



SERES & SABERES

R E V I S T A



Universidad del Tolima
Facultad de Ciencias de la Educación
Maestría en Educación
Ibagué - Tolima - Colombia



Universidad del Tolima
Facultad de Ciencias de la Educación
Maestría en Educación

Revista Seres y Saberes – Ibagué – Tolima – Colombia

Revista Seres y saberes

ISSN:

ISSN Electrónico:

Año: 2024

Rector: Dr. Omar Mejía Rector

Vicerrectora de Docencia: Mg. Martha Lucía Rodríguez

Vicerrectora de Docencia

Decano de la Facultad de Ciencias de la Educación: Dr. Eduardo Augusto López Ramírez

Director Editor y Editor de la Revista: Dr. Andrés Felipe Velásquez Mosquera

Comité Editorial: **Dr. Andrés Felipe Velásquez Mosquera**
Profesor Universidad del Tolima.

Jorge Oswaldo Sánchez Buitrago
Doctor en Educación
Profesor de la Universidad del Magdalena

Francisco Pedroso Camejo
Doctor en Ciencias Pedagógicas
Profesor Universidad Enrique José Varona – (La Habana – Cuba)

César Augusto Pérez Gamboa
Doctor en Ciencias con Especialidad en Matemáticas
Profesor de la Universidad Autónoma de Guerrero – México

Isabel Borja
Dra. En Ciencias Pedagógicas
Profesora de la Universidad Distrital de Bogotá

Consejo de Facultad

Eduardo Augusto López Ramírez
Decano

Carlos Andrés Lopera
Secretario del Consejo de Facultad

Clara Bravo
Directora Departamento Español e Inglés

Miguel Ernesto Villarraga Rico
Director Departamento de Psicopedagogía

Luisa Fernanda Rubio Loaiza
Directora del Programas Lic. En Ciencias Sociales

Natalia Andrea Zuluaga Osorio
Directora Lic. En Lenguas Extranjeras
con Énfasis en inglés

Carlos David Leal Castro
Director Lic. En Literatura y Lengua Castellana.

Edwin Bernal Castillo
Director Programa Lic. en Matemáticas

Iván Felipe Reyes
Director Lic. En Educación Física, Recreación
y Deportes

Luis Francisco Lancheros
Director del Programa Especialización en Pedagogía

Sandra Patricia Lastra Ramírez
Directora del Programa en Didáctica del Inglés

Carlos Andrés Lopera
Director (E) Maestría en Educación

Iván Darío Loaiza
Director Programa Maestría en Educación Ambiental.

Felipe Contecha
Director del programa Maestría en Cultura Física

Hernán Sigifredo Rubio
Representante de los Egresados

Clara Lucía Pradilla Torres
Representante de los Profesores.

Camila Andrea León Hernández
Representante de los Estudiantes

Leidy Paola Rodríguez
Directora Lic. En Ciencias Naturales y
Educación Ambiental

Editorial

La Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Tolima se complace en presentar a la comunidad académica la edición anual de la revista Seres y Saberes. Esta publicación constituye un espacio de diálogo y reflexión en torno a relevantes temas y desafíos que enfrenta la educación en la actualidad. En esta ocasión, la revista aborda unas temáticas de particular trascendencia correspondientes a resultados de investigación y reflexión académica.

Hoy, en el ámbito educativo se discute y analiza la revolución tecnológica que ha ocasionado la Inteligencia Artificial en el desarrollo del proceso enseñanza – aprendizaje. Lo cual ha significado una

profunda transformación cultural en los procesos de aprendizaje y en la manera en que los estudiantes elaboran diversos tipos de trabajos académicos. Tanto docentes como estudiantes se han visto obligados a adaptarse a estos nuevos procesos, desafiando paradigmas tradicionales y poniendo a prueba su resiliencia y capacidad de innovación.

No obstante, la llegada de la I.A a la escuela ha sirvió como una oportunidad para abrir caminos a la innovación y la transformación educativa. Docentes comprometidos y resilientes han encontrado formas creativas de mantener vivos los procesos de enseñanza-aprendizaje, explorando nuevas metodologías y

herramientas digitales. Asimismo, las instituciones educativas se han visto forzadas a repensar sus modelos y estrategias de enseñanza, acelerando la implementación de tecnologías y modalidades de educación; tanto presencial como virtual.

Pero los retos no se detienen ahí. La irrupción de las Inteligencias Artificiales (IA) en el ámbito educativo plantea nuevos interrogantes y reflexiones. Estas poderosas herramientas tecnológicas, capaces de generar trabajos escritos, resolver exámenes, elaborar mapas conceptuales, resumir textos en diversos formatos, crear presentaciones y videos con imágenes generadas por ellas mismas, nos obligan a repensar el papel de la escuela y los procesos de enseñanza-aprendizaje.

¿Cómo aprovechar el potencial de estas tecnologías sin perder de vista los valores fundamentales de la educación? ¿Cómo fomentar el pensamiento crítico y la creatividad en un entorno cada vez más automatizado? ¿Qué habilidades y competencias deberán desarrollar los futuros ciudadanos para prosperar en este nuevo paradigma? Estas son algunas de las preguntas que los artículos de esta edición buscan abordar desde diversas perspectivas y enfoques.

Las IA generativas, capaces de producir textos, imágenes, videos y otros contenidos de manera autónoma, plantean desafíos sin precedentes. Por un lado, ofrecen oportunidades emocionantes para enriquecer y personalizar los procesos de aprendizaje, brindando a los estudiantes herramientas poderosas para explorar su creatividad y profundizar en áreas de interés. Pero, por otro lado, también generan preocupaciones relacionadas con la posible devaluación del esfuerzo intelectual, el plagio y la pérdida de habilidades fundamentales como la escritura y el pensamiento analítico.

Por consiguiente, esta revista se consolida como un canal idóneo para que docentes, investigadores y estudiantes interesados en el campo de la educación puedan compartir su producción académica, ya sean resultados de investigaciones, reflexiones teóricas o experiencias de aula innovadoras.

Invitamos a la comunidad académica de diversas universidades e instituciones educativas a sumarse a este valioso espacio de diálogo y construcción de

conocimiento. Envíen sus contribuciones a esta revista y enriquezcan el debate en torno a los desafíos y oportunidades que enfrenta la educación en la era de la Inteligencia Artificial y la revolución tecnológica. Juntos, podremos seguir forjando una educación de calidad, pertinente y transformadora, capaz de preparar a las nuevas generaciones para los retos del futuro.

Andrés Felipe Velásquez Mosquera
Editor

CONTENIDO

EDITORIAL	5
APORTES DE LA AUTO-EVALUACIÓN DE LOS ESTUDIANTES, DESDE AMBIENTES DE APRENDIZAJE EN BÁSICA PRIMARIA <i>Lorena Montealegre Góngora</i>	9
CÓMO SER UN MEJOR ESTUDIANTE UNIVERSITARIO <i>Diego Fernando Santos Capera</i> <i>Juan Carlos Ortiz Carrillo</i>	13
LA IGNORANCIA DE LOS MAESTROS (GRADOS SEGUNDO Y TERCERO) EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE IBAGUÉ <i>Angie Vanessa Parra Arias</i> <i>Katherin Rojas Sánchez</i>	24
SECUENCIA DIDÁCTICA DESDE LAS ACCIONES COMUNICATIVAS: ESTADO DEL ARTE <i>Raúl Eduardo Ocampo Leyva</i>	27
ENFOQUE POR COMPETENCIAS: UNA REFLEXIÓN NECESARIA CON MIRAS A SU IMPLEMENTACIÓN <i>Luis Carlos Bernal Prada</i>	34
EL SILENCIO COMO VIOLENCIA SIMBÓLICA EN EL CONTEXTO EDUCATIVO <i>Fabian Andrey Zarta Rojas</i> <i>Carlos German Juliao Vargas</i>	38
LINEAMIENTOS PARA LA FORMULACIÓN DE LA POLÍTICA PÚBLICA DE ATENCIÓN DE LOS JÓVENES DESESCOLARIZADOS CONSUMIDORES DE SUSTANCIAS PSICOACTIVAS, DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE LA CIUDAD DE IBAGUÉ <i>Flora Angarita Lezama</i> <i>Roland Leonardo Hernández</i>	45
ENSEÑANZA DEL CONCEPTO DE VARIABLE A TRAVÉS DEL MODELO 3UV <i>William Eduardo Naranjo Triana</i> <i>Johan Andrés Ospina Granobles</i>	49
REESTRUCTURACIÓN DE UN PLAN DE ESTUDIOS: APRECIADOS DE LOS ESTUDIANTES EN LA PRIMERA FASE DE LA EVALUACIÓN CURRICULAR <i>Martha Lucia Núñez Rodríguez</i> <i>Elizabeth Fajardo Ramos</i> <i>Claudia Patricia Bonilla Ibáñez</i>	53

APORTES DE LA AUTOEVALUACIÓN DE LOS ESTUDIANTES, DESDE AMBIENTES DE APRENDIZAJE EN BÁSICA PRIMARIA

CONTRIBUTIONS OF STUDENT SELF ASSESSMENT, FROM LEARNING ENVIRONMENTS IN PRIMARY BASIC

Lorena Montealegre Gongora*
lmontealegregon@ut.edu.co

Resumen

El presente artículo breve de investigación tiene como propósito identificar los aportes de la autoevaluación de los estudiantes, la cual contribuye con los procesos de autorregulación y reflexión crítica en los grados de primero a tercero, desde los ambientes de aprendizaje. Pretendiendo, así, realizar como sustento metodológico una investigación cualitativa, por medio de un estudio de caso, empleando como técnica una encuesta dirigida a docentes sobre las diferentes perspectivas que tienen de la autoevaluación que se está realizando desde los ambientes de aprendizaje, además, grupos focales donde se indague a partir de un guion de preguntas sobre las autoevaluaciones que desarrollan los estudiantes de primero a tercero con la innovación pedagógica mediante ambientes de aprendizaje.

Palabras clave: evaluación, autoevaluación, ambientes de aprendizaje, autorregulación, reflexión crítica, formación.

Abstract

The purpose of this short research article is to identify the contributions of students' self-evaluation, which contributes to the processes of self-regulation and formative reflection in grades one through three, from the learning environments. Pretending, to make a qualitative research as a methodological support, by means of a case study, using as techniques a survey directed to teachers about the different perspectives they have of the self-evaluation that is being done from the learning environments, as well as, focus groups where inquire through a script of questions about the self-evaluations that students from first to third develop with pedagogical innovation through learning environments.

Keywords: evaluation, self-evaluation, learning environments, self-regulation, critical reflection training.

Introducción

La autoevaluación se supedita en la autorregulación, la autoconciencia y la autovaloración. En relación con esta última, las teorías no marxistas no profundizan en el papel activo y motivacional en la regulación de la conducta, según Peña (2004), se analiza, particularmente, el aspecto subjetivo valorativo de la autovaloración, excluyendo el aspecto regulador.

El propósito de este artículo es visualizar los avances de esta propuesta de investigación, mirando los aspectos

más destacados que se han logrado evidenciar hasta el momento, referente a los aportes de la autoevaluación que desarrollan los estudiantes, desde un ámbito de ambientes de aprendizaje en básica primaria.

Metodología

El método de estudio se basará en un estudio de caso de tipo ideográfico, el cual pertenece a la investigación cualitativa, esta implica una descripción amplia, profunda de caso en sí misma, sin partir de una hipótesis o teoría, ni de generalizar las observaciones.

* Licenciada en Pedagogía Infantil de la Universidad del Tolima.

