a Nussbaum (2014), es entendido como un sentimiento que se encuentra en profunda relación con el amor. La autora entiende el amor como "un reconocimiento placentero del otro como un ser valioso, especial y fascinante" (p. 214). El desarrollo de una preocupación e interés genuino por el otro implica que el sujeto desarrolle un sentimiento de confianza que tiene lugar a partir de los interjuegos en las relaciones tempranas, y es posible por el comportamiento amable del padre y/o madre, lo que permite la consolidación de una relación amorosa que impulsa al niño hacia una toma de perspectiva empática. El amor permite hacerle frente al sentimiento de vergüenza que se relaciona con el reconocimiento de la propia indefensión e impotencia humanos (Nussbaum, 2006).

El sentimiento de confianza se consolida entonces en las relaciones tempranas y se continúa a lo largo de la vida manifestándose tanto de manera lingüística como pre-lingüística, a través de sonrisas, abrazos, besos, miradas, aplausos y halagos. Desde la experiencia de los participantes, todas estas manifestaciones, cuando provienen de figuras significativas para el niño, cobran especial relevancia en el fortalecimiento de la confianza y disminución de la pena.

La forma prototípica de cuidado es el vínculo de apego entre el bebé y su madre como la desarrollaron Bowlby y Ainsworth, y los desarrollos teóricos al respecto se han centrado en los primeros momentos del desarrollo y en las relaciones con los cuidadores primarios como precursoras y basamento de las relaciones interpersonales subsiguientes (Fonagy, 1999; Lecannelier, 2004; Stern, 2003), prestando especial atención a la constitución intersubjetiva del sí mismo; sin embargo,

“todo esto atañe a las relaciones de intimidad en edades tempranas, pero la misma dinámica se reproduce en diferentes fases evolutivas de la personalidad” (Nussbaum, 2014, p.215) y, en este sentido, el cuidado se aprende y es la base de la identidad del sujeto y de su proceso de desarrollo (Bedoya-Hernández, 2013).

El sentimiento de confianza se configura como cualidad fundamental de una relación interpersonal que es reconocida por los sujetos como “relación de confianza”. Dicha relación, desde la experiencia de los niños, tiene algunas características que la consolidan como una relación de cuidado:

En primer lugar, *posibilita el aprendizaje y el acceso a nuevas experiencias* y, de esta manera, la relación misma y el espacio en que se desarrolla esta relación se configuran como una oportunidad para explorar y construir nuevos conocimientos, pues “si se produce el aprendizaje, será siempre como un efecto emergente de la relación entre los participantes” (Vásquez & Escámez, 2010, p. 12). Las relaciones de confianza que se gestan en el espacio del ensayo y la percepción del mismo como un espacio seguro que posibilita el aprendizaje, son las razones por las cuales el ensayo es identificado por los niños como un espacio de confianza.

En segundo lugar, *la relación de confianza es una relación que promueve y facilita la regulación emocional* y, de esta manera, el agente de cuidado está en la capacidad de proferir calma en momentos de angustia y tensión, esto es, identificar la angustia y dirigirse al niño para calmarlo; de igual manera, los niños sienten que pueden acudir a la persona en quien confían cuando lo requieren. Investigaciones sobre el desarrollo afectivo infantil han puesto especial énfasis en el sistema de cuidado como regulador emocional. En este sentido, Fonagy (1999), ha identificado la regulación afectiva como la capacidad del cuidador de modular las respuestas afectivas del infante, lo que posibilita posteriormente en el niño el desarrollo de la capacidad de autoregularse (Stern, 2003). Se evidenció que para los niños, la relación con otros, que está cargada de afecto, es reguladora del sentimiento de pena, sentimiento que ellos identifican como indeseable porque paraliza e imposibilita la adecuada interpretación musical.

En tercer lugar, *la relación de confianza es considerada como una relación empática y comprensiva*, en la que la persona depositaria de

confianza está en la capacidad de comprender los sentimientos del niño. Los sentimientos comprensivos están a su vez relacionados con conductas de ayuda y colaboración (Nussbaum, 2010). De esta manera, la relación amorosa impulsa a la reciprocidad y a la toma de perspectiva empática que hace que la acción sea expresión de un interés genuino por el otro (Nussbaum, 2014).

Por último, la relación de confianza está asociada a una *expectativa de incondicionalidad* pues se espera que el otro responda a las necesidades propias y que esté disponible cuando se le solicite, no solo “en las buenas”, sino también en los momentos de dificultad. La disponibilidad ha sido identificada por las teorías del apego como un rasgo fundamental en una relación de cuidado que es promotora de un adecuado desarrollo psicoafectivo en el niño (Sánchez, 2011).

Estas características no son exclusivas de las relaciones parento-filiales, pues los niños entre ellos establecen relaciones de cuidado y emprenden acciones, que se corresponden con este tipo de relación, con sus pares (compañeros y amigos). Los niños amonestan a quien se burla a manera de defensa del otro, piden ponerse en su lugar, consuelan y ayudan a sus compañeros a disminuir la pena; todas estas se consolidan como acciones de cuidado a las cuales subyace el interés por el otro. El proceso de “coger confianza”, implica que los niños van ampliando el círculo de sus relaciones de confianza (Niño, 2010), incluyendo en él a otros que antes eran desconocidos y frente a quienes sentían pena.

En este sentido, se evidencia que el amor, el interés, el cuidado y la responsabilidad por el otro no surgen como una obligación o imposición, antes bien, se desarrollan a partir de relaciones de confianza que se van afianzando y que posibilitan la emergencia de otras relaciones de confianza. Para Nussbaum (2014), “la confianza no puede nacer de la aplicación de unas reglas de equidad exclusivamente; en el fondo, bien poco tiene que ver con tales reglas” (p. 214). Por el contrario, se gesta en una relación amorosa de la cual surge la moralidad en el niño, dado que le brinda la posibilidad de sentirse amado y cuidado para poder amar y cuidar del otro.

La confianza se concibe como un proceso, que comienza a gestarse en el círculo más íntimo al que el sujeto pertenece, la familia, y que se va ampliando a medida que se va incluyendo en él a otros que anteriormente eran extraños. Se destaca entonces el carácter procesual de la confianza

al ser un sentimiento que se “gana”, se “va cogiendo”, se consolida y se mantiene, pero que también puede fracturarse, vulnerarse y perderse. En este orden de ideas, el sentimiento de confianza encierra en su proceso varias acciones, siendo el mismo sentimiento también una acción: *confiar*, lo que destaca su carácter activo, dinámico y procesual.

Si se considera que el sentimiento de confianza se gesta progresivamente en las nuevas relaciones de los sujetos, y que, con cada nueva relación de confianza se va ampliando el círculo relacional del niño (Niño, 2010), el sentimiento de confianza se entiende como un sentimiento de inclusión, pues implica el interés y preocupación genuina por personas que inicialmente eran extrañas para el niño y que ahora son acogidas y están siendo incluidas en su grupo íntimo de relaciones de confianza. La inclusión supone un movimiento de acercamiento producto de la iniciativa de los sujetos implicados en la relación que, aunque no se conozcan, emprenden acciones como sonreír, saludar o hacer un chiste, para conocerse y, posteriormente, confiar. La inclusión progresiva de una persona en el grupo íntimo de relaciones de confianza implica su reconocimiento como sujeto y agente de cuidado, pues con esa persona se emprenden acciones de cuidado y de ella se esperan actitudes de reciprocidad en la relación.

Referencias bibliográficas

Baier, A. (1986). Trust and antitrust. *Ethics*, 96(2), 231-260.

Bedoya-Hernández, M. (2013). Redes del cuidado: Ética del destino compartido en las madres comunitarias antioqueñas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11(2), 741-753.

Calvo, A. (2009). La confianza: ¿categoría mediadora entre la obligación y el cuidado en filosofía moral? La voz de Annette Baier en la filosofía feminista. *Universitas Philosophica*, 53(26), 37-53.

Camps, V. (2011). *El gobierno de las emociones*. Barcelona: Herder.

Carr, D. (2005). On the contribution of literature and the arts to the educational cultivation of moral virtue, feeling and emotion. *Journal of Moral Education*, 34(2), 137-151.

Escámez Sánchez, J. (2003). Pensar y hacer hoy educación moral. *Teoría de la educación*, 15, 21-31.

Fonagy, P. (1999). Persistencias transgeneracionales del apego: una nueva teoría. *Aperturas Psicoanalíticas: Revista Internacional de Psicoanálisis*, 3. Recuperado a partir de <http://www.aperturas.org/articulos.php?id=0000086&a=Persistencias-transgeneracionales-del-apego-una-nueva-teoria>

García Chacon, B. E., González Zabala, S. P., Quiroz Trujillo, A., Velasquez Velasquez, A. M., & Ghiso Cotos, A. M. (2002). *Técnicas interactivas para la investigación social cualitativa*. Medellín: Fundación Universitaria Luis Amigo.

González, J. (2000). El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa. *Cuestiones Pedagógicas. Revista de Ciencias de la Educación*, 15, 227-246.

González Rey, F. L. (2008). Psicología y arte: razones teóricas y epistemológicas de un desencuentro. *Tesis Psicológica*, 3, 140-159.

Guba, E., & Lincoln, Y. (2000). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En C. A. Denman & J. A. Haro (Eds.), *Por los rincones: antología de métodos cualitativos en la investigación social*. Hermosillo: El Colegio de Sonora.

Jiménez Mendoza, W., Soto Carrión, C., & Urrutia Huamán, R. (2015). Relación entre modelo PIHEM y gestión educativa en instituciones educativas del nivel inicial en el distrito de Abancay Apurímac Perú, 2014. *Revista De Investigaciones UNAD*, 14(1), 81 - 95. doi:<http://dx.doi.org/10.22490/25391887.1347>

Kroflič, R. (2012). The role of artistic experiences in the comprehensive inductive educational approach. *Pastoral Care in Education*, 30(3), 263-280. <http://doi.org/10.1080/02643944.2012.671342>

Langer, E. (2016). La construcción de confianza para el estudio de prácticas de resistencia en la escolarización de jóvenes en contextos de pobreza urbana. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 9(2), 113-137.

Lecannelier, F. (2004). Los aportes de la Teoría de la Mente (ToM) a la Psicopatología del Desarrollo. *Terapia Psicológica*, 22(1), 62-67.

Maxwell, B., & DesRoches, S. (2010). Empathy and social-emotional learning: Pitfalls and touchstones for school-based programs. En B. Latsko & T. Malti (Eds.), *Children's moral emotions and moral cognition: Developmental and educational perspectives. New Directions for Child and Adolescent Development* (Vol. 129, pp. 33-53). San Francisco: Jossey-Bass.

Maxwell, B., & Reichenbach, R. (2007). Educating moral emotions: a praxiological analysis. *Studies in Philosophy and Education*, 26(2), 147-163.

Moya, J. (2012). Las emociones y la toma de decisiones morales. *Moralia*, 35, 155-177.

- Narváez, D. (2010). The emotional foundations of high moral intelligence. En B. Latzko & T. Malti (Eds.), *Children's moral emotions and moral cognition: Developmental and educational perspectives. New Directions for Child and Adolescent Development* (Vol. 129, pp. 77-94). San Francisco: Jossey-Bass.
- Niño, A. (2010). Desde las interacciones participativas hacia las comunidades morales. *Discusiones filosóficas*, 15, 83-96.
- Nussbaum, M. (2005). *El cultivo de la humanidad: una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Barcelona: Paidós.
- Nussbaum, M. (2006). *El ocultamiento de lo humano: repugnancia, vergüenza y ley*. Buenos Aires: Katz Editores.
- Nussbaum, M. (2007). Los sentimientos morales y el enfoque de las capacidades. *Claves de razón práctica*, 169, 28-35.
- Nussbaum, M. (2008). *Paisajes del pensamiento: La inteligencia de las emociones*. Ediciones Paidós Ibérica.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro: por qué la democracia necesita de las humanidades*. Madrid: Katz.
- Sánchez, M. (2011). *Apego en la infancia y apego adulto. Influencia en las relaciones amorosas y sexuales*. (Trabajo fin de Máster). Universidad de Salamanca, Salamanca. Recuperado a partir de http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/99355/1/TFM_EstudiosInterdisciplinariosGenero_SanchezHerrero_M.pdf
- Stern, D. N. (2003). *El mundo interpersonal del infante: una perspectiva desde el psicoanálisis y la psicología evolutiva*. Buenos Aires: Paidós.
- Silva Carreño, W., & Beltrán Martín, J. (2015). El rol de género como fundamento humanista de la formación para la ciudadanía. *Revista De Investigaciones UNAD*, 14(1), 7 - 17. doi:<http://dx.doi.org/10.22490/25391887.1343>
- Strauss, A. L., & Corbin, J. M. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundada*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquía, Facultad de Enfermería de la Universidad de Antioquía.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida: ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Barcelona: Idea Books.
- Vásquez, V., & Escámez, J. (2010). La profesión docente y la ética del cuidado. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, Número especial*. Recuperado a partir de <http://redie.uabc.mx/contenido/NumEsp2/contenidoverdera.html>

Estilos de aprendizaje y motivación, la clase de inglés en séptimo grado¹

Adriana Melina Norato Peña²

Recibido: 11-08-2017

Aceptado: 26-10-2017

RESUMEN

En clase de inglés avanzado del grado séptimo, se observaron dificultades en el cumplimiento y desempeño de la mayoría de los estudiantes. Por ello, se inició un ejercicio de observación para el diagnóstico de los estilos de aprendizaje y la motivación de los estudiantes en clase de inglés. A partir de los estilos de aprendizaje diagnosticados, se diseñó un plan de acción, en el marco de la investigación acción, nuevas pautas de trabajo hacia la motivación para el trabajo, mejora del desempeño y el cumplimiento. Como resultado de la investigación se logró mejorar la motivación y el desempeño de los estudiantes en clase a través de autoconocimiento de los estilos de aprendizaje; y por otra parte, mejorar el desarrollo profesional de la profesora en el diseño de clase y en la capacidad de observación, reflexión y búsqueda de soluciones a las situaciones de clase.