Para este estudio de caso será necesaria, como primera medida, una recolección de datos por medio de un cuestionario sobre las percepciones que tienen los docentes y los mismos estudiantes acerca de los aportes de la autoevaluación de los educandos desde ambientes de aprendizaje para, finalmente, dar cuenta de manera descriptiva de los resultados encontrados con la recolección de datos.

En la última parte, se desarrollará una guía de preguntas, mediante un grupo focal de docentes, que permita evidenciar a través de las participaciones el papel que juega la autoevaluación desde los ambientes de aprendizaje y los aportes que esta otorga para, luego, comparar las respuestas del grupo focal y llegar a una conclusión final.

A continuación, se presenta el sustento de la investigación, que será utilizado para el análisis de la información. Como primera instancia, se expone la evaluación educativa; luego, se incluye el proceso de autoevaluación de los estudiantes y la autorregulación, dando una evidencia sustancial de los beneficios que esta contiene. Finalmente, se evidencian los ambientes de aprendizaje que son fundamentales en el estudio de este trabajo.

Evaluación educativa

La evaluación educativa es un medio importante de enseñanza – aprendizaje de actuación formativa, donde el fundamento es la educación de los alumnos. Esta se ocupa del estudiante con relación a sus aprendizajes y competencias. La evaluación educativa contribuye tanto al desarrollo óptimo de los procesos de aprendizajes y enseñanza, así como de valorar en el estudiante el progreso que manifiesta en la adquisición de conocimientos y logro de competencias en autonomía y responsabilidad personal.

Al respecto, Castillo y Cabrerizo (2009) aseguran:

En la actualidad, la evaluación educativa está llamada a ser el eje integrador, vertebrador y dinamizador de los procesos de enseñanza y de aprendizaje: los datos aportados por la evaluación educativa le pueden permitir al estudiante tener una nueva oportunidad para aprender lo que hasta entonces no había logrado; y al profesor una nueva ocasión para volver a enseñar aquello que los estudiantes no

alcanzaron a comprender con las explicaciones anteriores. (p. 22)

Se puede decir entonces que, en el proceso de evaluación, el estudiante debe ser consciente de que a través de la evaluación se puede aprender a reflexionar y ser un participante activo de su propia evaluación. Dicha evaluación se considera como un momento de aprendizaje y de participación en el que se es involucrado en el proceso que se tiene en cuenta al momento de establecer unos indicadores de evaluación o criterios y en medio de la autorregulación es donde la autoevaluación establece unos parámetros para contribuir a mejorar la calidad y el nivel de los aprendizajes, ya que los estudiantes van a ser partícipes de todo el proceso y la evaluación tendrá que ir relacionada con la enseñanza y el aprendizaje, organizándose en una acción destinada a regular los aprendizajes.

El proceso de autoevaluación de los estudiantes

La autoevaluación conduce al estudiante a reflexionar sobre su proceso de aprendizaje. Según Santos (1993), la autoevaluación es un proceso de autocrítica que genera unos hábitos enriquecedores de reflexión sobre la propia realidad. En nuestro país, es en la última década en el año 2009 con el Decreto 1290, donde logra legitimarse la autoevaluación de los estudiantes con la necesidad de modificar las prácticas evaluativas.

Dentro de las mismas prácticas es importante involucrar la participación de todos, es decir, el profesor, estudiante, grupo de estudiantes y padres de familia, sin embargo, es necesario que el énfasis se realice en el estudiante, puesto que, es este quien debe ser el autor principal de su aprendizaje y debe reflexionar sobre el trabajo que realizó sin necesidad de tener que apropiarse teóricamente de un concepto. La reflexión realizada debe ser con honestidad, pues, de esta depende que el proceso de reflexión sobre su proceso de aprendizaje se realice de la mejor forma.

La autoevaluación es una ayuda para el estudiante, pues le sirve para reconocer sus logros o dificultades, el revisar cómo es su trabajo individual o en grupo, es decir que, mediante esta autoevaluación, el estudiante logra desarrollar una actitud en la que se hace evidente el acto de conciencia y responsabilidad para, a través de esto, ampliar su capacidad de autonomía y de decisión (Ortiz, 2007, p. 111).

Las investigaciones apuntan a darle un enfoque axiológico a la autoevaluación, al ser este un acto de honestidad, que busca que el estudiante autorreflexione y realice un autoconocimiento sobre su desempeño en el proceso de aprendizaje; desarrollando un enfoque participativo, que da la oportunidad al estudiante de participar en el proceso de evaluación, como un principio de la metacognición, que revela las necesidades que tiene cada estudiante de demostrar lo que va aprendiendo en un proceso constante de transformaciones, convirtiéndose en una ocasión para aprender; donde el personaje principal es el autorreconocimiento del estudiante, que transforme las prácticas enmarcadas en el modelo de enseñanza tradicional; puesto que, el tradicionalismo plantea la evaluación como un proceso para calcular y asignar calificaciones, y no concibe la autoevaluación como un aporte al aprendizaje, limitando el aprendizaje y, a su vez, la enseñanza, como lo manifiesta Santos (1996), desde esa mirada tradicionalista, la enseñanza se reduciría a un proceso lineal de entrega de insumos y obtención de productos y el aprendizaje estaría referido a un simple proceso de acopio de datos e informaciones, para ser reproducidas lo más fielmente posible, asumiendo que todo lo que se enseña se aprende.

De esta manera, la autoevaluación espera aportar al logro de estudiantes analíticos, reflexivos, críticos y propositivos, que sean agentes activos de su aprendizaje y, por ende, se hace necesario reflexionar sobre la autoevaluación como proceso de la evaluación en el aprendizaje-enseñanza; que le contribuya al estudiante y al docente.

Autorregulación

La autorregulación sucede cuando el estudiante realiza acciones para lograr un propósito y se implican activamente, consiste en un proceso de comprensión de los que aprenden y que adaptan al pensamiento o conducta hasta lograr modificar su aprendizaje.

La finalidad de la autorregulación es que los estudiantes construyan su propio aprendizaje y lo mejoren progresivamente; por medio de la autoevaluación, la autorregulación lleva al alumno a darse cuenta mejor de las modificaciones que debe introducir en su proceso de aprendizaje para lograr un determinado objetivo. Estas dos se relacionan y constituyen pasos a la consecución de un mejor desarrollo educativo de los alumnos, actitudes formadoras y permanentes. La

autorregulación contribuye a que los alumnos, cada vez más autónomos y más conscientes, se responsabilicen de sus propios procesos de asimilación y de aprendizaje. Es un buen método para que cada alumno aprenda a aprender y, consecuentemente, aprenda a autoevaluarse. Hay que partir del supuesto de que el profesor debe ayudar a sus alumnos a aprender a aprender, y a aprender a autoevaluarse. Forma parte de la función formativa y formadora de la evaluación que acompaña su enseñanza (Castillo y Cabrerizo, 2009, p. 199).

Algunas investigaciones muestran los beneficios de los estudiantes que autorregulan su aprendizaje, su actitud es muy activa en cuanto a su esfuerzo por aprender, puesto que, son conscientes de sus aprendizajes. De otro lado, su cumplimiento de los objetivos planteados es efectivo, dado que hacen todo el trabajo que se requiere para alcanzarlos; esto depende de su monitoreo y comportamiento en relación a sus objetivos, además, los conduce a una reflexión continua sobre los avances que se van produciendo y los motiva para continuar o mejorar su método de aprendizaje (Núñez, Martín-Albo et al., 2011; Pérez, Valenzuela, Díaz, González-Pianda y Núñez, 2011, citado en Rosário, Pereira, Högemann, Nuñez, Figueiredo, Núñez, Fuentes y Gaeta, 2014).

Ambientes de aprendizaje

Otro autor importante y que da solidez a este proyecto es Herrera (2006), quien afirma que “un ambiente de aprendizaje es un entorno físico y psicológico de interactividad regulada en donde contribuyen personas con propósitos educativos” (p. 2), lo que evidencia la necesidad de contar con un ambiente educativo que promueva el aprendizaje y, por ende, el desarrollo integral de los niños y niñas.

Como hace mención en su trabajo “Consideraciones para el diseño didáctico de ambientes virtuales de aprendizaje: una propuesta basada en las funciones cognitivas del aprendizaje” (Herrera, 2006, p. 1)

Un ambiente de aprendizaje es el lugar en donde confluyen estudiantes y docentes para interactuar psicológicamente con relación a ciertos contenidos, utilizando, para ello, métodos y técnicas previamente establecidos con la intención de adquirir conocimientos, desarrollar habilidades, actitudes y, en general, incrementar algún tipo de capacidad o competencia (González & Flores, 2000, p. 100).

También, menciona que:

Un ambiente de aprendizaje constituye un espacio propicio para que los estudiantes obtengan recursos informativos y medios didácticos para interactuar y realizar actividades encaminadas a metas y propósitos educativos previamente establecidos. En términos generales, se pueden distinguir cuatro elementos esenciales en un ambiente de aprendizaje:

- Un proceso de interacción o comunicación entre sujetos.
- Un grupo de herramientas o medios de interacción.
- Una serie de acciones reguladas relativas a ciertos contenidos.

Conclusiones

Con esta investigación, se pretende poder, en primera instancia, identificar los aportes de la autoevaluación de los estudiantes, que contribuye a los procesos de autorregulación en la básica primaria desde los ambientes de aprendizaje, para llegar allí, se deberá reconocer la importancia de la autoevaluación que realizan los estudiantes de primaria desde los ambientes de aprendizaje que ayudan a generar procesos de autorregulación en los mismos. Además, distinguir los aportes de la autoevaluación que realizan los estudiantes de básica primaria desde la perspectiva que tienen los docentes de ello e identificar las contribuciones de la autoevaluación para los procesos de autorregulación de los estudiantes de básica primaria desde los ambientes de aprendizaje.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Edit. Morata, Madrid.
- Ángel, J. (2008). *Modelo práctico para la investigación social*. Pearson Educación S.A.
- Anijovich, R. (2005). *Evaluación significativa*. Paidós editorial, México.
- Arredondo, S. (2002). *Compromisos de la evaluación educativa*. Pearson Educación S.A., Madrid.
- Bardín, L. (1996). *Análisis de contenido*. Akal S.A.
- Cajiao, F. (s. f.). *Información básica para una discusión sobre la evaluación escolar*. www.valledelcauca.gov.co/educacion/descargar.php?id=3010, 112.
- Calatayud-Salom, A. (2007). La evaluación como instrumento de aprendizaje y mejora. *La evaluación como instrumento de aprendizaje. Técnicas y estrategias*, 172-223. Madrid.
- Cárdenas, E. & Torres, M. (2011). ¿La autoevaluación y la coevaluación ausencia o presencia en el aula? [ponencia]. *Memorias: Congreso Internacional de Evaluación para la Calidad de la Educación*. Bogotá, Colombia.
- Castillo, S. & Cabrerizo, J. (2003). *Evaluación de programas de intervención socioeducativa: agentes y ámbitos*. Prentice Hall.
- Cerda, E. R. (s. f.). *Escuela Nueva de Colombia*. Textos de 130.
- Cruz-Núñez, F. & Quiñones-Urquijo, A. (2012). Importancia de la evaluación y autoevaluación en el rendimiento académico. *Zona Próxima: revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación*, (16), 96-104. Universidad del Norte Barranquilla, Colombia. <http://www.redalyc.org/pdf/853/85323935009.pdf>

CÓMO SER UN MEJOR ESTUDIANTE UNIVERSITARIO

HOW TO BE A BETTER UNIVERSITY STUDENT

Diego Fernando Santos Capera
dosantos-18@hotmail.com

Juan Carlos Ortiz Carrillo
jcortizc@ut.edu.co

Resumen

La educación superior es una etapa donde el ser humano enfrenta una serie de retos en su formación, que muchas veces no son enseñados desde la educación básica y media. Dentro de los retos que tienen las instituciones de educación superior está la formación de profesionales con valores humanos, sociales, éticos y morales, junto con las llamadas competencias blandas. En este documento se exponen temas y recomendaciones extractados de diferentes artículos, libros, experiencias personales y ejemplos que mejorarán el desempeño del estudiante durante su transitar dentro de la institución de educación superior, buscando promocionar en las instituciones educativas superiores de profesionales pensantes y creativos para la solución de los problemas actuales y futuros, en una sociedad cada vez más competitiva.

Palabras clave: estudiante universitario, educación superior, integridad en formación.

Abstract

Higher education is a stage where human beings face a series of challenges in their formation, which are often not taught in basic and secondary education. Among the challenges faced by higher education institutions is the formation of professionals with human, social, ethical and moral values, together with the so-called soft skills. This document presents topics and recommendations extracted from different articles, books, personal experiences and examples that will improve student performance during their transition within the institution of higher education, seeking to promote in higher education institutions thinking and creative professionals for the solution of current and future problems, in an increasingly competitive society.

Keywords: university student, higher education, integrity in training.

Introducción

Siempre debemos tener la mejor actitud de estudiante ante los procesos de la vida, pensando que somos como el café colombiano, un producto del trabajo arduo, organizado y procesado con la maestría y la tradición de los años, que demuestra lo excelso del producto, con su aroma suave y el delicioso sabor; dejando atrás la actitud de ser mera pasilla, que al consumirla sabe amargo y no tiene buena calidad de exportación.

Juan Carlos Ortiz Carrillo

El presente escrito es la representación de las conferencias realizadas en varias ocasiones en la asignatura Sistemas Orgánicos I, componente de Neurociencias, en el II semestre del programa de Medicina de la Universidad del Tolima, en agosto del 2017, octubre del 2020 y para los semilleros Seforihs y Senderos Sinep en marzo de 2021, realizada por el doctor Diego Fernando Santos Capera, con la dirección del profesor Juan Carlos Ortiz Carrillo. Estas recomendaciones están sustentadas en diferentes artículos científicos y las experiencias de los autores, como estudiante de medicina y como profesor universitario, respectivamente. Esperando que pueda ayudarle a mejorar el rendimiento de una profesión

que nunca pasa de moda en los ciclos de la vida del ser humano: la profesión de estudiante.

Las notas no siempre reflejan la calidad y la integridad del estudiante

Primero, se hablará de la relación estudiante-docente y, posteriormente, el papel del profesional en la sociedad. Con relación a los resultados de las evaluaciones, es decir, de las notas cuantitativas en un programa universitario de pregrado, y de las experiencias y logros en investigación que he tenido la oportunidad de disfrutar dentro de la universidad.

Cuando se piensa ¿cómo ser un buen estudiante universitario?, la mayoría de personas lo asocian con tener buenas notas, con promedios altos, de forma cuantitativa, en los resultados durante todos los semestres y en el promedio general al final de la carrera al graduarse de profesional. Sin embargo, en el transcurso de mi formación estudiantil percibí que el promedio numérico que tenía un estudiante no definía el vasto conocimiento ni la calidad e integridad del estudiante en mención. En mi opinión, recuerdo de manera puntual, en un semestre de prácticas por las ciencias clínicas, que durante una rotación en un hospital local, aprecié, inicialmente, que los profesores titulares no se relacionaban mucho con el estudiante y que, además, no existía la manera de hacer evaluaciones o seguimientos en el conocimiento al estudiante de forma objetiva. Estos docentes calificaban con unas notas del semestre muy bajas a los estudiantes cuando lo hacían de manera subjetiva, principalmente, si estos educandos no alcanzaban las competencias que los docentes exigían. Es decir, a pesar que se interesen por el tema, cumplan con las lecturas que deben hacer en los sitios de sus prácticas o “rotaciones”, a veces las notas de las evaluaciones no reflejaban su desempeño, por múltiples factores que son independientes de la persona.

En contraste, en una de estas rotaciones médico-quirúrgicas existía un profesor que calificaba con la nota máxima (5.0), de manera inicial, solo por el hecho de asistir a todas sus clases, pero, realmente el docente no enseñaba nada de conocimiento en la rotación (era un profesor que hace más de diez años no realizaba cirugías, estaba desactualizado y, por ende, no aprendí mucho), producto de la falta de rotación en un quirófano o en los servicios donde había pacientes. En esta rotación, mis compañeros estaban muy complacientes con la situación, a pesar de que no aprendían nada y que serían

mediocres en cuanto a la atención de los pacientes, pues, les importaba más la nota alta máxima de cinco punto cero, que el aprendizaje que el profesor orientara en la rotación. Llegamos, así, a la primera afirmación: no necesariamente tener una buena nota implica que el educando es buen estudiante.

Algo que me ha llamado mucho la atención con relación a las notas es que, a pesar de tener un papel importante en la evaluación de la enseñanza universitaria, estas no son el mejor instrumento para formar profesionales reflexivos, críticos, pensantes y creativos (Villaroel, 2012). Para citar un ejemplo de sistemas educativos que apuntan a la formación de estos profesionales, en el sistema de educación de los países nórdicos o escandinavos, las calificaciones cualitativas han reemplazado a las calificaciones cuantitativas numéricas para los estudiantes de educación preescolar y básica. Con el propósito de fortalecer al niño que ingresa en la etapa preescolar, este sistema educativo hace énfasis en las siguientes áreas: emocional, trabajo en equipo, autoestima y relaciones interpersonales. En la siguiente etapa de educación primaria, los estudiantes son calificados con un sistema cualitativo de aprobado o reprobado. Posteriormente, cuando los estudiantes están más formados emocionalmente, con valores y competencias blandas, como la tolerancia a la frustración, entre otras, los promocionan a la educación secundaria y hasta esta etapa es donde son calificados cuantitativamente. En Colombia, se trabaja comúnmente con calificaciones cuantitativas desde la educación básica, siendo, en ocasiones, muy temprano para los niños que aún no han desarrollado la capacidad mental de asimilar estas notas, produciendo en muchos casos un problema a largo plazo para los estudiantes que tienen bajas calificaciones. Según De Bono, citado por Villaroel (2012), uno de los obstáculos para promover la solución de problemas y la creatividad en las personas son los valores numéricos que le asignan a la evaluación educativa, al respecto, el mismo autor cita a Postman:

Las respuestas correctas y las notas solo sirven para impedir que los educandos sigan meditando en lo aprendido. En lugar de promover la continua investigación, el análisis reflexivo y la búsqueda de nuevas alternativas, la enseñanza entrega valores numéricos y con ello se suspende cualquier examen ulterior inteligente de un hecho, fenómeno o problema. El alumno que ha recibido una nota alta, no

ve la razón para seguir profundizando su estudio: alcanzó su meta y ahí se detiene. Si otro obtuvo una nota baja, sabe que tiene que repetir mejor la próxima vez, pero no ve la razón para ampliar su conocimiento mediante otros recursos. (Villaroel, 2012, p. 10)

Además, es relevante el impacto emocional del estudiante que siempre presenta calificaciones bajas, porque son catalogados como “malos estudiantes” desde muy temprano en su formación básica y llevarán una marca que los perseguirá por el resto de su vida académica. La estigmatización a largo plazo generada hacia ellos mismos, junto con la estigmatización de sus compañeros de estudio, profesores y padres, produce efectos en la autoestima y en el desempeño cognitivo a largo plazo. Por lo tanto, se necesita un trabajo integral dentro del pensamiento, las emociones y la voluntad del estudiante en los periodos de su ciclo vital humano, si deseamos que haya formación de jóvenes pensadores, que tengan dotes para pensar y crear, con el propósito de buscar soluciones para los problemas locales y mundiales en los tiempos actuales.

La educación, y especialmente la educación superior, debe desarrollar el pensamiento de sus educandos, en vez de ser una barrera para la creatividad, evaluando todo desempeño personal desde el punto de vista tradicional, en lugar de satisfacer una necesidad urgente de creatividad en la sociedad de información y conocimiento (Villaroel, 2012).

Con relación a la creatividad, para mejorar en el estudio y las calificaciones, recomiendo que el estudiante universitario use un libro de notas o cuaderno independiente donde fabrique los resúmenes de los temas de la asignatura a lo largo del semestre, para prepararlos, no solamente para el examen final, sino para que cuenten con una herramienta que permita mejorar su memoria a largo plazo. Es importante tener en cuenta que, como en el deporte, las competencias se ganan con el buen entrenamiento y preparación previa en los centros de estudio y de preparación física, producto de ello en estas al ganar se levantan los brazos y se recibe el galardón. En otras palabras, la verdadera evaluación del estudiante es el desempeño durante todo el semestre, cuando él organiza y aprovecha su tiempo para estudiar cada día con disciplina, no solamente en los escasos días anteriores a los exámenes finales. Concluimos, así, que la disciplina y el esfuerzo siempre superan el talento, cuando el talento no tiene disciplina.

En este último aspecto, recuerdo la anécdota de un compañero de la universidad, al cual, luego del examen de cada asignatura, encontraba nuevamente en la biblioteca de la universidad, leyendo los capítulos que ya fueron evaluados 24 o 48 horas antes. Yo le pregunté: -¿por qué, sabiendo que esos temas ya fueron evaluados, seguía aún leyendo los mismos temas?-. El me contestó: -yo leo nuevamente los temas, porque no deseo olvidar las bases del conocimiento o la comprensión del tema cuando me enfrente a un paciente en el futuro, porque el reto no es pasar la asignatura con notas que el profesor me asigne o la aprobación de los compañeros, el reto es conmigo mismo y con la vida de los pacientes en el futuro.

Las investigaciones en inteligencia emocional, según Goleman (1996), demuestran que el alto rendimiento académico fundamentado en las notas no garantiza el éxito en las personas y que la aptitud de éxito tiene más peso en el triunfo profesional que las calificaciones alcanzadas por los estudiantes en las asignaturas.

Es importante formar al estudiante de una manera integral para el desempeño profesional futuro. Siempre, se nos ha mostrado que el nivel educativo en Colombia es bajo y que hay una gran diferencia en comparación con las universidades e instituciones educativas, como aquellas pertenecientes a los países desarrollados en Norteamérica y Europa, quienes ocupan los primeros puestos en los rankings internacionales (Quacquarelli Symonds [QS], 2021). Cuando observamos quiénes son los gobernantes de nuestro país, como congresistas, ministros, senadores y presidentes, encontramos que gran parte de estas personas han estudiado en universidades extranjeras en Norteamérica o Europa, consideradas según el QS (2021) las mejores universidades del mundo, con gran prestigio y una tradición educativa a lo largo de los siglos. Sin embargo, cuando estas personas retornan a servir a nuestro país, nos hallamos con que su gobernabilidad es deficiente o mediocre, dejando a nuestro país con uno de los índices de corrupción más altos del mundo, a causa de buscar satisfacer, de una manera ilícita, los intereses individuales frente al interés colectivo, sin un control propio de las acciones individuales, afectando este comportamiento a toda la sociedad, contribuyendo, así, a tener uno de los índices más altos de inequidad, siendo estos los obstáculos para el camino hacia el crecimiento y desarrollo óptimo de un país (Correa, 2017). Estos flagelos son más altos en sociedades donde los estándares de ética y conducta colectivos no son tan estrictos, llegando a permear a todos los niveles de la

sociedad, tendiendo a la aceptación de la corrupción, como un acto común dentro de la población “porque todo el mundo lo hace” (Correa, 2017). Esta actitud perpetúa muchos de nuestros problemas sociales, de generación en generación, cronificando el proceso con el paso del tiempo.