Palabras clave: Estilos de aprendizaje, enseñanza de inglés, motivación, desempeño escolar.

1. Artículo de investigación científica y tecnológica, producto de la investigación realizada en la Especialización en Pedagogía e investigación en el Aula y continuada en la Maestría en Pedagogía e Investigación en el Aula de la Universidad de la Sabana.

2. Educadora de enseñanza básica y media. Licenciada en Filología e Idiomas. Especialista en Pedagogía e Investigación en el Aula y maestrante en Pedagogía e Investigación en el Aula de la Universidad de la Sabana.

Dirección de correspondencia: Carrera 30 No. 45-01, Edificio 431, IPARM, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia.

Correo electrónico: amnoratop@gmail.com

ORCID: 0000-0002-7181-2319

Styles of learning and motivation, english class in seventh grade

ABSTRACT

In the seventh grade English advanced class, many difficulties were observed in most of the students' accomplishment and performance. Because of that, an observation exercise was started in order to identify the students' learning styles and motivation in English class. Based on those learning styles, an action plan based on action research methodology was designed with the purpose of developing a better motivation, accomplishment and performance in English class. As a result of the research process, there was an improvement of the students' motivation from the self-recognition of their learning styles, a professional improvement of the teacher in the way the class was designed and also, in her observation, reflection and searching of solutions to class situations.

Keywords: Learning Styles, English Class, motivation, school performance.

Introducción

Se construye el caso de una investigación usando la ruta metodológica de la investigación acción educativa, al ser el resultado de un proceso de observación e intervención del trabajo en el aula de clase de inglés de un colegio de una universidad pública de Colombia. El trabajo fue desarrollado durante los años 2014 y 2015, con el aval del director de la institución y los correspondientes consentimientos informados de los padres de familia de la mayoría de los estudiantes del grupo de séptimo.

El colegio es una institución educativa oficial que ofrece los niveles de educación preescolar, básica y media en la cual sus estudiantes son hijos de personal académico, administrativo, pensionados o trabajadores vinculados a la universidad pública.

El proyecto se enmarca en la asignatura de inglés, organizada por niveles, desde grado sexto, a partir de los desempeños de los estudiantes en su conocimiento y uso de la lengua inglesa. El proceso investigativo se desarrolló en el nivel de avanzado de inglés, de sexto (2014) y séptimo (2015) integrado por 18 estudiantes.

La observación de la clase de inglés de nivel avanzado se adelantó durante 4 meses en el año 2014, y como hallazgos en el diagnóstico se puede afirmar que a pesar de contar con algunas condiciones favorecedoras como tener un nivel de inglés sobresaliente con respecto a los resultados académicos de los demás estudiantes de grado durante su año escolar anterior, unas experiencias externas de cursos de inglés y de contar con otras oportunidades de uso de la lengua inglesa, los estudiantes muestran incumplimiento frecuente de sus labores de manera oportuna, en los hábitos de estudio y entrega de tareas, aspectos que afectaron el buen desempeño de los estudiantes.

Por ello, fue necesario iniciar un diagnóstico a través del diálogo directo con los estudiantes y la aplicación de los cuestionarios de análisis de necesidades y de los estilos de aprendizaje con los cuales se identificaron las características de los estudiantes en la clase. De una parte que, los estudiantes aprendían inglés para viajar, estudiar y conseguir trabajo. De otra parte, que los estilos de aprendizaje de los estudiantes en grado Sexto tendían a los estilos visual, dependiente y auditivo según propone Navarro (2001, pp. 578-579). La información recolectada a través de estos instrumentos evidenció dificultades en el desarrollo de clase y con ellas, de motivación de los estudiantes frente a la clase; las cuales definieron una ruta inicial hacia la motivación intrínseca.

Factores como los anteriores, llevaron a la docente a cuestionarse entorno al desempeño de sus estudiantes en la clase de inglés y a la clase misma. Puesto que, como docente debía estar atenta a las necesidades y características de los estudiantes, como afirma Sánchez (2009, pp. 16-17) "como un profesional autónomo que está en constante reflexión sobre su práctica cotidiana, comprendiendo las características propias del proceso de enseñanza-aprendizaje y el contexto en el cual dicha interacción tiene lugar.[...] es necesario [...] que comprenda que cada estudiante tiene su propio estilo y ritmo de aprendizaje" En este sentido, el objetivo principal de la investigación era plantear la incentivar la motivación de los estudiantes en la clase de inglés partiendo del

conocimiento de sus estilos de aprendizaje y la continua transformación de la labor docente, aspecto que promueve la investigación acción.

La enseñanza del inglés es una tarea actual en las instituciones educativas contemplada por el MEN (1999, pp. 24) en las competencias comunicativas, que refieren que el propósito es el de "promover esa competencia para comunicarse en (inglés), dentro de sus propias limitaciones, tal como ya saben hacer en su lengua materna." Por ello, se observó que los estudiantes del grupo avanzado, a pesar de tener un nivel lingüístico en inglés sobresaliente, tenían desempeños, ritmos diferentes y estilos de aprendizaje diferentes que requerían atención y trabajo distintos.

Los estilos de aprendizaje cobran gran importancia en el aprendizaje de una lengua extranjera (Hernández, 2004), por ello "recomienda al profesorado que a la hora de preparar actividades o estrategias de enseñanza, tenga presente los estilos de aprendizaje predominantes en sus estudiantes, para garantizar un mejor aprendizaje." (en Barboza y Galván, 2013, pp. 25). Sin embargo, para el aprendizaje de una lengua extranjera como el inglés, se requiere tanto atender a los estilos de cada estudiante, como motivar su aprendizaje.

Según el Diccionario de la Lengua Española, la motivación es un "ensayo mental preparatorio de una acción para animar o animarse a ejecutarla con interés y diligencia". En otras palabras, la motivación es el deseo de hacer algo y de hacerlo bien.

La motivación es uno de los aspectos más estudiados porque "juega un papel crucial en el aprendizaje" (Valle, Rodríguez, Núñez, Cabanach, González-Pineda y Rosario, 2010, pp. 89). Beltrán (2015) refiere que "La motivación es un factor importante en el aprendizaje de la L2. Por esta razón, es importante identificar el tipo y combinación de motivaciones que ayuda a la exitosa adquisición de esta." En la descripción inicial del problema, los estudiantes en sexto refirieron que su interés iba más allá de la clase misma, puesto que radicaba en las posibilidades que a mediano y largo plazo les ofrecería saber inglés, estudios superiores, trabajo o viajes. Esto hace pensar en la motivación intrínseca, que según Hadriana y Arif (2003) refiere,

"[...] is formed by the purposes of getting personal pleasure and fun in acquiring new learning experiences. Students

who are driven by intrinsic motivation can be seen by their characteristic and propensity towards challenging learning situations. They have more incentive to work to leverage personal satisfaction, rather than trying to get good grades for the sake of getting acknowledgement. They prefer to solve their problem on their own instead of relying on their teachers' assistance or guidance." (pp. 37-38)

Por tanto, al encontrarse en la fase diagnóstica con que para los estudiantes el aprendizaje del inglés les permitía ampliar las posibilidades en su futuro, se observa la motivación intrínseca que, en palabras de Arancibia y otros (1999, p. 197) "existe en ausencia de estímulos externos [...] una motivación intrínseca afecta positivamente el rendimiento".

Según Mata (s.f.),

[...] se espera que la motivación de alumnos se centre en lo placentero que resulta adquirir conocimientos que les permitan explicar y actuar en el mundo en que viven. Desde este punto de vista, la motivación intrínseca se verá privilegiada, y será lo más deseable que el alumno se vea absorbido por la naturaleza de la tarea, haga intentos por incrementar su propia competencia, y actúe con autonomía y no obligado. (pp. 4)

Sin embargo, además de contemplar la motivación intrínseca frente al inglés, se señalaron durante el grado sexto dificultades en el cumplimiento oportuno de tareas; razones por las que se continuó la indagación frente a cómo mejorar el desempeño de los estudiantes y la clase a partir de esa motivación en la clase.

Por lo anterior, al tener en cuenta que "conocer, caracterizar y tener en cuenta los estilos de aprendizaje dentro de las prácticas de enseñanza de un maestro, [se] constituye en condición necesaria para lograr mejores desarrollos en los procesos educativos." (Quiroga, 2010, pp. 204), se tuvieron en cuenta los estilos de aprendizaje propuestos por Navarro (2001, pp. 578-579).

Los estilos de aprendizaje han sido de gran interés en los campos de la psicología y la educación, no obstante, al referirse a los estilos de aprendizaje, no se encuentra un consenso.

Los estilos de aprendizaje son, según Keefe (1988), “los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que sirven como indicadores relativamente estables de cómo los discentes pueden interaccionar y responder a los ambientes de aprendizaje” (en Coloma y Tafur., 2000, pp. 71); por lo tanto, al hacer su identificación, se esperaba lograr una ganancia en cuanto a ofrecer a los estudiantes herramientas para enfrentar situaciones de aprendizaje variadas con el ánimo de mejorar sus desempeños, afectar positivamente su motivación hacia la clase y por tanto, hacer una afectación en el trabajo docente de la investigadora que redundara en el bienestar de todos.

Como afirman De Moya y *otros*. (2009):

“el término “estilo de aprendizaje” hace referencia al método o conjunto de estrategias que utiliza cada persona cuando quiere aprender algo. Aunque las estrategias concretas que se emplean varían en función de lo que se quiera aprender, cada persona tiende a desarrollar unas preferencias globales. Esas preferencias o tendencias a utilizar unidas a unas determinadas maneras de aprender, constituyen los diferentes estilos de aprendizajes. (pp. 3)”

Dentro de las diversas teorías que se proponen, existen varias propuestas como la de Kolb en la que se hace una distinción de los estilos a partir de la forma en que se aborda la información.

En el contexto colombiano, Barboza y Galván (2013) realizaron su investigación sobre la relación de estilos de aprendizaje y de enseñanza en la comprensión lectora en inglés. En ella reafirman la importancia de conocer los estilos de aprendizaje para mejorar el aprendizaje de los estudiantes.

Navarro (2001) retoma la propuesta de “Knowles (1982) y de Christine O’Leary-Rockey (2000)” (pp. 569) en un cuestionario para indagar los estilos de aprendizaje y preferencias (estilos analítico, dependientes, sintético, comunicativo, y auditivo, manual, visual), de sus estudiantes de primaria, propuesta que se asume en este proceso de investigación. Con dicho cuestionario se pretendió tener un perfil de aprendizaje que permite, como proponen Rodríguez y Vásquez, (2013, pp. 20), “identificar las preferencias personales a la hora de organizar una actividad, planear

estrategias para solucionar problemas cotidianos y transferir los conocimientos a otras situaciones similares”.

Con el fin de que pueda orientarse el diseño de actividades de clase de inglés y pueda lograrse un aprovechamiento de los estilos de aprendizaje en la clase y fuera de ella, se propone un ejercicio reflexivo y metacognitivo que les permita ver la relación de motivación, estilos de aprendizaje y desempeño de los estudiantes.

Según Labatut (2012),

La teoría de los estilos de aprendizaje ayuda al alumno a conocerse, reflexionar sobre la información que recibe, la observación de lo que es nuevo, la detección de problemas, convirtiéndose en autónomos en su proceso de aprendizaje, en un movimiento metacognitivo. Cuanto antes este hecho ocurra, los mejores resultados en la vida académica el niño podrá conseguir. (pp. 22)

Se entiende por metacognición como la capacidad de autoconocerse y autorregularse en torno al aprendizaje, en este caso en el aprendizaje del inglés. En palabras de Arias (2008),

“como condición interna para el aprendizaje implica tomar conciencia del propio conocimiento y los intereses cognitivos, lo cual alude al autoconocimiento; y también implica la autorregulación de la conducta sobre la base de la motivación y la aplicación de estrategias que orientan eficazmente las actividades de aprendizaje en función de los objetivos previstos (En Arias y otros, 2014, pp. 268.)

Al indagar sobre los estilos de aprendizaje de los estudiantes en grado séptimo (2015), se hizo necesario llevarlos a la reflexión sobre la importancia de autoconocerse de tal forma que puedan aprovechar sus fortalezas y trabajar en sus debilidades. Además, por razones de índole administrativo, la docente no tuvo en su asignación al grupo (año 2015), y por ende, se trabajó sin la mediación de la calificación como motivación extrínseca como una valoración, sino por el gusto de trabajar y de aprender.

Por ello y tomando como referente lo anterior, se inició un plan de acción orientado a identificar los estilos de aprendizaje preferentes del

grupo y su práctica, así como de aquellos estilos no preferentes para fortalecer su forma de trabajo y con ello, mejorar la motivación, el cumplimiento y el desempeño en la clase de inglés.