Otro problema que existe con relación a la corrupción es permitir exteriorizar esta percepción dentro del ámbito colectivo, pero, no interiorizar a nivel individual y colectivo este rechazo a la corrupción. Según Correa (2017):

Esta deficiencia se refleja cuando el individuo desde sus relaciones más insignificantes en la sociedad, busca de manera automática el provecho personal sobre el colectivo, y desde el núcleo familiar se educa al individuo para que sea corrupto, haciendo que estos actos sean una práctica casi normal de los individuos. (p. 60)

“Además los entes de control estatales y privados no castigan estos actos, haciendo que sean más aceptados y justificados por el cúmulo social mismo, generando el fenómeno social que Eduardo Galeano denomina la “cultura del envase”” (Correa, 2017, p. 60).

La corrupción y la inequidad no solo se observan en nuestro país, sino en la mayoría de países de Latinoamérica. Las causas de corrupción tanto en instituciones públicas como privadas son la impunidad, la narco-corrupción, el clientelismo, la ineficiencia institucional, la deslegitimación institucional, el desprecio por la honestidad, la situación de violencia y el conflicto de intereses (Correa, 2017). Entonces, llegamos a generar la siguiente pregunta: ¿por qué los gobernantes y líderes profesionales, a pesar de ser egresados de las mejores universidades del mundo, en el momento de ejercer sus carreras son corruptos, mediocres e incompetentes? ¿Acaso hay algo que está faltando en la formación educacional? Con la anterior pregunta, llegamos a la conclusión de que la educación no está tomando al estudiante como un ser integral, más bien se enfoca únicamente en la parte académica del conocimiento y deja de lado la formación de valores, principios, integridad y moralidad.

Para empezar a trabajar en las instituciones educativas contra el flagelo de la corrupción, Correa (2017) recomienda, entre otros:

- Educar cívicamente desde los colegios para reforzar los valores y recuperar la cultura de legalidad entre los jóvenes.
- Fortalecer las instituciones educativas (públicas y privadas) por medio de procedimientos y acciones simples y medibles.
- Educar a los ciudadanos en valores de integridad, ciudadanía, transparencia y prevención de la corrupción.
- Implementar una educación y práctica de la transparencia a todo nivel social y estatal. (pp. 69-70)

Con relación a la transparencia, Correa (2017) menciona aplicar el índice de transparencia en las instituciones, dentro de la gestión institucional, que cuenta con los siguientes factores: visibilidad, institucionalidad, control y sanción.

En palabras sencillas, es importante rendir cuentas en todos los niveles de la sociedad, y principalmente de forma clara, sencilla y medible en las instituciones educativas.

Como conclusión alrededor de este aspecto, es muy importante que la formación educacional en el profesional sea integral, para que en el actuar profesional haya integridad. El ser humano es tripartito: tiene cuerpo, mente y espíritu, pero está rodeado de una sociedad humana, es decir, también es un ser social, por lo tanto, la integridad involucra todas las áreas del ser, no solamente las áreas del conocimiento que involucran la mente.

El rendimiento físico

El deportista Lance Armstrong, ciclista de los Estados Unidos, famoso en todo el mundo, no solo por ser campeón mundial de ruta en 1993, sino porque es el ciclista que más veces ha sido campeón del tour de Francia, siete veces consecutivas (entre 1999 y el 2005); además de recibir la medalla de bronce en los Juegos Olímpicos de Sídney 2000. Pero, su fama no es únicamente por sus victorias en el deporte, también se debe a una situación “oscura”, detrás de todo esto: el ciclista tenía un largo reporte de dopaje. Se denomina dopaje (en inglés *doping*) “al uso o consumo consciente de sustancias, drogas o fármacos para aumentar el

rendimiento deportivo, reducir la recuperación tras el esfuerzo o aumentar la fuerza y la resistencia” (Ortiz-Carrillo & Pulecio, 2020, p. 52).

En la definición, el dopaje también incluye la administración ilegal de métodos prohibidos, que incluyen el real “trasplante de tejido sanguíneo” o las transfusiones sanguíneas (Mottram, 1988; Thieme & Hemmersbach, 2010) la hemodiálisis (WADA, 2013) y el dopaje genético o manipulación genética por medio de factores de crecimiento (Schneider & Friedmann, 2006). (Ortiz-Carrillo & Pulecio, 2020, p. 53)

En el caso del deportista Lance Armstrong, su equipo médico y científico realizó en su cuerpo una manipulación de alta tecnología que, hasta el momento no se había observado, usando Eritropoyetina (sustancia que es un factor para la producción de glóbulos rojos en el cuerpo humano), y al aumentar la producción de glóbulos rojos se mejora el transporte de oxígeno hacia los músculos, para obtener un rendimiento en el metabolismo aeróbico del cuerpo de forma más eficiente que los demás competidores. Como segundo mecanismo, se le practicó la autotransfusión, es decir, la extracción de su propia sangre para separar los glóbulos rojos que eran empaquetados y guardados a baja temperatura para, luego, ser colocados nuevamente en la sangre de Lance días antes de la competición. La ausencia inicial de los glóbulos rojos en la sangre genera una estimulación de la médula ósea para la producción de más glóbulos rojos. El efecto final de los tres mecanismos es que actúan de forma sinérgica para aumentar, en gran manera, la concentración de glóbulos rojos y mejorar ampliamente su condición aeróbica en comparación con los demás competidores.

En 2012, el deportista es descubierto y acusado de dopaje, además la Agencia Antidopaje de Estados Unidos (USADA) anula sus premios a partir del año 1998. (Agencia Antidopaje de Estados Unidos [USADA], 2012). Finalmente, el deportista admitió de forma pública haber utilizado dopaje para mejorar su rendimiento, expresó: “me dopé por arrogancia y por mi instinto insaciable de victoria” (El País, 2013). Basado en estos hechos y definiciones, Ortiz-Carrillo & Pulecio (2020) afirman:

La definición de dopaje representa una problemática de carácter deportivo y social, debido a que esta práctica inmoral y desleal obstaculiza las competiciones y deslegitima al deporte, puesto que el dopaje simboliza un camino fácil para el cumplimiento de los objetivos, deslegitimado el esfuerzo e idealizando la propia práctica. (p. 54)

Excelencia ¿a qué costo?

Todas las sustancias que usó Armstrong mejoraron su rendimiento físico inicialmente, pero, a largo plazo presentaban un grave riesgo para su salud. A pesar de que el deportista ya había superado previamente un cáncer de testículo con metástasis cerebral y pulmonar, diagnosticado en 1996 (Armstrong, 2000), las sustancias usadas como dopaje aumentaban en gran manera el riesgo de padecer otras enfermedades. Esto nos deja una gran enseñanza: no pasar por encima de nosotros mismos para alcanzar un mejor rendimiento.

Según Ortiz-Carrillo & Pulecio (2020):

La clasificación de las sustancias y métodos prohibidos en la práctica deportiva, dadas por las recomendaciones de la WADA (World Anti Doping Association), nombran las sustancias desde el punto de vista de las familias farmacéuticas, encontrando entre otros: los esteroides anabólicos androgénicos (EAA), que se asignan en la categoría de esteroides anabolizantes, las sustancias estimulantes del funcionamiento del sistema nervioso central junto con otras sustancias psicoactivas, asignadas dentro de la categoría de sustancias estimulantes, entre otras. (pp. 53, 57 y 67)

Por las investigaciones actuales, los usuarios de Esteroides Anabólicos Androgénicos (EAA) tienen un mayor riesgo de muerte y significativamente más admisiones hospitalarias, incluso sus efectos secundarios son de preocupación en salud pública (Horwitz et al., 2019). Las consecuencias en la salud de los consumidores de EAA afectan el sistema nervioso desde el punto de vista psiquiátrico (modifica la percepción de la imagen corporal con trastorno psíquico denominado dismorfia muscular o vigorexia), efectos cardiovasculares, efectos endocrinos y hasta psicosociales (Pope et al., 1997; Pope & Kanayama,

2015), como los contrastos por el uso de otras sustancias psicoactivas, afecciones médicas asociadas con el uso prolongado de EAA y casos de violencia o criminalidad (Gutiérrez-Castro & Ferreira, 2007).

Con relación al uso de las bebidas energizantes para mejorar el rendimiento, este no es exclusivo de los deportistas, hoy día es una situación común entre los estudiantes universitarios, con el propósito de obtener un mejor rendimiento académico, cuando están en tiempos de exámenes o estrés académico (El tiempo, 2019). La doctora María del Pilar Pinto, en El tiempo (2019), afirma que las bebidas energizantes hacen parte de las bebidas azucaradas, con ingredientes similares a una gaseosa (agua carbonatada, azúcar, aditivos y conservantes) y, además, contienen sustancias como las metilxantinas (que son sustancias alcaloides tipo cafeína, guaraná, teofilina, entre otras) y taurina (un aminoácido), que produce la estimulación del sistema nervioso central y de otros tejidos del organismo, manifestados en la alerta mental, euforia, estimulación sensorial y sensación de mayor capacidad para realización de actividades psicomotoras. Sin embargo, estudios sugieren que el uso continuo y crónico de estas bebidas pueden tener complicaciones iguales a los que producen las gaseosas y complicaciones de la salud que producen las metilxantinas, incluyendo la adicción (El tiempo, 2019). Estudios científicos sugieren la asociación entre las bebidas energizantes y las enfermedades cardiovasculares, cambios que incluyen arritmias cardíacas tanto auriculares y ventriculares, paro cardíaco, miocardiopatía, isquemia miocárdica, infarto, disección aórtica y muerte. Esto, se observa con mayor frecuencia en personas que tienen una cardiopatía estructural subyacente, problemas cardíacos hereditarios y el abuso de otras sustancias junto con las bebidas energizantes (Mangi et al., 2017). Por otra parte, las bebidas energizantes pueden producir problemas gástricos. Las recomendaciones para su consumo de bebidas energizantes en algunos países no deben pasar de 1 y máximo 2 latas al día, no consumirlas diariamente, es decir, consumir estas bebidas con responsabilidad y estar informado sobre sus contraindicaciones y efectos secundarios; es claro que el objetivo de la bebida energizante es diferente a las bebidas hidratantes y no nutren al cuerpo humano (El tiempo, 2019).

En mi experiencia, durante la formación de mi pregrado universitario, he compartido con compañeros que consumen regularmente bebidas energizantes

de diferentes marcas y me han informado que han presentado: taquicardia, ansiedad, dolor en el pecho, incapacidad para conciliar el sueño, incluso algunos han tenido la necesidad de ingresar a un servicio de urgencias por estas afecciones, comprometiendo su salud a largo plazo. En nuestras instituciones educativas, se necesitan estudios para visibilizar el consumo de las bebidas energizantes dentro de los claustros universitarios y los efectos perjudiciales que producen estas sustancias en las personas jóvenes.

La desunión como problema nacional

Lawrence Kohlberg, psicólogo estadounidense, realizó un estudio para definir los razonamientos morales y consideró que el desarrollo moral estaba directamente relacionado con la edad y el desarrollo psicológico. Kohlberg estableció seis etapas al respecto: en la primera y segunda etapa, los individuos obedecen las reglas para evitar el castigo y realizan las acciones que le resultan satisfactorias; en la tercera y cuarta etapa, el individuo trata de buscar la aprobación de su entorno más cercano y se orienta hacia la autoridad y el mantenimiento del orden social de las instituciones; en la quinta y sexta etapa, la acción correcta tiende a ser definida en términos de los derechos generales del individuo y los principios éticos universales (Bailon, 2011). Para definir una madurez en el desarrollo cognitivo social dentro de una comunidad, lo ideal es que el individuo complete todas las etapas; sin embargo, muchas personas progresan sólo hasta la tercera o cuarta etapa y otros, solamente, llegan hasta la segunda etapa, quedándose en un nivel individualista sin reconocer la existencia y los derechos del otro semejante en la sociedad.

En nuestra opinión, el problema que tenemos en este país es que muy pocas personas alcanzan la quinta o sexta etapa y no logran una consciencia colectiva ni los principios éticos universales. Por consiguiente, estas personas buscan el beneficio propio y, en el caso académico, para ser un buen estudiante universitario es necesario tener conocimientos, integridad, valores, además de reconocer la importancia de ayudar a los demás compañeros de estudio y docentes. En el punto medio de la carrera de Medicina, entendí que al final todos nos íbamos a graduar y lo que parecía una competencia entre los compañeros por quién es el mejor o quién obtiene el mejor promedio, se puede convertir en una oportunidad de colaboración grupal.

Cuando comprendemos la importancia del trabajo en grupo y la consciencia colectiva, encontramos una oportunidad de oro para crear grupos de trabajo, donde sobresalen las habilidades y los dones especiales de cada individuo, y el trabajo conjunto de diferentes cualidades excepcionales entre las personas puede ayudar a crear un producto final más excelso y con una alta calidad académica.

Por ejemplo: si yo soy capaz de conocer mejor un tema y se me facilita comprenderlo y aplicarlo a las situaciones reales, puedo explicárselo a un compañero, así, estoy ayudando a construir su conocimiento y, cuando él se haya graduado, será, posiblemente, el médico que atiende a mis familiares o amigos. De esto se trata la consciencia colectiva: edificarnos y ayudarnos entre todos para tener una mejor sociedad. Para confirmar lo expresado, dejo la frase del famoso exjugador de baloncesto de Estados Unidos, Michael Jordan: “el talento gana partidos, pero el trabajo en equipo y la inteligencia ganan campeonatos”.

Nutrición para la educación

Diferentes estudios en múltiples países han demostrado que los estudiantes con problemas de nutrición están asociados a dificultades con el aprendizaje y el rendimiento académico (Seyoum et al., 2019). Se hace indispensable el fortalecimiento de los programas de alimentación escolar en la población con escasos recursos económicos para mejorar el sistema educativo y, de una manera indirecta, el rendimiento académico de los estudiantes de cada nación.

Es bien sabido, que la comida chatarra y los alimentos procesados industrialmente producen obesidad por mecanismos inmunoendocrinos e inflamatorios, asociados a las enfermedades cardiovasculares; también, se sabe en la actualidad que puede afectar al cerebro, porque una alimentación alta en grasas y rica en azúcares puede producir efectos a largo plazo, reprogramando incluso el sistema nervioso central desde etapas tempranas de desarrollo humano y hasta efectos deletéreos en adultos, empeorando algunas enfermedades neurodegenerativas como el parkinson y el alzheimer (Linazasoro, 2011; DW Documental, 2020). Entonces, nos preguntamos ¿qué debemos comer para mantener a nuestro cerebro saludable para el buen rendimiento académico? Se sabe, que hay que evitar en la alimentación las grasas tipo trans (o comida chatarra) y reemplazarlas por ácidos grasos poliinsaturados como

los ácidos grasos omega 3 y 6, porque estas sustancias son claves para el desempeño neuronal e incluso son neuroprotectores (Linazasoro, 2011), además de consumir alimentos que tengan flavonoides (como las frutas o verduras con colores vivos), para un mejor rendimiento celular neuronal (DW Documental, 2020).

Estudios actuales recomiendan las dietas que mejoran la salud cardiovascular, como la dieta mediterránea (Linazasoro, 2011) y la dieta DASH (Ortiz-Carrillo, 2020), buscando cambiar la microbiota intestinal para mejorar la salud cerebral (DW Documental, 2020). Se sabe que desayunar con un contenido determinado de proteínas y menos azúcares ayuda a tolerar el estrés de tipo académico y laboral; estudios recientes en animales han mostrado que una dieta alta en energía, como alimentos con altos contenidos de azúcares o comida procesada industrialmente (como la comida chatarra), puede ser perjudicial para una de las zonas del cerebro que funciona para memorizar la información: nuestro hipocampo. Se teoriza, con algunos experimentos en animales, que el consumo excesivo de azúcar se comporta como una sustancia psicoactiva en el cerebro, alterando los circuitos neuronales (DW Documental, 2020). En conclusión, deberíamos comer mejor para que nuestros cerebros trabajen mejor. Las abuelas decían: “eres lo que comes, así que come bien”.

Estimulación para una mentalidad de campeón

Con relación a las emociones, el estudiante universitario se enfrenta a diferentes emociones o “sensaciones” que pueden afectar varios sistemas corporales y que están asociados a la interpretación y al valor que le atribuimos a diferentes situaciones, objetos y experiencias (Toro-Gomez & Yopez-Sanz, 2018). Para formar y procesar las emociones, se necesita de la actividad integrada de casi todo el cerebro, por lo tanto, es imposible dividirlo en un “cerebro racional” y un “cerebro emocional”. La pregunta que se genera al exponer este tema es: ¿podemos controlar las emociones? Podemos decir de manera sencilla que sí, cuando existen buenas conexiones neuronales y neurodesarrollo en todo el cerebro para el ciclo vital en donde se encuentra la persona. Hoy sabemos que la corteza prefrontal es importante para asignarle el valor de las cosas, personas y situaciones que nos rodean, por lo tanto, este “cerebro emocional” o “visceral” como llaman otros investigadores, está conformado por estructuras del sistema límbico y debe tener conexión con la corteza prefrontal. Sin embargo, no es suficiente asignarle el

valor de las cosas, puesto que, algunas tienen más valor que otras y, en razón de estudios hallados, se sabe que debemos retrasar la gratificación inmediata para lograr algo con un valor superior (Goleman, 1996; Toro-Gomez & Yopez-Sanz, 2018).

A diferencia del cerebro de otros animales, nuestros cerebros tienen las estructuras necesarias para que podamos controlar nuestras emociones, analizando de manera racional las situaciones, para detener las emociones que son un obstáculo para lograr las metas a largo plazo (Toro-Gomez & Yopez-Sanz, 2018), como el objetivo de mejoramiento académico. Es importante tener conciencia de los propios sentimientos en el mismo momento en que estos ocurren y, actualmente, existen técnicas y procedimientos para desarrollar la inteligencia emocional o el desarrollo de la conciencia en uno mismo, para el cimiento del autocontrol emocional (Goleman, 1996). Esto es una buena noticia, porque los seres humanos no somos esclavos de las emociones y tenemos todas las estructuras y herramientas dentro de nuestros cerebros para el aprovechamiento del flujo de nuestras emociones, con el propósito de alcanzar las metas que nos proponemos, o al menos de tener la consciencia de aquellas emociones y cuando no somos conscientes de estas, esperar a que las áreas cerebrales relacionadas con el control de las emociones maduren.

Todo aprendizaje tiene una base emocional. Se podría decir que cuando un estudiante adquiere nuevo conocimiento, la parte emocional y la cognitiva operan de forma interrelacionada en su cerebro. Además, la emoción actúa como “guía” para la obtención de este aprendizaje y el cerebro etiqueta las experiencias como positivas, valorándose como atractivas para aprender; o negativas, valorándose como susceptibles de ser evitadas (Elizondo et al., 2018).

Los estados emocionales positivos activan los llamados núcleos dopaminérgicos, liberando la sustancia dopamina que, a su vez, estimula los núcleos o ganglios basales del cerebro con la producción de neuropéptidos, llamados opiáceos endógenos u opioides (denominados así, porque generan un efecto similar al que provoca el opio). De esta forma, la presencia de los anteriores neuromoduladores fortalece las sinapsis neuronales, que están activas en ese momento, favoreciendo el aprendizaje. Con esto, parece

claro que en las situaciones de bienestar emocional se aumenta la eficiencia del proceso cognitivo (Elizondo et al., 2018). Aquí, radica la importancia de la necesidad de desarrollar en los estudiantes un medioambiente académico adecuado, con estimulación emocional positiva constante, alegre, que no sea monótona y que el cerebro esté recibiendo estímulos distintos para que aprenda de manera más sencilla.

Para aprender y retener información en la memoria, el cerebro necesita dormir. Se ha estudiado el efecto del sueño con relación al aprendizaje, en estudiantes universitarios de carreras como Medicina y estudiantes de último año de la misma, como estudiantes de internado (Waqas et al., 2015; Basner et al., 2019). Se sabe que la causa académica de estrés está asociada con la privación de sueño, estrés, ansiedad en los estudiantes, incluso aumenta el consumo de sustancias sedantes y el alcohol (Waqas, 2015), junto con problemas en el rendimiento académico.

Con relación al ciclo vigilia / sueño, Andrade & Louzada (2007) citan varios estudios sobre la fisiología circadiana del cuerpo humano y la asociación de las actividades escolares o académicas con el bienestar y el aprovechamiento académico del estudiante. Aunque, existen factores sociales y ambientales que influyen en el ritmo biológico de las actividades estudiantiles, los investigadores no recomiendan que la privación del sueño sea parcial o crónica en los estudiantes. Se recomiendan programas flexibles en carreras como Medicina, para compensar la pérdida de sueño, buscando regular el ciclo vigilia/ sueño para un mejor desempeño académico y laboral (Basner et al., 2019). Se recomienda regularizar el horario del sueño para influir sobre el rendimiento académico, adaptar los horarios de las clases al patrón del ciclo vigilia/ sueño del ciclo vital del estudiante de acuerdo a la edad, que sirven para sincronizar el sistema circadiano (que también está relacionado con la temperatura corporal y la liberación de hormonas y neurotransmisores), evitando así, a toda costa la somnolencia diurna de los estudiantes adolescentes y los adultos jóvenes, junto con la disminución en la capacidad de la atención y la concentración del educando (Andrade & Louzada, 2007). Estos autores expresan que:

La distribución de las diversas actividades a lo largo del día podría ser organizada teniendo en mente que la primera clase de la mañana y de la tarde transcurren en momentos de pensión a

la somnolencia y que el rendimiento académico de los alumnos, es, en general, más bajo. (Andrade & Louzada, 2007, p. 365).

Podemos concluir que, esta regulación del sistema nervioso en la fisiología de los ritmos biológicos circadianos es un reto, porque el modo de vida moderno, la imposición de “rotaciones” a altas horas de la noche en algunos programas relacionados con ciencias de la salud (Andrade & Louzada, 2007; Basner et al., 2019) y la falta de conciencia en los estudiantes, profesores e instituciones educativas en sus pécsums académicos, favorecen el patrón irregular de sueño y, por ende, el estrés académico estudiantil; “y no se justifica la adopción de un horario escolar [académico] solo por la conveniencia administrativa o hábito” (Andrade & Louzada, 2007, p. 353). Adicionalmente, otro objetivo de los estudios de la fisiología de los ritmos biológicos es saber cuál es el mejor horario para aprender y cuál específicamente sería el mejor horario para estudiar determinadas asignaturas (Valentinuzzi, 2007).