Metodología

La investigación acción tiene por objeto la transformación de una realidad educativa directamente por el docente como investigador, en cuyo caso se pretende la modificación de la situación problema a partir de la "reflexión autocrítica y la evaluación de resultados." (Parra, 2002, pp. 2)

Como afirma Bausela (1992):

"Lo fundamental en la investigación – acción es la exploración reflexiva que el profesional hace de su práctica, no tanto por su contribución a la resolución de problemas, como por su capacidad para que cada profesional reflexione sobre su propia práctica, la planifique y sea capaz de introducir mejoras progresivas." (pp.1)

Con la investigación acción como metodología de trabajo, se propuso establecer una ruta de acción a partir de una situación cotidiana de clase, en este caso la necesidad de mejorar la motivación en los estudiantes, a partir del conocimiento de sus estilos de aprendizaje, y el propio quehacer de la investigadora. Bausela (1992) "la investigación acción se desarrolla siguiendo un modelo en espiral en ciclos sucesivos que incluyen diagnóstico, planificación, acción, observación y reflexión - evaluación" (pp. 5). En palabras de Restrepo (2004):

"El maestro observa el universo de su práctica pedagógica y descubre las manchas que le impiden ser más efectivo en su enseñanza, consigna por escrito tales observaciones y críticas, ensaya y valida sistemáticamente sus propuestas de transformación y genera saber pedagógico." (pp. 8)

Los participantes de la investigación integraban el grupo de nivel avanzado de grado sexto en el año 2014, que se componía de 18 estudiantes: 9 niñas y 9 niños. Se encontró que los estudiantes en edades

entre los 11 y 12 años, la mayoría de los estudiantes ingresaron a la institución educativa en el preescolar (78%), otros en la primaria (17%) y un solo estudiante ingresó el año anterior, según cuestionario aplicado por la docente en la clase de inglés. De los estudiantes la mayoría hacía parte de un núcleo familiar tradicional que cuenta con la presencia de padre y madre. Algunos tenían hermanos u otros familiares cercanos en su núcleo permanente, y sólo unos pocos estudiantes hacían parte de una familia mononuclear. La mayoría de los padres o madres de familia se encontraban vinculados a la universidad o lo habían estado anteriormente.

El grupo manifestaba una actitud de apertura y receptividad a las actividades propuestas en el aula. Se mostraban dispuestos a realizar los trabajos en el aula. Sin embargo, durante el primer bimestre y parte del segundo de grado sexto, se observaron algunas dificultades en el cumplimiento de sus labores de manera oportuna, en los hábitos de estudio y entrega de tareas.

Por ello, en el trabajo de investigación se desarrollaron las siguientes fases que recogen el proceso completo de investigación acción. La fase 1 o de diagnóstico, constituida por la observación y el diagnóstico del problema motivacional de los estudiantes y cómo desde la propia idea general de acción se buscó ser más efectiva en clase, motivar a los estudiantes a partir del conocimiento de sus estilos de aprendizaje y generar ese "saber pedagógico" (Restrepo, 2004, pp. 8) que se puede compartir con colegas y con el que se pueden beneficiar otros estudiantes.

Los instrumentos aplicados son propios de la investigación cualitativa, a partir de la observación participante, el diario, las grabaciones de audio y video, las fotografías, las entrevistas y los cuestionarios; los cuales inician su aparición en la fase 1, de diagnóstico, y se mantienen a lo largo de la investigación con el fin de hacer el seguimiento de los estilos de aprendizaje encontrados en contraste con los cambios motivacionales presentados.

La fase 2, de fundamentación teórica, corresponde a la revisión de literatura referente a los aspectos de enseñanza de inglés, motivación intrínseca, estilos de aprendizaje y metacognición, aspectos base para el desarrollo de la investigación. La fase 3, de diseño del plan de acción, establece las estrategias y sus actividades como propuesta de plan de mejora de la situación problémica.

Por ello, a través de la reflexión y de la revisión literaria, se estableció una idea de mejora que permitiera transformar el trabajo de aula en colaboración del profesor titular de los estudiantes en grado séptimo. A partir de la idea de mejora, se propuso el plan de acción que permitiera recolectar la información esperada de los estilos de aprendizaje preferentes y no preferentes.

En la fase 4, de ejecución, se hace seguimiento al plan de acción y se establecen las categorías y subcategorías encontradas en cada estrategia planteada.

Para la ejecución del plan de acción, se establecieron estrategias que incluían las etapas propuestas para la investigación acción, esto es, planeación, acción, reflexión y acción, y reflexión posterior a la acción, las cuales, direccionaron todo el proceso, la reflexión y evaluación de cada estrategia.

Para empezar con la implementación del plan de acción, se inició con la socialización del proyecto con los estudiantes llevándolos a reflexionar sobre la importancia de conocer sus estilos de aprendizaje (metacognición) como una ventaja a aprovechar en esta etapa escolar, con el ánimo de tener "conciencia [...] de las peculiaridades diferenciales, es decir, de los Estilos Personales de Aprendizaje (De Moya y otros, 2009, pp. 4) con el ánimo de hacer los ajustes pertinentes en el trabajo de aula.

Luego, la segunda estrategia buscaba identificar y practicar sus estilos y a través de varias actividades relacionadas con esos estilos, que los estudiantes pudieran reconocer la mejor manera de abordar las actividades.

Finalmente, se realizó una transición entre esas actividades más cómodas por sus estilos propios a las actividades que menos se presentan en el grupo, con lo que se permitió a los estudiantes enfrentarse a situaciones de aprendizaje menos cómodas que podrían asumir no sólo en la clase de inglés, sino también en otras clases. Además, se enfatizó en la conciencia de las mismas, sino en la estrategia para abordarlas de la mejor manera; la idea era siempre partir de la reflexión conjunta con los estudiantes y con objetivos claros de trabajo puesto que "el aprendizaje y el desarrollo son posibles en la medida que hay intercambio de opiniones y pareceres; por ello se valora la opinión, la reflexión y la argumentación" (Coloma y Tafur, 2000, pp. 70).

Por último, la fase 5 o de hallazgos y conclusiones permite establecer los hallazgos encontrados y cómo éstos se relacionan con los objetivos propuestos al inicio de la investigación.

Resultados

Al aplicar la primera estrategia, el ejercicio de socialización con la institución y con los estudiantes permitió establecer un ambiente de confianza y trabajo. Como resultado de una de las actividades de esta estrategia, estaba la re-definición de los estilos de aprendizaje de los estudiantes por cuanto se realizó la aplicación del cuestionario de estilos de aprendizaje en inglés propuesto por Navarro (2001, pp. 578-579) cuyo objetivo proponía dicha identificación en la clase de inglés, de igual forma que en la primera aplicación, se hizo el promedio de los resultados en cada estilo de aprendizaje declarado por los estudiantes, ya en grado séptimo, y se encontró que los estilos sintético, visual, auditivo se mantienen como una constante en el grupo (con respecto a la fase diagnóstica); mientras que los estilos dependiente y comunicativo disminuyeron su influencia en el grupo.

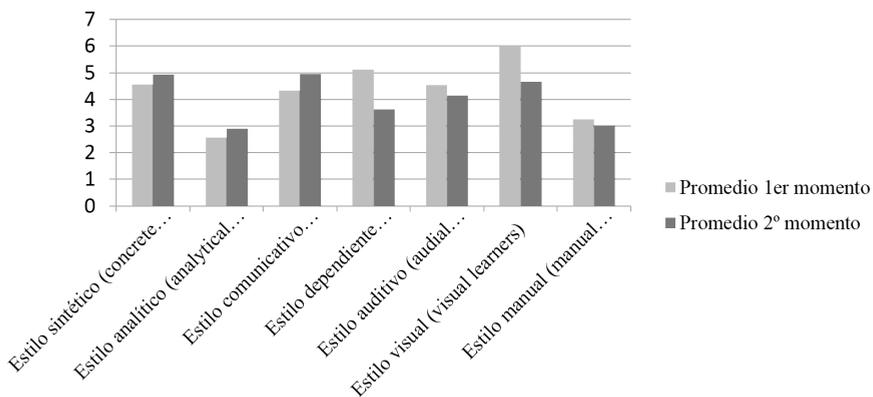


Figura 1. Estilos de aprendizaje encontrados en la segunda del cuestionario de Estilos de Aprendizaje (Navarro, 2009)

A partir de estos resultados y del cuestionario, se evidenció que había una alta tendencia a las actividades (descritas en el cuestionario de Estilos de Aprendizaje) relacionadas con estos estilos de aprendizaje, en las que se espera:

1. Aprender viendo dibujos, películas, videos.
2. Practicar inglés fuera de clase.

3. Aprender oyendo canciones.
4. Aprender palabras nuevas.
5. Aprender conversando.
6. Aprender tanto en grupos pequeños como con toda la clase.
7. Aprender a partir de la cara y gestos del profesor, para ayudar a entender lo que se está trabajando o explicando.
8. Tratar de decir lo mismo en distintas maneras al no ser comprendido.

Al inicio del año escolar, desde la propuesta curricular del profesor titular de séptimo, se retomó la clase obteniendo como resultado cierta dificultad en el cumplimiento de las asignaciones puesto que los estudiantes referían que las olvidaban o no la alcanzaban a realizar porque tenían otras actividades de la clase que desarrollaban con su profesor titular.

Luego de ello y de situaciones ajenas a la institución, un paro de trabajadores, se retornó al trabajo con el diseño de la clase incluyendo los estilos preferentes de los estudiantes, estilo auditivo a través del análisis de canciones y su relación con los tiempos verbales. Se pudo constatar a través de estas actividades que los estudiantes se mostraban más dispuestos, atentos y participativos, disminuyéndose ampliamente las dificultades de trabajo. Además, se realizaron actividades en grupo de escritura y de presentaciones en las que a pesar de darse algunas dificultades, los estudiantes se mostraron motivados y con un interés de participar sin la mediación de una calificación. Lo anterior se observó en las expresiones de algunos estudiantes, quienes representaron la canción solamente por actuación, mediante comentarios fuera del aula en los que algunos estudiantes manifestaron “te perdiste una superclase” (Estudiante 1)... “casi dejan caer a (una de las estudiantes)” Estudiante 2, “yo recibí un puño actuado...[...] el profesor nos tomó un video, míralo para que veas, te vas a divertir” (Estudiante 3), expresiones registradas en el Diario de campo de la docente, se veían dispuestos y receptivos al respecto.

Al constatarse que mejoraba la motivación en clase a través del desarrollo de sus actividades, de la entrega oportuna de evidencias y de un mejor ambiente de clase, según se observó durante el primer y segundo bimestres (2015) en los boletines de los estudiantes de cuyas valoraciones finales se encontraron entre Alto y Superior, se realizó la aplicación de la estrategia 3 en la que debía hacerse una transición de

los estilos preferentes a los no preferentes, teniendo en cuenta que en cada clase y con cada profesor, es posible que pudieran encontrarse con actividades que no fueran las trabajadas y que por ende, deberían saber enfrentarse a ellas de la mejor manera. De un parte, se trabajaron actividades basadas en los estilos de aprendizaje preferentes, visual y auditivo, a través de la descripción de imágenes, realización de dibujos, la escucha de canciones para completar u organizar la letra de la canción, la reescritura de la historia de la canción y relacionarla con sus propias experiencias, aprendizaje de palabras nuevas, aprendizaje en conversaciones o en la toma de decisiones, realización de ejercicios de juegos de rol en grupos pequeños o actividades de socialización con toda la clase; actividades que tuvieron una gran recepción y un trabajo constante por parte de los estudiantes.

De otra parte, se realizaron actividades de comprensión de lectura y de gramática. En dichas actividades, los estudiantes se mostraron un poco desinteresados al inicio, pero luego de un diálogo sobre su importancia, las realizaron sin mayores dificultades.

A pesar de haber tenido un receso mayor al usual, los estudiantes que venían trabajando en el proyecto entregaron sus actividades de manera oportuna y completa, con lo cual demostraron no solo interés y motivación, sino también buen dominio de la temática trabajada.

Por tanto, al hacer el análisis de los instrumentos de información usados a través del proceso de triangulación que según afirma Camargo Abello, (2015), "puede hacerse sobre la revisión teórica, los instrumentos, pero además, en diferentes momentos de un proceso"; por lo cual se observaron los estilos de aprendizaje en tres momentos, con lo cual se corroboró su seguimiento y la triangulación de la información encontrada en la fase diagnóstica, base para la elaboración de las estrategias y posteriormente, de las categorías encontradas al contrastar los estilos de aprendizaje a través del cuestionario de Estilos de Aprendizaje (Navarro, 200, pp. 578-579), los instrumentos de diarios de campo, entrevistas, videos, trabajos de los estudiantes, boletines e informes. Se encuentra que es recurrente la observación de tres categorías: *la autorregulación demuestra la motivación, conozco los estilos de aprendizaje y trabajo a partir de ellos, y las oportunidades de cambio amplían las posibilidades.*

Categoría 1: La autorregulación demuestra la motivación.

Un “alumno autorregulado” aportaba “los instrumentos intelectuales de que dispone, [...] implica también los aspectos de carácter afectivo, emocional, relacionados con las capacidades de equilibrio personal.” (Valle y otros, 2010, pp. 95) esto es, se alcanzaba un manejo adecuado de la lengua inglesa y a la vez a, demostraba fortaleza en su autoestima, sus procesos de autorregulación y su constante comunicación, como aspectos a tener en cuenta en la clase.

En esta categoría se observó que al realizar la socialización del proyecto con los estudiantes de 7º avanzado (2015) se mostraron interesados y dispuestos en participar en la investigación acción a realizar, lo cual se consideró como una ganancia teniendo en cuenta que la investigadora no sería la profesora titular de la clase por situaciones administrativas. Además, al haber aplicado el cuestionario de análisis de necesidades, se encontró que los estudiantes mantenían su interés por aprender inglés en viajar a otros países, estudiar y obtener un trabajo, desde lo cual se consideró que su motivación intrínseca se mantenía y esto a su vez influenció, en palabras de Martín y otros (2009), “la transmisión de conocimiento, al mejorar la predisposición del individuo a poner en común su conocimiento con otros miembros de la organización, facilitando así los procesos de aprendizaje (Stata, 1989; Nonaka, 1991; Slater y Narver, 1995)” (pp. 191).

Como subcategorías surgen *la participación en clase y la realización de las actividades*.

La participación en clase fue una constante en los estudiantes del grupo, quienes mostraron “un conjunto de actitudes y creencias adaptativas que los llevan a implicarse y persistir en las tareas académicas.” (Valle et al, 2010, p. 89) Esto es, asumieron su trabajo de clase demostrando autorregulación, al tener una actitud de participación como se observa en las estrategias propuestas en las que este aspecto fue mejorando debido a que la clase pasó de ser muy tradicional a aportar algunas transformaciones que permitieron un mayor interés de participación. Un indicio de ello estuvo en la continuidad del trabajo y la aceptación de participar de la mayoría de ellos, en la investigación a pesar de no estar asignada la clase con la docente, y con ello mostraron su interés de participación.