Valores como parte de la excelencia

La fidelidad es un valor importante a lo largo de la formación profesional, crear un grupo de trabajo donde nos apoyemos constantemente, con las mismas convicciones para el cumplimiento de los compromisos establecidos desde el inicio. Los estudiantes que quieren ser excelentes buscan compañeros que tengan objetivos similares y son más selectivos a la hora de escoger con qué personas van a pasar tiempo, no hay duda que los compañeros juegan un papel importante en el éxito académico de los estudiantes. Un libro antiguo y comprobado dice: “anda con sabios y te harás sabio; anda con brutos y te meterás en líos” (The Biblegateway, 2015).

Durante la formación académica es importante reconocer nuestras limitaciones, aceptar nuestros defectos y falencias. La humildad es el camino que nos permite seguir creciendo en todos los aspectos de la vida y las áreas del conocimiento. Tener una actitud de aprendizaje y el respeto con nuestros maestros, que con su sabiduría y experiencia nos edifican durante el proceso académico.

La humildad permite al estudiante funcionar mejor dentro de su grupo de trabajo, también mejora la comunicación con sus pares, haciendo que establezca relaciones más naturales y facilita la capacidad de escuchar nuevas ideas,

permitiendo que incluso mejore su habilidad de liderazgo dentro del grupo académico.

No podemos cambiar aquello que está en el pasado, ni pronunciar queja alguna de lo que no hicimos. Debemos tener una actitud emprendedora de mejorar, en este momento, en cada uno de los valores previamente hablados, porque la excelencia comienza ahora y es una decisión diaria, de mejorar poco a poco, para lograr llegar a nuestra meta u objetivo trazado.

¿Cómo ser campeón en espíritu?

Ser un campeón en espíritu significa reconocer la necesidad de no ser individualistas, que solos no podemos, que siempre para avanzar se necesita ayuda de otras personas, principalmente de Dios. Cuando era estudiante universitario, sentía que me faltaba algo más para vencer la inseguridad que tenía por diferentes situaciones personales, desde mi infancia y adolescencia. Por otra parte, otros compañeros habían recibido enseñanzas de la existencia de Dios desde la infancia, por la tradición familiar y sus experiencias personales reflejaban paz, tranquilidad y gozo (que no es lo mismo que felicidad). Este compañero me invitó a un grupo universitario donde se fortalece el área espiritual, ayudando a los estudiantes en los hábitos de estudio, manejo de las emociones a través de la oración y la búsqueda constante de una relación personal con Dios, que es diferente a una religión, es decir, relación y no religión. Reconocemos que existía un vacío en nuestro ser que no llenaba el conocimiento de las ciencias y de las artes. Le apostamos a relacionarnos con este ser que no pedía nada a cambio, solamente quitar las dudas de la mente con relación a su existencia, por las lecturas o lo que escuchamos, solamente es creer en él, tener una buena relación con él y aceptar su gran amor y compasión por la vida de cada uno y por toda la humanidad. Este grupo universitario estaba conformado por estudiantes de muchas facultades. A través de los años, generó en mi ser la focalización en alcanzar los sueños basados en adquirir hábitos de organización del tiempo, la disciplina de estudiar todos los días aproximadamente seis horas al día o más horas cuando tenía exámenes, de orar, meditar, reflexionar y encomendar todo en las manos de Dios cuando las cosas se salen de nuestras manos. Muchos compañeros tenían problemas en casa, problemas económicos, familiares, con sus parejas, problemas mentales y esto no generaba

el mejor rendimiento académico, incluso ellos perdían o aplazaban algún semestre por este tipo de dificultades y problemas.

Consideramos que ser un buen estudiante universitario significa estar bien espiritualmente, con paz interior, tranquilidad, para tomar muy buenas decisiones y estar rodeado de personas que apoyen, como un grupo universitario, donde se fortalezca espiritualmente al estudiante. Reconocemos que tener una buena relación con Dios nos ayudó bastante a desempeñarnos de manera óptima en el rendimiento académico. Damos, primero, gracias a Dios por la oportunidad de compartir con ustedes estas recomendaciones para ser un mejor estudiante universitario.

Referencias bibliográficas

- Andrade, M. M. & Louzada, F. (2007). Ritmos biológicos en ambientes escolares. En: D. Golombek. *Cronobiología humana-ritmos y relojes biológicos en la salud y en la enfermedad* (2a. ed.). Editorial Universidad Nacional de Quilmes.
- Armstrong, L. & Jenkins, S. (2000). *It's not about the bike: my journey back to life*. New York: Berkley Books.
- Bailón, L. H. (2011). *Teoría del desarrollo moral. Contribuciones a las Ciencias Sociales*. www.eumed.net/rev/cccss/13/ y https://www.researchgate.net/publication/227432139_TEORIA_DEL_DESARROLLO_MORAL
- Basner, M., Asch, D. A., Shia, J. A. et al. (2019). Sleep and alertness in a duty-hour flexibility trial in Internal medicine. *New England journal of medicine*, 380(10), 915-923. DOI: 10.1056/NEJMoa1810641
- Correa-Fernández, M. (2017). Corrupción en Colombia: El lado oscuro de un país en desarrollo. *Revista Jurídica Mario Alario D'Filippo*, IX(18), pp. 55-74.
- DW Documental. (2020, 3 de marzo). *Nuestro cerebro es lo que comemos* [video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=Q79eUskZ7rM&t=5s>
- El País. (2013, enero 17). El caso Amstrong: "Me dopé por arrogancia y por mi instinto insaciable de victoria". *El País*. https://elpais.com/deportes/2013/01/18/actualidad/1358483621_820903.html
- El Tiempo. (2019, 20 de mayo). *¿Por qué es peligroso abusar de las bebidas energizantes?* [video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=W1KOr9vtJTY>
- Elizondo, A., Rodriguez, J. y Rodriguez, I. (2018). La importancia de la emoción en el aprendizaje: Propuestas para mejorar la motivación de los estudiantes. *Cuaderno de pedagogía universitaria*, 15(29), pp. 3-11.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. España: Kairós.
- Gutierrez-Castro, C. F. & Ferreira, R. (2007). *Vigorexia: Estudio sobre la adicción al ejercicio. Un enfoque sobre la problemática actual* [Monografía, Universidad de Antioquia, Medellín]. <http://viref.udea.edu.co/contenido/pdf/105-vigorexia.pdf>
- Horwitz, H., Andersen, J. T. & Dalhoff, K. P. (2019). Health consequences of androgenic anabolic steroid use. *J. Intern. Med.*, 285, pp. 333-340. DOI: 10.1111/joim.12850
- Linazasoro, G. (5 de mayo de 2011). *Alimentos para la buena salud cerebral. Recetas para alejar las enfermedades neurológicas. Gastroteca Barbacil, Zaragoza* [video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=wLuTE_qcNKg
- Mangi, M. A., Rehman, H., Rafique, M. et al. (2017). Energy drinks and the risk of cardiovascular disease: A review of current literature. *Cureus*, 9(6): e1322. DOI: 10.7759/cureus.1322
- Mottram, D. R. (1988). An introduction to drugs and their uses in sport. En D. R. Mottram. *Drugs in sports* (3rd. ed.). New York: Routledge.
- Ortiz-Carrillo, J. C. & Pulecio, A. (2020). Dopaje en el deporte y la vida cotidiana. Parte 2. *Revista Edu-fisica.com*, 12(25). p 51-77. Disponible en: <http://revistas.ut.edu.co/index.php/edufisica>

- Ortiz-Carrillo, J. C. (2020). *Neurofisiología de la corteza cerebral-memoria y aprendizaje. Componente Neurociencias de la asignatura Sistemas orgánicos I* [power point]. Universidad del Tolima. Programa de Medicina. Ibagué.
- Pope, H. G., Gruber, A. J., Choi, P., Olivardia, R. y Phillips, K. A. (1997). Muscle dysmorphia, an unrecognised form of body dysmorphic disorder. *Psychosomatics*, 38, pp. 548-557.
- Pope, H. G. & Kanayama, G. (2015). Treatment of anabolic androgenic steroid related disorders. In N. El-Guebaly et al. (eds.). *Textbook of addiction treatment: international perspectives*. pp. 621-635. Springer verlag.
- Quacquarelli Symonds [QS]. (2021). *QS World University Ranking* [sede web]. QS Quacquarelli Symonds Limited. 1994-2021. London. <http://www.topuniversities.com/qs-world-university-rankings>
- Schneider, A. J. & Friedmann, T. (2006). *Gene doping in sports: The science and ethics of genetically modified athletes*. San Francisco: Elsevier.
- Seyoum, D., Tsegaye, R. & Tesfaye, A. (2019). Under nutrition as a predictor of poor academic performance; the case of Nekemte primary schools students, Western Ethiopia. *BMC Research Notes*, 12, pp. 1-6. <https://bmcresearchnotes.biomedcentral.com/articles/10.1186/s13104-019-4771-5>
- The Biblegateway. (2015). *Libro de los Proverbios de Salomón* (cap. 13, vers. 20). The Zondervan Corporation. <https://www.biblegateway.com/>
- Thieme, D. & Hemmersbach, P. (2010). *Doping in sport textbook*. Berlin: Springer-Verlag.
- Toro-Gomez, J. y Yepes-Sanz, M. (2018). El cerebro y las emociones. En: *El cerebro del Siglo XXI*. Manual Moderno: Bogotá.
- United States Anti-doping Agency [USADA]. (2012). *Report on proceedings under the world anti-doping code and the USADA protocol, reasoned decision of the United States anti-doping agency on disqualification and ineligibility*. Colorado Springs: Colorado. <https://www.usada.org/>
- Valentinuzzi, V. S. (2007). Ritmos en procesos de aprendizaje y memoria. En: D. Golombek. *Cronobiología humana-ritmos y relojes biológicos en la salud y en la enfermedad* (2a. ed.). Bernal, Buenos Aires: Editorial Universidad Nacional de Quilmes.
- Villaroel, J. (2012) Las calificaciones como obstáculo para el desarrollo del pensamiento. *Revista Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*, 12, pp. 141-152.
- Waqas, S., Kan, S., Sharif, W. et al. (2015). Association of academic stress with sleeping difficulties in medical students of a Pakistani medical school: a cross sectional survey. *PeerJ*, 3, e840. DOI 10.7717/peerj.840
- World Anti-Doping Agency [WADA]. (2013). *Prohibited list. Is dialysis a prohibit method?* <https://www.wada-ama.org/en/questions-answers/2013-prohibited-list>

LA IGNORANCIA DE LOS MAESTROS (GRADOS SEGUNDO Y TERCERO) EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE IBAGUÉ

THE IGNORANCE OF TEACHERS (SECOND AND THIRD GRADES) IN THE IBAGUE'S EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Angie Vanessa Parra Arias
avparra@ut.edu.co
Katherin Rojas Sánchez*
khrojass@ut.edu.co

Resumen

El presente artículo aborda el rol del maestro, las prácticas o procesos pedagógicos que llevan a cabo en dos de las instituciones educativas de Ibagué desde nuestra experiencia como practicantes de Licenciatura en Lengua Castellana de la Universidad del Tolima. Sabemos que existen algunas propuestas de renovación para el mejoramiento de la educación desde finales del siglo XIX, pero también que aún encontramos maestros que no están interesados e ignoran el hecho de renovar sus prácticas pedagógicas, ejerciendo clases magistrales donde el niño no es el agente principal en el desarrollo de su educación. Cabe resaltar, que la motivación de este surge de unos factores inmersos en nuestro contexto y lo que hemos encontrado es que son pocos los docentes que sí se interesan por la transformación de la educación y del pensamiento del estudiante, pues, estos realizan especializaciones, participan en congresos, entre otros, para luego aplicar lo que reflexionan en cuanto a su rol en las aulas con sus estudiantes. Lo anterior, nos lleva a tomar como tema principal para este artículo: la ignorancia de los maestros en dos de las instituciones educativas de nuestra ciudad y lo observado es la presencia de dos roles en ellos, uno emancipador y otro ignorante, tomando, así como referencia a autores como Habermas y centrándonos, principalmente, en Rancière en su libro *El maestro ignorante*, puesto que nos brindan claridad y relación sobre las perspectivas y conceptos a trabajar.