Además de ello, se tuvo en cuenta que los estudiantes tuvieron modificaciones en sus estilos de aprendizaje, lo que se observó en el cambio del estilo de aprendizaje dependiente al comunicativo en grado séptimo; como lo afirma Cisneros (2004) "los estilos de aprendizaje, aunque son relativamente estables, pueden cambiar; pueden ser diferentes en situaciones diferentes; son susceptibles de mejorarse; y cuando a los estudiantes se les enseña según su propio estilo de aprendizaje, aprenden con más efectividad." (pp. 4)

En esta subcategoría entorno a *La realización de las actividades, su cumplimiento*, se observó desde la motivación intrínseca y la metacognición de sus estilos de aprendizaje, que lograron avanzar en la investigación a pesar de no recibir una valoración, en palabras de Hadriana y otros, (2013) "There is also a set of intrinsic motivation which is formed by the purposes of getting personal pleasure and fun in acquiring new learning experiences" (pp. 37-38).

Luego anterior se evidencia luego de aplicar los cuestionarios, identificar los estilos de aprendizaje y repensar las actividades, en el mayor cumplimiento que se observó en el seguimiento que se hizo de las asignaciones y en las notas del diario de campo realizado por la docente.

El compromiso de trabajo se fue transformando a pesar de que las asignaciones realizadas no calificaban, según se menciona en el diario de campo de la docente y en la planilla de seguimiento que llevaba de las actividades propuestas en clase. En esta situación como en otras de los ejercicios de estilos no preferentes, se pudo afirmar que aunque se observó "una ruptura (...) de los intereses habituales del alumno y las actividades que se ofrecen..." (Carretero, 1997, pp. 39), los estudiantes con la mejora de su cumplimiento, se mostraron más interesados frente al hecho que "cualquier modalidad de aprendizaje implica una participación activa y rica del sujeto" (Zabalza, 2000, pp. 466).

Categoría 2: Conozco los estilos de aprendizaje y trabajo a partir de ellos

En la fase diagnóstica, los estilos de aprendizaje se identificaron desde la aplicación del cuestionario de estilos de aprendizaje propuesto por Navarro (2001), los cuales son en su orden de frecuencia: visual, dependiente, sintético y auditivo. Éstos se reconocieron con el fin

de reorganizar la clase, de manera que los estudiantes realizaran actividades que pudieran y quisieran hacer con el fin de mejorar su motivación, y que esto redundara en un mayor trabajo, compromiso y aprendizaje. Al analizar la clase con los estudiantes en el diálogo directo, se encontró que había aspectos por mejorar de parte y parte.

Luego de situaciones externas de la clase como el paro de trabajadores, al retomar los cuestionarios se incorporaron en los estilos de aprendizaje predominantes, el comunicativo y el manual. Por ello, se definieron las dos subcategorías, fortalecimiento de la motivación conociendo los estilos de aprendizaje en lo que se hace; y fortalecimiento de los estilos de aprendizaje no dominantes.

Fortalecimiento de la motivación conociendo los estilos de aprendizaje en lo que se hace, siendo la motivación un aspecto afectivo de los estudiantes.

Además de tener en cuenta las propuestas encontradas para trabajar, se propuso el aspecto de trabajo de las TIC a través del uso de Edmodo (plataforma de aprendizaje en línea), la cual permitió compartir opiniones de sus propias actividades. Al respecto, se observó que los aspectos motivacionales fueron en aumento; sin embargo, hubo algunos incumplimientos de parte de algunos estudiantes al no identificar las actividades como parte de la clase asignada al partir del hecho que la docente de la investigación no era su titular de la clase. Otros estudiantes por el contrario, demostraron un trabajo personal constante y regulado, con lo que lograron superar las dificultades al seguir trabajando con actividades como las canciones de John Lennon y Pearl Jam. De otra parte en unas pequeñas entrevistas hechas a los estudiantes al final de la clase, se evidencia el aspecto democrático donde ellos también deciden, aspecto novedoso en el trabajo de aula realizado hasta ese momento.

Respecto al *Fortalecimiento de los estilos de aprendizaje no dominantes*, los estudiantes evidenciaron la necesidad de conocer sus gustos e intereses, sus fortalezas y debilidades; de igual forma, la docente en la estrategia tres, para lograr en clase lo que observaron Felder y Silverman (1988) sobre,

“a teaching style that is both effective for students and comfortable for the professor will evolve naturally and

relatively painlessly, with a potentially dramatic effect on the quality of learning that subsequently occurs. (pp. 681)”

Propuso un trabajo de transición de los estilos predominantes en el grupo a estilos no predominantes con el ánimo de enfrentarlos a diversos tipos de actividades que podrán encontrarse en su vida académica posterior. Por ello, a través de la reflexión y el diálogo se continuó fortaleciendo la motivación de los estudiantes llevándolos a interesarse aún en las actividades que no les eran tan afines a sus estilos, esto es, en actividades menos lúdicas, democráticas y grupales. En las actividades se observa que el estilo comunicativo se mantuvo como uno de los más predominantes. Una de las actividades donde la reflexión, la democracia y el diálogo se dieron correspondió a una actividad de manejo de secuencia de una historia a partir de una serie de imágenes.

La retroalimentación fue básica en el trabajo con los estudiantes, aspecto de necesario en el estilo comunicativo y auditivo puesto que la mayoría de ellos siente la necesidad del diálogo para construir su aprendizaje.

Categoría 3. Las oportunidades de cambio amplían las posibilidades de mejoramiento de la docente.

Como docente, ofrezco oportunidades al conocer los estilos de aprendizaje predominantes o no.

Al respecto, con el anterior punto de partida, la docente decidió repensar las actividades de clase entre ellas recurre a la identificación de posibles actividades propuestas desde la teoría de la enseñanza del inglés, la experiencia y algunas actividades sugeridas desde la teoría de los estilos de aprendizaje.

Con esta información y experiencias previas durante grado sexto, se inició el año escolar con algunas dificultades. Sin embargo, al poder iniciar el trabajo con el grupo retomo mi trabajo usando una lectura “My hero”, cuyo texto está acompañado de una imagen y lo relaciono con otras situaciones cercanas de los estudiantes como sus héroes y las características que ellos tienen.

Un ejemplo de motivación y cumplimiento se dio ante el ejercicio de crear en plastilina a Henry Baskerville, uno de los protagonistas del libro

de plan lector que se trabajaba. A la clase siguiente, varios de estudiantes lo trajeron, demostrando con ello su interés, compromiso y motivación

Al respecto, se hace evidente la importancia que ofrece la investigación acción en el docente como forma de mejora de su quehacer pues se cumple el papel del docente al implicar a sus estudiantes en la realización de las actividades “dando significado a las tareas y proveyéndolas de un fin determinado, de manera tal que los alumnos desarrollen un verdadero gusto por la actividad escolar y comprendan su utilidad personal y social.” (Díaz y Hernández, 2002, pp. 69-70) Lo anterior tiene que ver además con que ya habíamos realizado un ejercicio previo de reflexión de por qué trabajar actividades que no eran su fuerte en términos de estilos y habíamos concluido su importancia, es decir, los estudiantes sabían lo que la “docente desea que aprendan” (Coloma y otros., 2000, pp. 61), y lo que ellos podrían dar pues tenían claros sus estilos preferentes y no preferentes, tenían conciencia metacognitiva.

Conclusiones

En conclusión, a través de la investigación acción, la docente como investigadora se evalúa, retroalimenta y busca el mejoramiento tanto profesional como en el trabajo con sus estudiantes, basado en la reflexión constante y la toma de decisiones, a ser evaluadas con el fin de dar mayor posibilidad de solución a las dificultades o situaciones problema. De otra parte, se pudo constatar que el mejoramiento docente no es un proceso en solitario; se requiere mantener un trabajo en equipo con otros colegas con los que la visión respecto de la situación y acciones se amplía.

En cuanto a los estudiantes, se logró observar un cambio positivo de respuesta de los estudiantes de séptimo avanzado en la motivación hacia la clase observada en sus actitudes, cumplimiento y forma de trabajo a partir del desarrollo de actividades que incluyen sus estilos de aprendizaje, al demostrar más conciencia de sus preferencias de aprendizaje y al aprovechar sus fortalezas para enfrentarse a las actividades propuestas dentro y fuera del aula. Así mismo, se observó mayor disposición de los estudiantes hacia las actividades; cómo su motivación pudo ser modificada desde los movimientos metacognitivos de autoconocimiento, autorregulación, reflexión y aplicación de estrategias de aprendizaje, y cómo todo esto redundaba en mejor cumplimiento y desempeño

académico. Con ello, se logró establecer una mayor comunicación con los estudiantes, su disposición y sus desempeños.

El mejoramiento profesional en el que la experiencia de trabajo con el grupo de sexto/séptimo avanzado permitió mayor conciencia del papel que juega el mayor conocimiento de los estudiantes y sus estilos de aprendizaje, para llegar a potenciar el trabajo de aula y la capacidad de trabajo con otros grupos con el fin de fortalecer la motivación en las clases, logrando que otros estudiantes se sientan más confiados para trabajar y busquen potenciar sus capacidades e intenten mejorar sus debilidades no sólo en inglés sino en sus estilos de aprendizaje.

En la institución se han tenido diálogos para compartir los hallazgos del proyecto, observando no sólo la aplicabilidad en varios niveles de enseñanza sino que en el diálogo, hemos logrado con otros compañeros analizar los propios estilos de aprendizaje y cómo eso nos ayuda a tener un manejo más óptimo del tiempo de estudio, una mayor efectividad al abordar textos de estudio, y a repensar las clases un poco más incluyentes atendiendo a las necesidades de nuestros estudiantes, más allá de sus simples gustos.

Referencias bibliográficas

Arias Gallegos, W., Zegarra Valdivia, J., y Justo Velarde, O. (2014). Estilos de aprendizaje y metacognición en estudiantes de psicología de Arequipa. *Liber*, 20(2), 267-279. Recuperado de http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272014000200008&Ing=es&nrm=iso

Barboza Mogollón, Y. & Galván Cabrera, M. (2013). *Estilos de aprendizaje y estilos de enseñanza: una relación necesaria en la comprensión lectora en inglés*. (Tesis de Maestría). Recuperado de <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/239/1/PC0717.pdf>

Bausela, E. (1992). La docencia a través de la investigación-acción. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/682Bausela.PDF>

Beltrán, L. (2015) Influencia cultural en la motivación para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. En *Revista Interamericana de Investigación en Educación y Pedagogía*, 8(2), 341 -371. Recuperado de <http://revistas.usta.edu.co/index.php/riiep/article/view/2879>

Camargo A., M. (2015) La triangulación. Universidad de la Sabana. Especialización en Pedagogía e Investigación en el aula.

Carretero, M. (1997). ¿Qué es el constructivismo? Desarrollo cognitivo y aprendizaje. En *Constructivismo y educación* (pp. 39-71). México: Progreso.

Cisneros, A. (Eds) (2004) Manual de Estilos de Aprendizaje. Secretaría de Educación Pública. Subsecretaría de Educación Media Superior. Dirección de Coordinación Académica. Recuperado de http://edu.jalisco.gob.mx/cepse/sites/edu.jalisco.gob.mx/cepse/files/cisneros_a_2004_manual_estilos_de_aprendizaje.pdf

Coloma, C. y Tafur, R. (2000). Sobre los estilos de enseñanza y de aprendizaje. *Educación*, IX(17), 51-79.

De Moya, M., Hernández, J.A., Hernández, J.R. y Cozar, R. (2009). Un estilo de aprendizaje, una actividad. Diseño de un plan de trabajo de trabajo para cada estilo. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 4(4). Recuperado de http://www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero_4/Artigos/lsr_4_articulo_10.pdf

Díaz Barriga, A.F. y Hernández, R.G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw Hill.

Hadriana, M. y Arif, M. (2003). The Relationship between Motivations and Self-Learning and the English Language Achievement in Secondary High School Students. *Asian Social Science*, 9(12). Recuperado de <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/ass/article/viewFile/30032/17789>

Labatut Portillo, E. M. (2012). Educación Infantil, una mirada para los estilos de aprendizaje y la metacognición. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 10(10), 21-29. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4322277>

Loaiza, N. y Galindo, A. (2014). Estilos de aprendizaje de segundas lenguas y formación bilingüe consecutiva en educación primaria, secundaria y superior: hacia un estado del arte. *Lenguaje*, 42(2), 291-314. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/leng/v42n2/v42n2a04.pdf>

Lurán Rivero, A., Buenahora Tobar, M., & Vargas Granados, C. (2015). Perspectiva del aprendizaje tradicional y del aprendizaje con comunicación bidireccional en actividades educativas. *Revista De Investigaciones UNAD*, 14(1), 253-262. doi:<http://dx.doi.org/10.22490/25391887.1468>

Martín, N., Martín, V. y Trevilla, C. (2009) Influencia de la motivación intrínseca y extrínseca sobre la transmisión de conocimiento. El caso de una organización sin fines de lucro CIRIEC-España. *Revista de Economía Pública, Social y Cooperativa*, (66), 187-211. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17413043009>

Ministerio de Educación Nacional (1999). *Idiomas extranjeros. Lineamientos curriculares*. Santafé de Bogotá: Enlace Editores.

Navarro, M. (2001) Estilos de aprendizaje en alumnos de primaria. *CAUCE Revista de Filología y su Didáctica*, 24, 565-582. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce24/cauce24_34.pdf

Parra, C. (2002) Investigación acción y desarrollo profesional. *Educación y educadores*, 5. Recuperado de http://virtual.unisabana.edu.co/pluginfile.php/29943/mod_resource/content/2/LR%20%20%20Investigacion_accion_y_desarrollo_profesional-Parra_C.pdf

Quiroga, L. (2010) Estilos de aprendizaje y motivación. Un estudio en el ambiente universitario. *Revista Actualidades Pedagógicas*. (55), 203-210. Recuperado de revistas.lasalle.edu.co/index.php/ap/article/download/874/782

Restrepo, B. (2004) La investigación-acción educativa y la construcción del saber pedagógico. En *Educación y Educadores*, Universidad de La Sabana, Cundinamarca Colombia. <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/548>

Sánchez M, L.A. (2009) La identidad del docente, una cuestión de vocación, un compromiso social o un reto constante ante la vida. En *Revista Interamericana de Investigación en Educación y Pedagogía RIIEP*, 2(2), 13-18. Recuperado de <http://revistas.usta.edu.co/index.php/riiep/article/download/1295/1493>

Valle, A., Rodríguez, S., Núñez, J., Cabanach, R., González-Pineda, J. y Rosario, P. (2010) Motivación y aprendizaje autorregulado. *Interamerican Journal of Psychology*, 44(1), 86-97. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28420640010>

Zabalza, M. (2000). Estrategias didácticas orientadas al aprendizaje. *Revista Española de Pedagogía*. LVIII (217), 459-490. Recuperado de http://www.jstor.org/stable/23765821?seq=1#page_scan_tab_contents

Unidades didácticas y desarrollo de habilidades comunicativas en el aula¹

Mario Fernando Reinoso Gómez²

Recibido: 14-07-2017

Aceptado: 03-11-2017

RESUMEN

Este artículo se basa en el trabajo de investigación que está orientado hacia el fortalecimiento de las habilidades comunicativas en los estudiantes del grado noveno de una institución educativa pública del municipio de Bucaramanga. Para ello se planteó la preparación y ejecución de unidades didácticas que incorporaron actividades de aula que estimularon a los estudiantes en sus procesos comunicativos. Para llevar a cabo este proyecto se tuvo en cuenta la investigación cualitativa desde el enfoque de la investigación-acción ya que el elemento fundamental de la misma es la sociedad, representada en el grupo de estudiantes que son objeto de este estudio. De esta manera, este trabajo se denominó: Unidades didácticas como estrategia para el fortalecimiento de las habilidades comunicativas en los estudiantes del grado noveno de una institución pública del municipio de Bucaramanga.

En principio, se pudo establecer que existe una marcada dificultad en los procesos de comprensión de lectura por parte de este grupo de estudiantes. Dicha falencia, se hace evidente en los resultados de las pruebas SABER que, a la par con la prueba diagnóstica de lenguaje, expuso otras dificultades que van más allá de lo que registran las pruebas estandarizadas. Problemas en las habilidades para redactar, sostener argumentos de forma oral y dificultades a la hora de escuchar a sus pares y docentes, se suman a la deficiente comprensión lectora. A raíz de lo anterior, surgió la necesidad de implementar una serie de acciones

1. Este artículo se sustenta en el trabajo de investigación titulado: *Unidades didácticas como estrategia para el fortalecimiento de las habilidades comunicativas en los estudiantes del grado noveno de una institución pública del municipio de Bucaramanga*.

2. Universidad Autónoma de Bucaramanga. Facultad de Ciencias sociales Humanidades y Artes – Maestría en Educación. Licenciado en español y literatura, aspirante al título de Magister en Educación de la facultad de educación de la UNAB. Docente de la institución educativa La Medalla Milagrosa de Bucaramanga.
Correo electrónico: mreinoso@unab.edu.co - marioferego@gmail.com

orientadas a la mejora de las habilidades comunicativas durante (12) meses de implementación y análisis. Este proceso estuvo enmarcado en la formulación de (3) unidades didácticas que integraron el desarrollo de las cuatro habilidades comunicativas (leer, escribir, hablar y escuchar), contando con el enfoque y la orientación de la teoría de desarrollo del lenguaje de Noam Chomsky, puesto que este autor se ha destacado en el estudio y evolución de las destrezas comunicativas a lo largo del desarrollo de procesos formativos en los seres humanos. La reflexión final condujo a establecer que el desarrollo de las unidades didácticas aquí propuestas derivó en una notoria mejoría en los procesos comunicativos de los estudiantes, y a su vez, brindó una nueva perspectiva de la aproximación a los temas desde un modelo dinámico que contó con la participación activa de los implicados y desde ya se proyecta para su ejecución en otros grados y materias.

Palabras clave: unidades didácticas, habilidades comunicativas, procesos de lectura y escritura, desarrollo de competencias.

Didactic units and development of communicative skills in the classroom

ABSTRACT

This article is based on the research work is oriented toward the strengthening of communicative skills in the ninth grade of an educational institution in the municipality of Bucaramanga. To this objective, it is proposed the preparation and execution of didactic units that incorporate classroom activities that stimulate students in their communicative processes. To carry out this project was taken into account the qualitative research from the research-action approach since the fundamental element of it is the society, represented in the group of students that are the object of this study. In this way, this work was denominated: Didactic units as strategy for the strengthening of the communicative abilities in the ninth grade students of a public institution of the municipality of Bucaramanga.

In principle, it was possible to establish that there is a marked difficulty in the processes of reading comprehension by this group of students. This failure is evident in the results of the SABER tests, which, along with the diagnostic test of language, exposed other difficulties that go beyond what the standardized tests record. Problems in writing skills, oral arguments and difficulties in listening to mates and teachers, add to the poor reading comprehension. As a result of the above, there was a need to implement a series of actions aimed at improving communicative skills for twelve (12) months of implementation and analysis. This process was framed in the formulation of three (3) didactic units that integrated the development of the four communicative skills (reading, writing, speaking and listening), with the focus and orientation of Noam Chomsky's theory of language development, Since this author has excelled in the study and evolution of the communicative skills throughout the development of formative processes in the human beings. The final reflection led to establish that the development of the didactic units proposed here resulted in a noticeable improvement in the communicative processes of the students, and in turn, provided a new perspective of the approach to the subjects from a dynamic model that counted on the Active participation of those involved and is already planned for implementation in other grades and subjects.

Keywords: didactic units, communicative skills, reading and writing processes, competence development.

Introducción

El uso del lenguaje en el contexto educativo reviste vital importancia en el éxito o fracaso de los procesos de aprendizaje. Para algunos científicos, desde la concepción se van desarrollando las habilidades esenciales que componen el complejo entramado de estructuras lingüísticas que componen el lenguaje oral y escrito. De cierta manera es como si el ser humano viniera predispuesto a comunicar.

En el marco de esta premisa, se asume que el desarrollo de las capacidades del lenguaje optimizaría las cualidades comunicativas de los sujetos que hacen parte de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Particularmente esta es la razón de ser de este trabajo de investigación

ya que se concibe desde la necesidad de reforzar las habilidades propias del lenguaje a partir de la formulación de unidades didácticas que contemplen el fortalecimiento de la capacidad de leer, escribir, escuchar y hablar correctamente de acuerdo al contexto y las necesidades dadas por las circunstancias comunicativas.

Es así como se entendió la necesidad de generar unidades didácticas concebidas en el propósito de hacer que estos estudiantes implementaran sus habilidades comunicativas en el aula con el ánimo de fortalecerlas a la par con la eventual mejoría en la pruebas estandarizadas para que se diera la posibilidad de hacer que estas habilidades se constituyeran en una mejora en la calidad de vida al hacer que su forma de expresarse sea verbal o escrita, se ajuste a las circunstancias requeridas al igual que la capacidad de lectura y de escucha. Adicionalmente, las unidades didácticas expuestas en el presente trabajo recogen elementos contemplados en los estándares básicos de competencias del lenguaje, el plan de área de lengua castellana para el grado noveno y los derechos básicos de aprendizaje para la creación y aplicación de unidades didácticas que integren el desarrollo de las cuatro habilidades comunicativas.

Metodología y fundamentación conceptual

Para la elaboración y ejecución de este proyecto se tuvo en cuenta el enfoque de la metodología de investigación denominada Investigación-Acción, en tanto se busca transformar una realidad a través de la comprensión y el análisis del entorno socio-cultural que enmarcan las carencias en los niveles de interpretación y producción de textos orales y escritos.

En este contexto educativo, esta metodología permite contemplar las dificultades encontradas por los docentes en cuanto a las deficiencias en el proceso de lectura y escritura de textos como una situación transformable a partir de las prácticas educativas y de la mano con el respectivo análisis de los factores que inciden en dicha problemática para encontrar alternativas procedimentales que acerquen los estudiantes hacia la meta de mejorar sus competencias comunicativas.

Con este precedente, se dio inicio a la elaboración de una serie de estrategias orientadas al fortalecimiento sustancial de las habilidades

comunicativas enmarcadas en el desarrollo de unidades didácticas que integren estas habilidades alrededor de la puesta en escena del tratamiento habitual de algunos temas comprendidos en el plan de área de lengua castellana para el grado noveno. En consecuencia, se planeó esta propuesta de intervención en el aula a través de varias etapas que se configuran en función de potenciar el uso efectivo del lenguaje en los estudiantes. Estas etapas se desarrollaron paulatinamente de acuerdo a un cronograma estructurado desde las siguientes fases: preparación, reflexión inicial, planificación, acción-observación y reflexión parcial. Todo ello, articulado de forma continua con el fin de exaltar el carácter cíclico de la investigación acción.

En el desarrollo de este trabajo de investigación se tomó como referentes algunos proyectos de investigación como: "Lengua y Literatura: disciplina escolar. Hacia una metodología circunstanciada de su enseñanza" (Cuesta, 2011); "Plan de estrategias didácticas para la optimización de competencias de comprensión lectora en los estudiantes de la media general" (Díaz R. , 2014); "La lectura dialógica como medio para la mejora de la comprensión lectora" (Gutiérrez Fresnada, 2016); "Desarrollo de la comprensión en lectura inferencial del grado noveno de un Colegio Público de Bogotá" (Contreras, 2016); "Docentes y literatura: La experiencia de lectura como punto de reflexión" (Aponte, 2014); "Estrategias metodológicas para la comprensión lectora en tres instituciones educativas de básica secundaria, de Bogotá" (Arrieta, Gomajoa, & Soto, 2015); "Propuesta didáctica para la lectura de un texto literario con estudiantes de noveno grado de una institución pública de la ciudad de Bucaramanga" (Paternina, 2016); "La lectura comprensiva y la composición de textos como estrategia para el desarrollo de la competencia comunicativa" (Correa Parra, 2012); "Actividades lúdico-recreativas como estrategia para mejorar la comprensión lectora en los estudiantes del grado décimo uno de la institución educativa Agustina Ferro de la ciudad de Ocaña" (Lobo, 2016), estos documentos cuentan un nivel de cercanía en términos de tiempo y manejo de estrategias para incentivar los procesos cognitivos relacionados con el uso del lenguaje. La propuesta esencial que se planteó está orientada hacia la formulación de unidades didácticas que fortalecieron las habilidades comunicativas de los estudiantes. En principio se tuvo en cuenta el concepto de Amparo Escamilla quien define la unidad didáctica de la siguiente manera:

"La unidad didáctica es una forma de planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje alrededor de un elemento de contenido

que se convierte en eje integrador del proceso, aportándole consistencia y significatividad. Esta forma de organizar conocimientos y experiencias debe considerar la diversidad de elementos que contextualizan el proceso (nivel de desarrollo del alumno, medio sociocultural y familiar, Proyecto Curricular, recursos disponibles) para regular la práctica de los contenidos, seleccionar los objetivos básicos que pretende conseguir, las pautas metodológicas con las que trabajará, las experiencias de enseñanza-aprendizaje necesarios para perfeccionar dicho proceso” (Escamilla, 1993, pág. 39).

En este sentido, las unidades didácticas se pueden asumir como una serie de actividades de aula enmarcadas en experiencias de aprendizaje que son mediadas y orientadas por el profesor aunque él no es un determinante absoluto del proceso de aprendizaje.

Por otra parte, el desarrollo de las habilidades comunicativas es un tema que ha sido objeto de investigación para un gran número de autores. Para el caso particular de esta investigación, se toma como referente lo aportado por el filósofo y lingüista estadounidense Noam Chomsky en cuanto a su teoría lingüística. Vale la pena hacer la aclaración de que las teorías del lenguaje no han logrado un nivel de perfección que contemple verdades absolutas en la formulación de sus premisas como lo afirma (Chomsky, 1999) “estamos muy lejos de poder presentar un sistema de universales lingüísticos formales y sustantivos que sea lo suficientemente rico y detallado para dar razón de los hechos del aprendizaje del lenguaje” (p. 44). No obstante, se debe realizar el ejercicio de intentar establecer supuestos generales de la naturaleza del lenguaje con el fin de realizar el acercamiento a los procesos que lo potencializan en función de su uso adecuado en determinada circunstancia. En este sentido, las teorías lingüísticas contribuyen al estudio de los procesos mentales y la capacidad intelectual humana en función del aprendizaje del lenguaje.

En principio, Chomsky aborda el desarrollo del lenguaje en su etapa inicial desde el enfoque del innatismo entendido como la concepción de que algunas nociones fundamentales del entendimiento, entre ellas el lenguaje, vienen preconcebidas desde antes de nacer. Esta premisa la fundamenta con el soporte de varios teóricos que coinciden en la idea de que el ser humano nace facultado para asumir conceptos esenciales de la lingüística. Ahora bien, el autor menciona que el desarrollo de las facultades también está mediado por la experiencia (Chomsky,

1999)“Parece evidente que la adquisición del lenguaje se basa en que el niño descubre lo que, desde un punto de vista formal, es una teoría profunda y abstracta – una gramática generativa de su lengua –, muchos de cuyos conceptos y principios están relacionados con la experiencia” (p. 56).