Palabras claves: emancipación, ignorancia, rol, prácticas, maestro.

Abstrac

This article deals with the role of the teacher and his practices or pedagogical processes that are carried out in two of the educational institutions of Ibagué from our experience as practicing Bachelor in Spanish Language of the University of Tolima; we know that there are some proposals for renewal or the improvement of education since the late nineteenth century; but, also that we still find teachers who are not interested and ignore the fact of renewing their pedagogical practices, holding master classes where children is not the main agent in the development of their education; it should be noted that motivation of this arises from factors immersed in our context and what we have found is that there are few teachers who are interested in the transformation of education and student thinking, because they perform specializations, participate in conferences among others, to then apply their reflect about their role in the classrooms with their students. This leads us to take as main theme for this article: The ignorance of teachers in two of the educational institutions of our city; since what is observed is the presence of two roles in them, one emancipating and the other ignorant, taking as well as

* Licenciatura en Lengua Castellana de la Universidad del Tolima

reference to authors such as Habermas and focusing mainly on Rancière in his book *The Ignorant Teacher*, as they give us clarity and relationship about perspectives and concepts to work.

Keywords: emancipation, ignorance, role, practices, teacher.

A lo largo de la historia, el rol del maestro en la educación se ha ido transformando desde las teorías y prácticas pedagógicas que han surgido de distintos autores, quienes se interesaron en pensar e investigar mejores estrategias sobre la labor de la enseñanza y aprendizaje en el aula, con el fin de obtener una mejora a la educación.

Con lo anterior, se pretende intentar cambiar el imaginario que se creó en los niños de estudiar por obligación, a una idea más significativa sobre la escuela como el lugar en el que se trasmite el conocimiento de manera activa, donde el maestro no sea figura de castigos e imposiciones, sino el compañero guía en cada proceso académico.

Lo que se propone desde finales del siglo XIX es una renovación tanto pedagógica como educativa, denominada escuela nueva, la cual tiene por objetivo un nuevo estilo de enseñanza que convierte al alumno en protagonista de su proceso de aprendizaje y se desarrolla a favor de un pensamiento más crítico, rechazando así las prácticas magistrales y procesos memorísticos. Por esta razón, es que poco a poco las metodologías activas que se implementen en las instituciones, se enfocan de manera constructiva y contextualizada en los problemas del mundo real en el que el estudiante se forma a futuro.

De igual modo, los resultados al ejercer dichas prácticas o modelos pedagógicos serían a favor de mejorar el pensamiento del estudiante, logrando una mayor motivación y participación por parte de él, ya que puede contrastar puntos de vista, exponer sus propios razonamientos ante cada situación, entendimiento y comprensión de los textos, que se convierten en conocimientos desarrollados en cada proceso.

Actualmente, son pocas las instituciones donde los maestros se interesan por el proceso de aprendizaje del estudiante, puesto que, siguen inmersos en prácticas tradicionales para el desarrollo de sus clases. Estos se enfocan solamente en presentar los temas para exponerlos, explicar y, luego, evaluar lo “aprendido”. Dentro de estas prácticas, no se puede dejar a un

lado el hogar, tanto la escuela como la familia deben relacionarse, apoyar e impulsar al niño a la reflexión y formación personal, en lugar de ignorar lo que ellos les pueden enseñar desde casa, pues son ellos los principales ejes enriquecedores en la educación.

Dichos conocimientos deben ser incitados por el docente, de acuerdo con Habermas (1989) es el alumno quien debe “reflexionar sobre la realidad para responder así a las injusticias y desigualdades de la sociedad”, es decir, que el estudiante no solo aprenderá únicamente para el momento, sino que estos conocimientos serán aplicados en su crecimiento personal.

En este sentido, el maestro debe usar el contexto, las experiencias y los saberes previos que los estudiantes tienen consigo en vez de ignorarlos, porque, es en ese desconocimiento donde se puede llegar a aprehender. Esto da lugar a una de las preguntas que plantea Rancière en su libro *El maestro ignorante*: “¿cómo admitir que un ignorante pueda ser la causa del conocimiento para otro ignorante? Se puede enseñar lo que ignora si se emancipa al alumno” (p. 30).

De esta manera, se ve la emancipación como la liberación de cualquier clase de vínculo de subordinación o dependencia de una cosa frente a otra. Paulo Freire propone que el docente sea aquel quien dialoga con el estudiante, trabaja con él y no para él, aleja, de esta manera, toda posición que opaque al otro, es decir, que trabaja desde una categoría de inclusión, donde el niño es quien propone ideas, las compara y argumenta.

La ignorancia surge, por un lado, cuando el estudiante no asume su rol, sino que, por el contrario, se siente subyugado al creer que el profesor es el único portador de conocimientos, omitiendo sus saberes. Por el otro, cuando el maestro ve al estudiante como una tabula rasa que debe llenar con su saber, negándole la posibilidad al estudiante de emanciparse.

En dos de las instituciones educativas de la ciudad de Ibagué, se observan ambos roles del maestro, uno emancipador y otro ignorante. El primero, una profesora del grado tercero, la cual tiene en cuenta al estudiante, no

sólo desde sus saberes, sino también desde su sentir. En una de estas prácticas académicas, se resalta el deber ser del estudiante, mediante una caja de cartón marcada con el título: *Mis sentires*, se trabaja el respeto tanto por el otro como por su entorno. Desde este detalle, que parece mínimo, se puede enseñar al estudiante a visualizar lo que se ignora.

La otra docente, una maestra de grado segundo, quien dentro de sus clases, tradicionales, impone su poder de docente para que los estudiantes actúen de una manera estrictamente “correcta”, de un grito exige silencio y, en ocasiones, a la fuerza sienta a los alumnos, en vez de enseñarles de una manera más pasiva.

Más allá de estas dos maneras de educación, que van desde reconocer el entorno hasta aprehender de él, se debe enseñar no de manera memorística, tal como lo menciona Rancière:

En primer lugar, sus niños repiten como loros. Cultivan una sola facultad, la memoria, cuando nosotros ejercemos la inteligencia, el gusto y la imaginación. Sus niños aprenden de memoria. Y esta es su primera equivocación. La segunda: sus niños no aprenden de memoria. (p. 41)

Con lo anterior, se quiere decir que la repetición y la memorización no es aprender algo. Es necesario motivar al estudiante para que este preste *atención*, pues es de ahí donde parte la inteligencia, la voluntad propia e imaginación como parte de aprendizaje.

Además de estas prácticas, se observa que la educación colombiana no está diseñada para emancipar, sino para impartir el conocimiento sin pensar si lo que el estudiante aprende de verdad le va a ser útil.

Una de las muchas diferencias entre las dos profesoras es que la del grado inferior, con su carácter, dicta un tema tras otro con más facilidad, dado que los estudiantes temen preguntar y este temor impide su participación. Mientras que, la del grado superior, trabaja en la medida

que avancen los estudiantes, resuelve dudas o preguntas sobre el tema, no para tomar nota, sino para visualizar la claridad del tema y, de esta manera, todos vayan a la par.

De este modo, “quien enseña sin emancipar, embrutece. Y quien emancipa no tiene que preocuparse por lo que el emancipado debe aprender” (Rancière, p. 33). Es este embrutecimiento, el que se pretende suprimir, porque es necesario que el estudiante sea consciente de su conocimiento y es deber del docente que lo reconozca y resalte. “El maestro siempre guarda un saber en la manga, es decir, algo que el alumno ignora” (Rancière, p. 37). Con esto, el estudiante podrá decir con sus propias palabras lo que entiende por la lección impartida por el profesor.

Es así como, poco a poco, el estudiante se va motivando por aprender y deja de ignorar lo que sabe, empieza a darse su lugar en el aula y a demostrarle al profesor que no es una tabula rasa, sino que todos poseen una inteligencia, pero esta debe ser motivada, trabajada y despertada.

Es por esto que, desde las prácticas observadas de las dos profesoras, se debe definir el rol del maestro, si el propósito de enseñar es emancipar o si, por el contrario, es sólo impartir saberes sin pensar en el entorno ni en lo que conoce el estudiante. Más allá de todo, es una invitación a pensar mejor las prácticas y las motivaciones para impulsar el conocimiento por voluntad propia.

Referencias bibliográficas

Habermas, J. (1982). *Conocimiento e interés*. Madrid, Taurus.

Rancière, J. (2007). *El maestro ignorante: cinco lecciones sobre la emancipación intelectual* (C. E. Fagaburu, Trad.). Buenos Aires: Libros del Zorzal. Traducido por: PDF.

SECUENCIA DIDÁCTICA DESDE LAS ACCIONES COMUNICATIVAS: ESTADO DEL ARTE ¹

DIDACTIC SEQUENCE FROM THE COMMUNICATIVE ACTIONS: STATE OF THE ART

*Raúl Eduardo Ocampo Leyva**
reocampol@hotmail.com

Resumen

El presente estado del arte recoge las preferencias en las investigaciones realizadas en relación con la construcción de secuencias didácticas en torno al tema de las acciones comunicativas para el desarrollo de las dimensiones objetivas, subjetivas e intersubjetivas, con estudiantes, particularmente de secundaria. Esto, con el fin de identificar los planteamientos teóricos y metodológicos desde los que se aborda el tema, para identificar vacíos, tendencias y aportes de otros estudios. La metodología con la que se realizó este estado del arte inicia con una búsqueda documental desde diferentes bibliotecas electrónicas como Scielo, Redalyc, Dialnet y las bases de datos de la Universidad del Tolima, su lectura, clasificación, reducción y jerarquización, para así sacar las ideas globales sobre cinco aspectos: problema, objetivos, marco teórico, metodología y resultados. Con este ejercicio, se concluye que existe una gran necesidad de estudios desde el lenguaje para comprender de qué formas el docente puede construir estrategias educativas que puedan motivar a que los estudiantes mejoren sus procesos de escucha, habla, lectura y escritura, dentro y fuera de la institución educativa; que existe un vacío aún mayor en las investigaciones en torno a los procesos educativos relacionadas con las relaciones interpersonales y los procesos sociales de los estudiantes y que es importante diversificar los enfoques metodológicos de la investigación de este tema, para lo cual, se propone involucrar métodos como la etnografía.

Palabras clave: acción comunicativa, secuencia didáctica, procesos cognitivos, estudiantes de secundaria.