En su modelo de aprendizaje del lenguaje, Chomsky elabora un constructo teórico centrado en la explicación de los principios y procesos detrás de la producción de sentido en las construcciones sintácticas en las lenguas. Sus estudios acerca del desarrollo del lenguaje a partir de los esquemas de pensamiento van desde los cimientos en edades tempranas, hasta la etapa en que el individuo se vale de los conceptos adquiridos para transformar las unidades subyacentes del lenguaje en lo que cualquier hablante entiende. Para efectos de la presente investigación, se toma el principio de que el ser humano cuenta con un organismo de adquisición del lenguaje que se adecua e integra nuevos conceptos organizacionales en la medida que se ve expuesto a situaciones de comunicación.

El lenguaje es una propiedad universal que viene integrada en el individuo que admite la participación del contexto en su adquisición y manejo, en consecuencia, la exposición del aprendiz a situaciones comunicativas en un contexto que exige determinadas habilidades deberá derivar en la potenciación de las facultades propias del lenguaje.

De otro lado, el concepto de habilidad, más allá de entenderse como la capacidad para ejecutar acciones con propósito determinado, se comprende como la manera de articular estrategias que optimicen las competencias de un sujeto en aras de un propósito, dicho de otra forma, se trata de saber hacer para lograr un fin. En este sentido la noción de habilidad abarca un contenido más amplio que vincula conocimiento, experiencias, voluntad y capacidad, en torno a un proceso de aprendizaje continuo que modela y orienta al sujeto desde su entorno socio-cultural. Adicionalmente, en el desarrollo de las distintas actividades propuestas en el seno de esta investigación, se dio relevancia el concepto de desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes como consecuencia de la interacción entre ellos y con la perspectiva desde los distintos componentes literarios abordados en las unidades didácticas. La importancia de trabajar el pensamiento crítico en el aula es referida por (Hernández, Maldonado, & Ospina, 2015): “De aquí que cada sujeto debiera tener la oportunidad de entender y desarrollar habilidades críticas, y por esto es fundamental comenzar por comprender en qué

consiste el pensamiento crítico". De esta manera se entiende que el aula de clase es el lugar ideal para llevar a cabo procesos que impliquen el desarrollo de esta habilidad.

Descripción del proceso

En el propósito de llevar a cabo las propuestas de la presente investigación se implementaron las siguientes acciones:

1. Prueba diagnóstico: en un primer plano, y de manera consecuente con la etapa de preparación, se acudió al uso de una prueba diagnóstico para establecer las bases conceptuales que sustentan los deficientes resultados en las pruebas estandarizadas. Dicha prueba está orientada a evaluar las cuatro (4) habilidades comunicativas mediante el uso de un cuestionario de comprensión lectora, una propuesta de elaboración de un texto, un cuestionario de valoración de la capacidad de escucha y una breve exposición argumentada sobre una temática de interés juvenil.

2. Prueba valorativa de final: una vez llevado a cabo el desarrollo de las distintas unidades didácticas, se implementó la misma prueba diagnóstico inicial, (haciendo la aclaración que los estudiantes no conocían las respuestas), con el fin de llevar a cabo un acercamiento a las eventuales mejoras que se dieron durante el proceso en términos de mejora de las habilidades comunicativas.

Tabla 1. Competencias comunicativas.

Competencias comunicativas	Porcentaje de aprobación inicial	Porcentaje de aprobación final	Porcentaje incrementado
Prueba de comprensión lectora	28.125 %	46.6 %	18.5 %
Prueba de producción escrita	37.5 %	53.3 %	15.8 %
Prueba de producción oral	46.875 %	56.6 %	9.7 %
Test de escucha activa	53.125 %	57.7 %	4.6 %
Total	41.4 %	53.5 %	12.15 %

3. Unidades didácticas: como respuesta a las necesidades evidenciadas en el planteamiento del problema se planificaron tres (3) unidades didácticas que se estructuraron en sesiones tendientes al tratamiento explícito de una temática del plan de área de lengua castellana, e implícito en cuanto al desarrollo de las distintas habilidades comunicativas. Con este propósito, se tiene en cuenta el aporte conceptual de Noam Chomsky en cuanto el desarrollo y la evolución del uso del lenguaje en determinado contexto, también denominado Actuación lingüística, ya que fue fundamental en la elaboración de la secuencia de actividades propuestas en las unidades didácticas. Como este autor sugiere, en las actividades de aprendizaje se dio espacio en forma individual y combinada al desarrollo de las habilidades comunicativas por medio de la exposición del educando a distintas necesidades de expresión. En principio, el desarrollo de las sesiones en el aula estaba concebido para la escucha activa acerca de reflexiones teóricas con participaciones orales espontáneas de las estudiantes, manifestadas a través de preguntas. Adicionalmente, se brindaron espacios para la lectura y creación de textos orales y escritos junto con la preparación de un proyecto de aula grupal en el cual se vieron avocados a trabajar en la consecución de un objetivo común.

4. Unidad didáctica ideal para el fortalecimiento de las habilidades comunicativas. Como producto de la reflexión y el análisis del desempeño de las anteriores unidades didácticas se plantea una unidad didáctica modelo para el fortalecimiento de las habilidades comunicativas.

Tabla 2. Unidad didáctica ideal para el fortalecimiento de las habilidades comunicativas.

Área	Unidad didáctica N°	Título de la unidad didáctica
Fecha de ejecución:		N° de sesiones:
Justificación		
En este apartado se mencionan los motivos por los cuales se realiza la unidad didáctica o de dónde surge la necesidad de llevarla a cabo. Debe ser clara y concreta, además de ubicar al lector en el plano de las acciones a elaborar en búsqueda de alcanzar el propósito de aprendizaje.		
Objetivos		
En ellos se suscribe lo que se busca que los estudiantes adquieran como consecuencia de la implementación de la unidad didáctica.		
Logros a desarrollar		
Conceptual	Procedimental	Actitudinal
En lo referente a lo conceptual se espera que logre el avance en el dominio del tema.	En cuanto a las habilidades que se desarrollaron en la búsqueda de un objetivo de aprendizaje y las herramientas para lograrlo.	Refiere la disposición para el aprendizaje y la contribución del estudiante al ambiente de aula.

Metodología					
Es un esbozo de la manera como se llevará a cabo las actividades de aula. Si obedecen como tal a una metodología predeterminada o si se hace bajo un enfoque plurimetodológico. Se espera que la metodología contribuya al desarrollo de las habilidades del lenguaje.					
Transversalidad					
Se trata de darle sentido amplio al proceso de aprendizaje al vincularlo con otras disciplinas. Aquí se menciona cómo se da esta noción integradora.					
Actividad de inmersión					
En principio se recomienda dar inicio a la temática de la unidad didáctica con una actividad que la presente de manera dinámica y atractiva. De este primer acercamiento depende en gran medida la disposición para el aprendizaje de los estudiantes.					
Planeación de las actividades					
Para la planeación de las actividades de la unidad didáctica, se plantea tomar en cuenta los momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje dentro de las sesiones. Estos momentos adaptan el fundamento que propone (Ally, 2002) para aprendizaje online y se integran a la planeación a modo de ruta a seguir, siendo estos: preparación para el aprendizaje, actividades de aprendizaje, interacción de aprendizaje y transferencia del aprendizaje. Asimismo, se debe disponer de una serie de actividades en concordancia con estas etapas para hacer del aprendizaje un proceso que contemple el desarrollo de las habilidades comunicativas.					
Programación general de la unidad					
Momentos	Desarrollo de las habilidades comunicativas	Nombre de la actividad	Proceso	Recursos	Tiempo
Preparación para el aprendizaje	Fortalecimiento de la lectura, escritura, escucha y habla.	Se recomiendan actividades de observación y análisis.	Descripción detallada del proceso.	Elementos necesarios para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje.	N° horas
Actividades de aprendizaje.	Fortalecimiento de la lectura, escritura, escucha y habla.	Se recomiendan actividades de fundamentación e implementación de conceptos.	Descripción detallada del proceso.	Elementos necesarios para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje.	N° horas
Interacción de aprendizaje	Fortalecimiento de la lectura, escritura, escucha y habla.	Se recomiendan trabajos grupales encaminados al desarrollo de un proyecto de aula.	Descripción detallada del proceso.	Elementos necesarios para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje.	N° horas
Transferencia del aprendizaje	Fortalecimiento de la lectura, escritura, escucha y habla.	Se recomienda llevar a cabo la presentación y evaluación del proyecto.	Descripción detallada del proceso.	Elementos necesarios para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje.	N° horas

Fuente. (López Navarro) Modelo para la programación de una unidad didáctica (adaptado por el autor)

Resultados

En esta etapa, que refiere todo el proceso de análisis de la implementación de la propuesta, se hizo uso de los diarios de campo pertenecientes a las tres unidades. Para su distinción se referirá a D como todos los diarios de campo de las unidades didácticas.

Unidades didácticas

En este apartado, se da cuenta de elementos fundamentales que se relacionan con la construcción de las unidades didácticas entendida como categoría de análisis. En este propósito, se analiza el planteamiento inicial del tema, el manejo del tiempo y la pertinencia de las actividades.

a- Planteamiento inicial del tema: en la ejecución de esta propuesta se dio especial atención a este apartado por lo que en cada una de las unidades se buscó encaminar el inicio de la sesión con una pregunta inductiva que incitaba a la participación dialógica de los estudiantes en torno a la temática propuesta. Ante esto en D: "Para ello acudí a una pregunta que diera pie a la introducción del tema: ¿Cuánto tiempo tardas en llegar al colegio? De esta forma los estudiantes hicieron sus comentarios donde concluimos que el tiempo destinado al desplazamiento hacia el colegio oscila entre 1 a 30 minutos. Con ello se dio espacio para la reflexión en torno a qué tan difícil resulta ir al colegio". En este aspecto es importante señalar que acudir a los conocimientos previos de los estudiantes antes de iniciar con los contenidos teóricos es una herramienta de aprendizaje que mejora sustancialmente el acercamiento al tema. Para (Ausubel D. , 2002), la clave del aprendizaje significativo está en la relación que se pueda establecer entre el nuevo material y las ideas ya existentes en la estructura cognitiva del sujeto. Por lo expuesto, la eficacia de este tipo de aprendizaje radica en su significatividad y no en técnicas memorísticas.

b- Manejo del tiempo: El tiempo es una variable fundamental a la hora de ejecutar una unidad didáctica. En lo concerniente a la propuesta planteada en este trabajo se llevó a cabo cada unidad en un estimado de tres (3) semanas y para tal fin se contó con dos (2) sesiones de dos (2) horas por cada semana. Ahora bien, posterior a cada unidad se implementó una etapa de reflexión y análisis que prolongó relativamente el total de la intervención a un estimado de diez (12) meses. No obstante, en algunas sesiones se tuvo que aplazar la actividad planeada a causa de otras acciones de tipo institucional que obligaron a extender a otras sesiones la ejecución de las actividades propuestas. Por otra parte, se acudió al uso de tiempo extra clase para la elaboración de los proyectos de aula lo cual fue asumido como una esfuerzo adicional por parte de los alumnos para lograr los objetivos propuestos. En suma, el tiempo se tuvo que modificar en función de algunas circunstancias de tipo administrativo y de ejecución de otras actividades de tipo institucional, sin embargo se logró ejecutar lo planeado en la propuesta de intervención en el aula.

c- Pertinencia de las actividades: las acciones llevadas a cabo en el marco de la ejecución del presente proyecto fueron pertinentes en tanto se concibieron en función de fortalecer las habilidades comunicativas en los estudiantes de grado noveno. Por un lado, se implementaron recursos que viabilizaron avances en cuanto a la expresividad de los estudiantes ya que se vieron avocados a participar de manera voluntaria y espontánea. Por otra parte, el objeto de aprendizaje estuvo encaminado hacia la preparación de un proyecto grupal que reunió a los estudiantes en la búsqueda de logro mancomunado, lo cual los incentivó a aportar en la consecución de ese objetivo contribuyendo de forma importante en la implementación de estrategias comunicativas que fortalecieron aún más su expresividad. Adicionalmente, se debe destacar que el ambiente de enseñanza fue el propicio para desarrollar las actividades y los escasos inconvenientes fueron manejados de forma asertiva por parte del alumnado y del docente.

Recursos

Para la implementación de las actividades de aula enmarcadas en las unidades didácticas se utilizaron diversos recursos que se refieren a continuación.

a- Imágenes: como ya se mencionó anteriormente, el tratamiento de imágenes reviste vital importancia en el desarrollo de las actividades propuestas en el seno de las unidades didácticas. Es así como en D: "En este momento de la clase se buscó llamar la atención de los mismos hacia el tema haciendo uso de imágenes que evocaran el sentido artístico de las obras literarias que se estaban mencionando, esto con la intención de que ellos visualizaran a manera de collage los referentes conceptuales de las mismas". El uso de imágenes en esta secuencia permitió orientar e ilustrar mejor el proceso de lectura de los estudiantes sobre un tema del cual no había un referente distinto al de la explicación dada por el docente. Es por ello que la imagen en el aula proporciona, entre otros elementos, un soporte importante a las explicaciones verbales pues se focalizó aún más la escucha y el nivel de interés de los estudiantes.

b- Videos: este recurso de soporte audio-visual cada día más presente en los espacios educativos se ha utilizado en la implementación de las unidades didácticas realizadas en este proyecto de investigación. En D se programó así: "De esta manera, se dio paso a la instalación del video-beam para hacer la proyección del documental francés *Camino*

a la escuela. Este recurso audiovisual sirvió como ejemplo de la esencia del documental, además de tratar acerca de una temática relevante para ellos puesto que mostró la situación de 5 estudiantes en distintos contextos socioculturales tratando de llegar a la escuela en medio de dificultades muy grandes”.

La utilidad del vídeo en el aula radica en que ofrece posibilidades que otros soportes como el audio o el texto escrito no brindan: permite contextualizar cualquier situación de comunicación mostrando la localización espacial y temporal de la actuación comunicativa, apreciar las actitudes y los patrones interactivos de los hablantes y sensibilizar al aprendiz sobre las formas de organizar el discurso, los recursos y los elementos que se utilizan con este fin.

c- Talleres: mediante el uso de este recurso se indujo a los estudiantes al reconocimiento de los conceptos que se trabajaban al inicio de las unidades didácticas y de las cuales ellos debían llevar un registro escrito, además de persuadirlos en el propósito de investigar para complementar sus respuestas y exponerlas en la socialización de los talleres. De esta manera, el uso de este recurso se dio en D así: “A partir de ello se propuso la realización del primer taller que aclara muchos de los conceptos inicialmente explicados por el profesor y por el video. Los alumnos emprendieron la realización del taller y el profesor quedó dispuesto a aclarar dudas al respecto.” Para (Gutiérrez, 2017) el uso del taller incide en el desarrollo de las cuatro habilidades básicas hablar, oír, leer y escribir, lo que ayudará al estudiante en su desarrollo integral que como individuo debe alcanzar en su comunicación.

d- Textos: en la planificación y ejecución de las actividades de aula, la lectura se hizo presente en diversas formas. A través de lectura de imágenes, lectura de videos, lectura de texto y hasta lectura de jeroglíficos. En D “En ese instante comencé la lectura del primer párrafo mencionando que mi forma de leer se trataba de un ejemplo para el estudiante que siguiera la lectura. De esta manera se fue rotando la palabra hasta terminar el texto”. La lectura en voz alta suele asociarse a las clases de educación primaria en las que la voz del docente era la única escuchada durante este ejercicio. Sin embargo, la lectura en grupo trae varias ventajas al ser implementada en la escuela secundaria como se menciona en el documento A viva voz del ministerio de educación chileno (Mineduc, 2013): “...es necesario romper el mito de que es una actividad solo para los niños.

Estrategias didácticas:

a- Mapas mentales: el uso de mapas mentales como una forma de esquematizar los conceptos es una herramienta muy útil en los procesos de aprendizaje porque ayuda notablemente en la tarea de aprender y recordar información. A través de este recurso se buscó potenciar las habilidades de los estudiantes en cuanto a la lectura y la escritura de ideas puntuales que después pudieron asociar a conceptos más complejos y, en consecuencia, exponerlos de forma oral con la explicación de los argumentos.

b- Grupo en red social: la red social Facebook sirvió de plataforma para el encuentro virtual con los estudiantes a través de la creación de un grupo en esta red social. La posibilidad de comunicar eventualidades, compartir documentos y publicar trabajos, entre otros, fue muy importante para mantener contacto con los estudiantes del grado noveno. En la etapa inicial de D, se utilizó así: "Para ejemplificar mejor el tema del documental, se invitó a los estudiantes a ingresar al grupo de Facebook para ver dos documentales a modo de ejemplo y se les dio la posibilidad de compartir uno o varios documentales para este fin". Por otra parte, en D: "Para la presentación del teatro de títeres se llevó a cabo la filmación de las puestas en escena y se invitó a los estudiantes a compartir sus videos a través del grupo de Facebook". Finalmente en D: "El resultado del trabajo grupal será publicado en el grupo de Face y en la siguiente sesión se hará la exposición de los posters". (Alamo Bernal, Meza De la Hoz, Fernández Santos, & Abúndez Najera, 2015) Refieren el uso de esta red social así: "Por lo tanto, el uso del Facebook es una de las redes sociales de mayor uso, y es donde la pedagogía aporta bases de conocimiento por medio de la retroalimentación, así mismo, el alumno construye su propio aprendizaje y participa en grupos o foros virtuales de manera respetuosa, pero se debe concientizar y educar su uso". El uso de esta red social para fines educativos ha sido ampliamente referenciado en numerosos estudios que destacan las cualidades de hacer uso de la red social en el ambiente educativo. En un sentido global, esta acción se orientó hacia la intención de incorporar las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje con el propósito de atender una de las principales necesidades en el actual contexto educativo. (Recalde España, Serna Agudelo, & Stella Polo, 2015) mencionan la importancia de trabajar este elemento como un soporte a la cualificación del trabajo de los docentes: "la importancia de la integración de las TIC en los procesos de formación de la infancia como una de las principales

necesidades en el contexto de la educación infantil, teniendo en cuenta los estándares de competencias [...]De igual manera, sensibilizar a los docentes y padres de familia respecto a la importancia del tema de este proyecto como factor esencial en la formación integral de niños y niñas.

c- Método de preguntas: una de las estrategias más frecuentemente usadas en el presente trabajo fue la de realizar una puesta en común del tema trabajado a través de la formulación de preguntas. Con esta modalidad, los estudiantes se vieron llamados a la participación y fueron ganando confianza a la hora de hablar frente a sus compañeros. Por último, se debe mencionar que esta estrategia contribuyó enormemente al fortalecimiento del habla en los estudiantes con un sentido crítico de las opiniones emitidas, a la par con el desarrollo de la habilidad para escuchar los argumentos de los compañeros.

d- Trabajo colaborativo: La dimensión social del estudiante se estimula a través del trabajo en equipo, lo cual se constituye en un factor a tomar en cuenta a la hora de implementar estrategias de aprendizaje. En cuanto al trabajo colaborativo (Gómez & Acosta, 2003) exponen: "Un equipo es una forma de organización particular del trabajo, donde se busca en conjunto que aflore el talento colectivo y la energía de las personas. Esta forma de organización es particularmente útil para alcanzar altos niveles de calidad en la gestión de una institución o empresa. (...) Es así como el trabajo en equipo puede ser una valiosa ayuda, al generar situaciones que facilitan la aplicación de dinámicas que defienden la exploración y el autodesarrollo mediante la propia experiencia." La importancia de llevar a cabo actividades de este tipo radica en que los alumnos pueden asociarse en torno a un propósito de aula.

e- Trabajo por proyectos: dentro del desarrollo de la propuesta y en cada una de las unidades didácticas, se contempló la creación de un proyecto grupal, el cual también fue objeto de la evaluación final. En D: "Se asignaron grupos de trabajo de 5 estudiantes con la finalidad de retratar a través de un documental una situación propia de sus entornos. A partir de los conceptos trabajados en clase y haciendo uso de sus teléfonos celulares, los estudiantes contarán una historia en el formato del documental." Por otra parte en D: "Más adelante, se brindaron los parámetros para la elaboración del guion para el teatro de títeres. Para ello se utilizó un video que mostraba, desde la realización del escenario hasta la puesta en escena de algunas obras de títeres.

Evaluación de la enseñanza

La observación directa, registrada a través del uso del diario de campo, permitió darle una óptica más objetiva al ejercicio evaluativo de la implementación de la propuesta. En este sentido se abordó esta categoría desde la acción docente, la fundamentación conceptual, el interés que suscita en los estudiantes y el fortalecimiento de las habilidades comunicativas.

a- Acción docente: En esta etapa del análisis, se busca establecer de qué manera incidió la labor del docente durante el proceso de enseñanza-aprendizaje y cuáles fueron sus actuaciones frente a los distintos contextos que se presentan en la cotidianidad del aula. Otro elemento a resaltar en la acción docente fue la promoción de la lectura y la escritura a partir de la proyección de imágenes, videos y el desarrollo de talleres grupales. No obstante, ocasionalmente se debió hacer llamados de atención para evitar que los alumnos se dispersaran. "Mientras se llevaba a cabo la exposición se debió llamar la atención de dos estudiantes que usaban audífonos y parecían no tener interés en el desarrollo de la clase". El uso de elementos distractores por parte de los estudiantes se hace cada vez más frecuente en el ambiente educativo y es un fenómeno que se debe contrarrestar con la motivación del estudiantado.

b- Fundamentación conceptual: la preparación de los contenidos teóricos y las distintas estrategias metodológicas orientadas por el docente son una parte esencial en el propósito de alcanzar la finalidad de potenciar las habilidades comunicativas de los estudiantes. En ese sentido, se debe tomar en cuenta el conocimiento disciplinar como lo refiere (Sandin, 2005) "...es el cuerpo organizado de conocimientos sobre un conjunto de cosas o acontecimientos, tales como hechos, datos, observaciones, sensaciones y percepciones, que constituyen elementos básicos del conocimiento o definiciones que delimitan las fronteras de su dominio". (p. 35). A partir de ello, se entiende que el docente debe estar facultado en cuanto al conocimiento de los contenidos. Esto se puede constatar desde los estudios realizados en su disciplina, su conocimiento académico y el apoyo de la bibliografía que emplee para una finalidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

c- Interés que suscita en los estudiantes: Este factor es fundamental para los participantes del proceso de enseñanza-aprendizaje debido que a través de lograr el interés de los alumnos se pueden lograr muchos de los propósitos que se planteen en aras de fortalecer las habilidades

comunicativas. En busca de ese propósito, muchas de las actividades propuestas en las unidades didácticas apuntaban a despertar el interés de los estudiantes. Otro de los factores que hacen más atractiva la labor de aprender se centra en el reconocimiento de los saberes previos. De acuerdo con (Ausubel, Novak, & Hanesian, 1983), la esencia del aprendizaje significativo se resume así: "Si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, enunciaría este: El factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto y enséñese consecuentemente"(p. 1). En consecuencia con esta premisa, las actividades aquí propuestas también se dieron desde esta óptica. Las instancias dialógicas en las que los estudiantes manifestaron su parecer frente a los temas fue una de las fortalezas que más incentivaron la participación oral desde sus pre-saberes.

d- Fortalecimiento de las habilidades comunicativas: Los lineamientos curriculares de lengua castellana emitidos por el (Ministerio de Educación Nacional, 1998) establecen en cuanto a las habilidades comunicativas que: "La pedagogía del lenguaje se orientó, desde estos planteamientos, hacia un enfoque de los usos sociales del lenguaje y los discursos en situaciones reales de comunicación. El desarrollo de las cuatro habilidades: hablar, escribir, leer y escuchar se convirtió en el centro de los desarrollos curriculares." Atendiendo este propósito, se mencionan algunos de los avances en el propósito fundamental de este trabajo de investigación. Si bien, la prueba diagnóstico inicial y final dieron cuenta de una notoria mejoría, durante el proceso también se evidenciaron progresiones en las habilidades comunicativas a través del desarrollo de las actividades de aula.

Evaluación del aprendizaje.

En este apartado se resalta la incidencia de las actividades planteadas en la ejecución de la propuesta. Para ello se tiene en cuenta la actitud y participación, cumplió con los objetivos de aprendizaje y desarrollo de las habilidades comunicativas.

a- Actitud y participación: estos componentes del aprendizaje resulta bastante complejos puesto que dependen de múltiples factores que van desde lo físico hasta lo concerniente con el estado anímico del estudiante. No obstante, las condiciones en que se dan las actividades puede incidir de muchas formas en la disposición con que los alumnos asistan a las sesiones de aula. En principio, reconocer la perspectiva del estudiante es un elemento que ayuda al fortalecimiento de la relación

maestro-alumno como lo menciona (Vaello Orts, 2005) "En el caso del profesor, precisa conocer a sus alumnos para poder interactuar con ellos e influirles positivamente, para lo cual ha de explorarles y saber qué sienten y piensan, adoptando una actitud escrutadora, de observación activa, poniéndose en la perspectiva del alumno para poder apreciar la «otra cara de la moneda»" (p. 74). Para lograr una actitud receptiva por parte de los estudiantes, la construcción de la unidad didáctica debería ajustarse proporcionalmente teniendo en cuenta sus afinidades y destrezas, además de ajustes en la presentación del tema para hacerlo agradable y accesible para sus alumnos.

b- Cumplió con los objetivos de aprendizaje: para este apartado, se acude directamente al desenlace de cada una de las unidades didácticas implementadas en las que los estudiantes presentaron un proyecto de aula grupal que, a su vez, fue objeto de evaluación a partir de rúbricas que valoraron tanto aspectos conceptuales como de manejo de las habilidades comunicativas. Finalmente, con la revisión de los proyectos finales de cada unidad didáctica, se pudo establecer que sí se cumplió con los objetivos de aprendizaje y que los estudiantes, a la par con la elaboración de los proyectos, recurrieron a estrategias comunicativas para apreciar el trabajo de sus compañeros y dar a conocer el propio.

c- Desarrollo de las habilidades comunicativas: Como se ha venido mencionando a lo largo de este trabajo de investigación, la premisa que contempla el desarrollo de las habilidades comunicativas, surge del planteamiento consignado en los lineamientos curriculares de lengua castellana emitidos por el MEN, en los cuales se resalta que el fortalecimiento de estas habilidades son el centro del desarrollo curricular. Adicionalmente, el desarrollo de estas habilidades se sustenta en la interacción con los otros como lo refiere (Hymes, 1996) citado en (MEN, 1998): "El niño adquiere la competencia relacionada con el hecho de cuándo sí y cuándo no hablar, y también sobre qué hacerlo, con quién, dónde y en qué forma. En resumen, un niño llega a ser capaz de llevar a cabo un repertorio de actos de habla, de tomar parte en eventos comunicativos y de evaluar la participación de otros. Aún más, esta competencia es integral con actitudes, valores y motivaciones relacionadas con la lengua, con sus características y usos, e integral con la competencia y actitudes hacia la interrelación de la lengua con otros códigos de conducta comunicativa..." (p. 25). Es decir, que el escenario propicio para el desarrollo de la competencia comunicativa se gesta en la interacción y en las necesidades comunicativas que inducen a llevar a cabo un acto de habla acorde a las circunstancias.

Conclusiones

Después de llevar a cabo el trabajo de investigación que culmina con la propuesta pedagógica, se puede establecer las siguientes consideraciones:

- La planificación de los procedimientos en el aula brinda una perspectiva mucho más amplia del quehacer docente. Esta acción contribuye al análisis reflexivo en pro de optimizar los procesos de acuerdo a las necesidades de aprendizaje.
- Brindar especial atención al desempeño de las habilidades comunicativas en los estudiantes es una forma más amplia de entender el desarrollo del lenguaje ya que abarca más allá de la comprensión lectora que se evalúa en las pruebas estandarizadas.
- Sentar las bases de la investigación a partir de una prueba diagnóstico constituyó un punto de referencia que permitió realizar un acercamiento más detallado del desempeño de los estudiantes en relación al dominio de cada una de las habilidades comunicativas.

Recomendaciones

- Es importante destacar el valor de llevar a cabo la planificación de las actividades de aula. Este ejercicio ofrece una perspectiva amplia de la aplicabilidad de diversas estrategias para lograr determinado fin de aprendizaje.
- Trabajar en pro del desarrollo de las habilidades comunicativas mejora en gran medida las posibilidades de los estudiantes en los distintos aspectos de los procesos de enseñanza. Se recomienda atender este propósito desde todas las disciplinas académicas.
- Es importante señalar la amplitud del lenguaje en los procesos formativos. Si bien, las pruebas estandarizadas se inclinan más por valorar el desempeño en los procesos de lectura, no se debe desatender la escritura, la escucha y el habla, ya que son fundamentales en la formación de la expresividad en las personas.

- Se deben concebir los procesos de aprendizaje a partir de la implementación de estrategias que vinculen las afinidades de los alumnos. De esta manera se logra despertar el interés por las temáticas y así hacer que el aprendizaje sea significativo.
- El trabajo colaborativo convoca a la potenciación de las capacidades organizativas en los estudiantes y es una herramienta a tener en cuenta al momento de planificar las actividades de aula.

Referencias bibliográficas

Acevedo Zapata, S. (2014). Inclusión digital y educación inclusiva. Aportes para el diseño de proyectos pedagógicos con el uso de tecnologías de la comunicación. *Revista De Investigaciones UNAD*, 13(1), 41-57. doi:<http://dx.doi.org/10.22490/25391887.1130>

Acevedo Zapata, S. (2015). La formación de profesionales desde la reflexión en la acción con elementos fundamentales de la pedagogía crítica. *Revista De Investigaciones UNAD*, 14(1), 151 - 169. doi:<http://dx.doi.org/10.22490/25391887.1350>

Alamo Bernal, M. C., Meza De la Hoz, L. E., Fernández Santos, F., & Abúndez Najera, E. (2015). Facebook como herramienta educativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el nivel medio superior. *Zona Próxima*, 116-127.

Ally, M. (2002). *Theory and practice of online learning*. Obtenido de Athabasca University: http://cde.athabascau.ca/online_book/ch1.html

Amaya Balaguera, Y. (2015). Guía metodológica ágil, para el desarrollo de aplicaciones móviles "AEGIS-MD". *Revista De Investigaciones UNAD*, 14(1), 97 - 113.

Aponte, M. (2014). *Docentes y literatura: La experiencia de lectura como punto de reflexión*. Obtenido de <http://www.bdigital.unal.edu.co/41980/1/04868004.2014.pdf>

Arrieta, N., Gomajoa, P., & Soto, L. (2015). *Estrategias metodológicas implementadas para la comprensión lectora en tres instituciones*. Obtenido de <http://repositorio.ucm.edu.co:8080/jspui/bitstream/handle/10839/1114/Nuris%20de%20Jesus%20Arrieta.pdf?sequence=1>

Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paidós.

Ausubel, Novak, & Hanesian. (1983). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. México: Ed. Trillas.

- Bravo, J. (2000). *Google Books*. Obtenido de www.books.google.com.co/books
- Buzan, T. (2002). *Cómo crear mapas mentales*. Barcelona: Urano.
- Chomsky, N. (1999). *Aspectos de la teoría de la teoría de la sintaxis*. Barcelona: Gedisa.
- Contreras, G. C. (2016). *Desarrollo de la comprensión en lectura inferencial del grado noveno de un Colegio Público de Bogotá*. Obtenido de <http://www.bdigital.unal.edu.co/51379/1/52793863.2016.pdf>
- Corpas, J. (2000). *cvc.cervantes.es*. Obtenido de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0785.pdf
- Correa Parra, S. J. (2012). *La lectura comprensiva y la composición de textos como estrategia para el desarrollo de la competencia comunicativa*. Obtenido de http://tangara.uis.edu.co/biblioweb/pags/cat/popup/pa_detalle_matbib.jsp?parametros=160280|%20|4|13
- Cuesta, C. (2011). *Lengua y Literatura: disciplina escolar. Hacia una metodología circunstanciada de su enseñanza*. Obtenido de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.641/te.641.pdf>
- Danielson, C., & McGreal, T. (2000). *Teacher evaluation to enhance professional practice*. Princeton: Educational Testing Service.
- Derechos básicos de aprendizaje. (2015). *Derechos básicos de aprendizaje*. Obtenido de <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/w3-article-349446.html>
- Díaz, J. (2001). Mutismo selectivo: fobia frente a negativismo. *Revista de Psiquiatría y Psicología del Niño y del Adolescente, IIV*.
- Díaz, R. (2014). *Plan de estrategias didácticas para la optimización de competencias de comprensión lectora en los estudiantes de la media general*. Obtenido de <http://bdigital.ula.ve/pdf/pdfrevista/resustenta/n4/art12.pdf>
- Escamilla, A. (1993). *Unidades didácticas: una propuesta de trabajo en el aula*. Zaragoza: Luis Vives.
- Gardner, H. (1983). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Gómez, A., & Acosta, H. (2003). *ACIMED*. Obtenido de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1024-94352003000600011&lng=es&tlng=es.
- Gutiérrez Fresnada, R. (2016). *La lectura dialógica como medio para la mejora de la comprensión lectora*. Obtenido de [file:///E:/Descargas/15017-58234-2-PB%20\(1\).pdf](file:///E:/Descargas/15017-58234-2-PB%20(1).pdf)
- Gutiérrez, D. (2017). El taller como estrategia didáctica. *Razón y Palabra, 3*.

- Hernández, F., Maldonado, J., & Ospina, C. (2015). El pensamiento crítico como disposición: una. *Revista interamericana de investigación, educación y pedagogía*, 4.
- Hymes, D. (1996). *Acerca de la competencia comunicativa*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Jiménez Mendoza, W., Luciano Alipio, R., & Soto Carrión, C. (2014). Influencia de las fuentes de financiamiento externo en el crecimiento y desarrollo de las empresas agroindustriales del distrito de Abancay Apurímac Perú (periodo 2012- 2013). *Revista De Investigaciones UNAD*, 13(1), 261-273. doi:<http://dx.doi.org/10.22490/25391887.1141>
- Kemmis, & Mctaggart. (1988). *Cómo planificar la investigación acción*. Barcelona: Laertes.
- Kress, G., & Van Leeuwen, T. (1996). *Reading Images: The Grammar of Visual Desing*. Londres: Routledge.
- Llorente, E. (2000). Imágenes en la enseñanza. *Revista de Psicodidáctica*, 7.
- Lobo, J. (2016). *Actividades lúdico-recreativas como estrategia para mejorar la comprensión lectora en los estudiantes del grado décimo uno de la institución educativa Agustina Ferro de la ciudad de Ocaña*. Obtenido de http://koha.unab.edu.co/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=165696&query_desc=an%3A168
- López Navarro, M. (s.f.). *Eduadactica*. Obtenido de Modelo para la programación de una unidad didáctica: <http://www.edudactica.es/Docus/Recursos/Modelo%20Programar%20UD.pdf>
- Lurán Rivero, A., Buenahora Tobar, M., & Vargas Granados, C. (2015). Perspectiva del aprendizaje tradicional y del aprendizaje con comunicación bidireccional en actividades educativas. *Revista De Investigaciones UNAD*, 14(1), 253-262. doi:<http://dx.doi.org/10.22490/25391887.1468>
- Mariño, S., & Cendales, G. (2004). *Educación No Formal y Educación Popular: hacia una pedagogía del diálogo cultural*. Caracas: Federación Internacional de Fe y Alegría.
- MEN. (1998). *Lineamientos curriculares de lengua castellana*. Bogotá: Cooperativa editorial magisterio.
- MEN. (2006). *Estandares básicos de competencias del lenguaje*. Obtenido de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf
- MEN. (2016). *Colombia Aprende*. Obtenido de ISCE (Índice sintético de la calidad educativa): <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/siemprediae/86402>
- Mineduc. (2013). *A viva voz. Lectura en voz alta*. Santiago de Chile: Bibliotecas escolares CRA.

Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos curriculares para lengua castellana*. Bogotá: MEN.

Paternina, K. (2016). *Propuesta didáctica para la lectura de un texto literario con estudiantes de noveno grado de una institución pública de Bucaramanga*. Obtenido de http://tangara.uis.edu.co/biblioweb/pags/cat/popup/pa_detalle_matbib.jsp?parametros=178255|%20|3|29

Recalde España, E., Serna Agudelo, B. N., & Stella Polo, S. L. (2015). Importancia del uso de las TIC en los procesos. *Revista interamericana de investigación, educación y pedagogía*, 5.

Régio, L., Egry, E., & Apostólico, M. (2015). Consideraciones acerca de la importancia del estudio de saberes necesarios para el afrontamiento de la violencia infantil en la atención primaria de salud. *Revista De Investigaciones UNAD*, 14(2), 137-149. doi:<http://dx.doi.org/10.22490/25391887.1463>

Sánchez, H. (2009). Una imagen enseña más que mil palabras. *Revista del instituto de estudios superiores en educación*, 3.

Sandin, M. (2005). *Retos actuales de la formación en investigación cualitativa en educación*. Barquisimeto: UPEL Universidad Pedagógica Experimental Libertador-Instituto de pedagogía.

Sbert, R. (1996). Sobre el aprender a hacer preguntas. *Textos de Didáctica de la lengua y de la literatura*.

Vaello Orts, J. (2005). *Las habilidades sociales en el aula*. Madrid: Santillana.

NORMAS PARA PUBLICACIÓN

Indicaciones y recomendaciones para la presentación de artículos

La *Revista Interamericana de Investigación en Educación y Pedagogía* tiene una periodicidad semestral y está dedicada al área de investigación de carácter interdisciplinario que explora las formas de producción o creación de significados y de difusión de los mismos en las sociedades actuales combinando la economía política, la comunicación, la sociología, la teoría social, la teoría literaria, la teoría de los medios de comunicación, el cine, la antropología cultural, la filosofía y el estudio de fenómenos culturales en las diversas sociedades; por tanto, el público objetivo de la revista es aquel interesado en tales áreas. Se publicarán artículos de investigación científica o de reflexión sobre un problema o tópico de un área, artículos de revisión y reseñas. Se deben presentar los manuscritos utilizando las normas APA para publicaciones, no para trabajos institucionales.

Todos los materiales recibidos pasarán por revisión de pares evaluadores expertos en la temática respectiva. Los originales de los artículos permanecerán en los archivos de la revista hasta por un año. El autor principal recibirá, libre de costo, 3 ejemplares de la revista.

Recomendaciones

- Los artículos remitidos deben ser inéditos y no haber sido enviados a ninguna otra publicación.
- Deben entregarse en formato electrónico (disquete o CD) o ser enviados por correo electrónico a la dirección de la revista: en Word sin formato y que contenga todo el material necesario para su evaluación y publicación.

- El texto debe venir acompañado de un resumen de la hoja de vida de quien o quienes lo escribieron.

- El escrito debe contener un resumen en español e inglés (incluido el título) que no supere las 250 palabras. Se recomienda que en éste se indiquen los fines del estudio o la investigación, los procedimientos básicos utilizados, los resultados más destacados y las conclusiones principales del artículo.

- Se deben presentar e identificar como tales entre 3 y 6 palabras clave en español y en inglés.

Normas para la presentación de textos

El texto debe incluir: *citas, notas a pie de página, tablas, leyendas de figuras y referencias bibliográficas*. Debe estar digitado en letra Arial, tamaño 12, a doble espacio, en hojas tamaño carta. Los artículos deben tener máximo 30 páginas.

Tablas y figuras

Todo el material gráfico debe llamarse en el texto, de modo directo o entre paréntesis. Debe presentarse independiente del texto y estar numerado consecutivamente (figura 1, mapa 1, cuadro 1). Debe incluir la fuente y el título. El material debe presentarse en formato *.JPG, .PNG, o .EPS*, a una resolución mínima de 300ppi y no en formato Word. En caso de ser necesaria alguna autorización para la publicación del material, esta corre por cuenta de quien escribe el artículo.

Divisiones

TÍTULO

Primer Subtítulo

Primer apartado del subtítulo

Notas a pie de página y citas

Las notas siempre deben ir a pie de página, estas servirán para comentar, complementar o profundizar información importante dentro del texto. No deben ser notas bibliográficas, a no ser que se trate de citas de periódicos, revistas o sentencias judiciales –como por ejemplo de la Corte Constitucional, el Consejo de Estado, etc.-. Las citas textuales de más de tres líneas o que deban destacarse se escribirán en párrafo a parte, sangrado a la izquierda. Las que se incluyan dentro del texto irán entre comillas latinas.

Bibliografía y referencias bibliográficas

Las citas bibliográficas se harán dentro del texto e incluirán el apellido del autor o la autora, el año y –de ser necesario- el número de la(s) página(s), así: (Rodríguez, 1978:424-427). Más de dos obras del(a) mismo(a) autor(a), del mismo año: (Díaz, 1998a, 1998b). La bibliografía o referencias bibliográficas deben incluirse al final de todos los trabajos, y presentarse en estricto orden alfabético con nombre y apellidos completos. La utilización de mayúsculas sostenidas está reservada únicamente para siglas.

Artículos electrónicos

Apellido del autor, Nombre del autor. Fecha del documento o de su última actualización (si es diferente de la fecha de acceso). «Título del documento» Título del trabajo completo (si es aplicable). Versión o nombre de archivo (si es aplicable). Protocolo y dirección, ruta de acceso o directorio (fecha de acceso).