Abstract

The present state of the art collects the preferences in the investigations carried out in relation to the construction of didactic sequences around the communicative actions field for the development of objective, subjective and intersubjective dimensions, with students, particularly in high schools. In order to identify the theoretical and methodological approaches from the subject which is approached, to identify gaps, trends and contributions from other studies. The methodology which this paper was carried out begins with a documentary searched from different electronic libraries such as Scielo, Redalyc, Dialnet and the databases from the University of Tolima, their reading, classification, reduction and hierarchization, in order to obtain the global ideas on five aspects: problem, objectives, theoretical framework, methodology and results. With this exercise, it is concluded that there is a great need for studies from the language to understand in what ways the teacher can build educational strategies that can motivate students to improve their listening, speaking, reading and writing processes, inside and outside the classroom. educational institution; in which there is an even greater gap in research on educational processes

* Docente en propiedad en la Institución Educativa Técnica Alberto Castilla (Ibagué-Tolima), normalista superior con énfasis en Lengua Castellana y Literatura, licenciado en Lengua Castellana de la Universidad del Tolima y estudiante de la Maestría en Educación de la Universidad del Tolima.

1 Este artículo forma parte del proyecto en proceso de tesis de maestría titulado “¿Cómo diseñar una secuencia didáctica desde las acciones comunicativas para el desarrollo de las dimensiones objetivas, subjetivas e intersubjetivas en los estudiantes del grado 503 de la Institución Educativa Técnica Alberto Castilla?”, presentado en la Maestría en Educación de la Universidad del Tolima, sede Ibagué.

related to interpersonal relationships and students social processes that is important to diversify the methodological approaches to research on this topic, to this end it is proposed involving methods such as ethnography.

Keywords: communicative action, didactic sequence, cognitive processes, high school students.

Introducción

El estado del arte que aquí se desarrolla está planteado desde la idea de la Teoría de la acción comunicativa desarrollada por Habermas (1998) y trabajada ampliamente por Ramírez (2011). Esta consiste en encontrar una comprensión acerca de cómo los enunciados se convierten en elementos socialmente significativos. Esto quiere decir que los sujetos llegan a tener un sentido social en consenso con las otras personas, en la negociación de sentidos, en la puesta en común y en consenso en comunidad. Por lo tanto, según lo explica Habermas (1998), la acción comunicativa puede ser fuerte si se cumplen ciertos requisitos y características; o débil, en el caso de que lleguen a hacer falta algunos de estos rasgos que la componen.

La acción comunicativa se debe dar a partir de los actos de entendimiento. En ella, los hablantes persiguen fines individuales, los cuales deben tener una armonía con los de los demás, enmarcados en una situación compartida, posible a partir de la negociación. Ramírez (2011) dice que una acción orientada al éxito es comunicación estratégica cuando hay unas reglas de elección racional que influyen sobre las decisiones de alguien más que también tenga la posibilidad de tomar decisiones en medio de la conversación de manera racional. De lo contrario, no sería un acto de comunicación, sino un acto de imposición.

Las investigaciones que se han escrito sobre el tema de las acciones comunicativas en el entorno académico están construidas, con el fin de orientar tanto pedagógica, como didácticamente su uso en el aula. Para esto, los investigadores suelen basarse en los procesos cognitivos que permiten las habilidades comunicativas, también, se enfocan en los vacíos pedagógicos existentes en los procesos de enseñanza y aprendizaje desde el punto de vista de una comunicación ideal y en las propuestas pedagógicas y didácticas que puedan ponerle fin a esta problemática. En el presente documento se describen detalladamente estos aspectos.

Metodología, análisis y resultados

La construcción del presente estado del arte se encuentra atravesada por un ejercicio de lectura riguroso, que permitió extraer los datos más relevantes de las investigaciones retomadas, para caracterizar el marco investigativo de la teoría de la acción comunicativa en el ámbito escolar. Se hizo un proceso de selección de la información. Para su construcción y con el fin de aportar confiabilidad y rigurosidad al estudio, se consultaron diferentes plataformas de divulgación académica, científica e investigativa, tales como: Google Académico, Redalyc, Dialnet, Scielo y repositorios institucionales a nivel internacional, nacional y local, con una fecha de realización a partir del año 2016. El criterio de búsqueda fueron las categorías: procesos cognitivos, habilidades sociales, acciones comunicativas y unidad didáctica.

La información fue organizada de manera que se pudieran rescatar aspectos como los problemas, enfoques, objetivos, diseños metodológicos y resultados, encontrando en ellos patrones y vacíos que, luego, pudieran ser analizados. A continuación, con la información ordenada en los aspectos más relevantes, se procedió a reducirla, dejando únicamente aquellos datos que sirvieran para la construcción del presente documento. Con esta reducción realizada, se clasificó en categorías y se procedió a la redacción del artículo, el cual tiene como propósito situar al lector en las ideas y conclusiones que más se repiten dentro de las investigaciones en torno al tema de las acciones comunicativas dentro del ámbito educativo.

Análisis documental

Este apartado presenta el análisis que se le realizó a la información recolectada para la construcción del estado del arte. Para esto, se desarrolló una lectura encaminada al hallazgo de puntos de encuentro y desencuentro entre las investigaciones, con el fin de encontrar patrones o vacíos dentro de las mismas. Entonces, inicialmente, se revisaron los marcos

teóricos, con el fin de construir un concepto de acción comunicativa a partir de las propuestas conceptuales de los investigadores retomados; luego, se detectaron los problemas estudiados, las perspectivas educativas desde donde se abordaron, las metodologías de la investigación mayormente utilizadas dentro de las investigaciones seleccionadas y los resultados encontrados. A partir de esta información, se llevó a cabo el análisis que se presenta a continuación.

Inicialmente, se conceptualiza la noción de acción comunicativa desde las investigaciones retomadas. Para ello, se mencionan los aportes del investigador mexicano Embleton (2018), quien define los frasemas comunicativos como actividades diseñadas para el desarrollo de la habilidad oral, con el objetivo de ser utilizados como eje rector para el desarrollo de la comunicación. El frasema es entendido por Embleton (2018) como una “unidad operacional semántico sintáctica relacionada directamente con el área lexemotáctica” (p. 42). Finalmente, el autor asegura que los frasemas se pueden estudiar, al mismo tiempo, desde la semiología y la psicología, porque condensan un espectro muy amplio de niveles lingüísticos y experienciales, a causa de la gran cantidad de relaciones y dependencias entre los objetos de la realidad manifestada mentalmente en el lexicon de cada lengua.

Por su parte, Moya (2016) explica que, de acuerdo con los planteamientos de Habermas, no hay mente ni actividad intelectual sin lenguaje previo. La base de validez del habla se encuentra en los supuestos de: inteligibilidad para aquello que se dice, es decir, que para que haya comunicación es indispensable que lo que se dice sea comprensible para el receptor; verdad sobre lo que se está diciendo en relación con lo objetivo; rectitud en la medida en que se deben respetar ciertas normas ofrecidas por el contexto y la cultura en la que se da la comunicación; y, por último, la veracidad, ya que lo que se dice, debe ser lo que se piensa.

Finalmente, Da Silva y Ghedin (2017) aseguran que para Habermas (1998) existen distintos tipos de acción que intervienen en la comunicación, para ello, clasifica aquellas que se dan en un contexto social y en un contexto no social. De esta forma, existen tres tipos de acción: la primera, se presenta en casos en los que la acción se orienta al éxito en un contexto no social, la cual es definida como la acción instrumental; la segunda, es la que ocurre cuando la acción se orienta

al éxito en un contexto social y se denomina acción estratégica; y, finalmente, se encuentra aquella que ocurre en contextos sociales en los que la acción tiene como objetivo una comprensión mutua, la cual viene a ser la acción comunicativa. De manera que, para el caso de este estado del arte, la acción comunicativa se entiende como un ejercicio comunicativo mediado por un propósito de comprensión o de negociación en el que los hablantes, pese a tener objetivos individuales, los tienen en armonía con los de los demás, enmarcados en una situación compartida.

El problema más investigado dentro de los estudios retomados es con relación a los aspectos didácticos de las habilidades comunicativas, como un medio para mejorar las acciones comunicativas que se dan entre los actores educativos, principalmente entre los estudiantes. Tal es el caso de disertaciones como las de Leiva (2016), Rondero (2016), Cruz (2018), Ríos y Zuluaga (2016), Vélez y Moreno (2017), Martínez (2018), Ramírez (2016), Figueroa (2018), Loaiza y Salazar (2016); Castro, Jurado y Pantoja (2017) y Torres (2019). Luego, se encuentra el problema epistemológico de la comunicación y su relación con el entorno educativo, como son las investigaciones de Embleton (2018), Córdor (2018), Tapia y Cubo (2017), Betancourth, Zambrano, Ceballos, Benavides y Villota (2017), Flores, García, Calsina y Yapuchura (2016), Moya (2016), Da Silva y Ghedin (2017), Ruiz, Orosco y Mosquera (2016), Díaz (2016), Pinto (2017) y Mora (2018). Finalmente, se encuentra el problema de los aspectos cognitivos relacionados con las habilidades comunicativas, como es el caso de los estudios de Pulido (2018), Acevedo y Cañón (2018), Betancourth, Zambrano, Ceballos, Benavides y Villota (2017), Rivera (2016), Paz (2017), Sánchez (2016), González (2018) y Pulido y Schambach (2019).

Se puede discutir, en torno a los problemas abordados en las diferentes investigaciones, que la preocupación se encuentra orientada, en mayor medida, hacia la forma de mejorar las habilidades comunicativas en los estudiantes, en lugar de comprender a profundidad la forma en que los estudiantes construyen dichas habilidades. También, es de destacar que no se encontraron investigaciones que giraran en torno a las relaciones sociales y su impacto en las habilidades comunicativas, o visto de otra forma, la incidencia de las habilidades comunicativas en las relaciones interpersonales de los estudiantes, aspecto en gran medida importante para aplicar el tema de la acción comunicativa en la investigación.

Dentro de los enfoques trabajados en las investigaciones abordadas, se encuentra, en primera medida, el enfoque didáctico de la acción comunicativa. Es decir, aquellas formas en las que se puede trabajar la comunicación desde el aula de clases o distintas maneras de intervenir aquellas falencias que pueden ser encontradas entre los estudiantes con respecto al tema en mención. Otro enfoque abordado por los investigadores es el epistemológico, en el que se busca, primeramente, averiguar las nociones que tienen los estudiantes de comunicación y, luego, averiguar cuáles son las formas de comunicación que se presentan entre los alumnos. Finalmente, se encuentra un enfoque cognitivista, que pretende averiguar y explicar las formas en las que se dan los procesos comunicativos entre los estudiantes.

Con respecto a los objetivos propuestos en los estudios seleccionados, se encuentran la construcción, elaboración, diseño o aplicación de secuencias didácticas en torno a la acción comunicativa, habilidades comunicativas o procesos de comunicación. Es así para las investigaciones de Leiva (2016), Ríos y Zuluaga (2016), Vélez y Moreno (2017), Martínez (2018), Ramírez (2016), Figueroa (2018) y Torres (2019). Otros objetivos trazados por los investigadores son evaluar, describir e identificar las prácticas educativas que inciden en el desarrollo de las habilidades comunicativas de los estudiantes, como es el caso de las investigaciones de Alzate (2018), Loaiza y Salazar (2016) y Castro, Jurado y Pantoja (2017). Luego, se encuentran objetivos como la definición de la comunicación por parte de los estudiantes o su percepción en el entorno educativo, tal como son las investigaciones de Córdor (2018), Tapia y Cubo (2017), Betancourth, Zambrano, Ceballos, Benavides y Villota (2017), Flores, García, Calsina y Yapuchura (2016), Moya (2016) y Mora (2018). Para finalizar, hay objetivos como la caracterización, la definición o la descripción de los procesos cognitivos que se ven involucrados en los procesos comunicativos de los estudiantes.

El diseño metodológico se encontró mayormente abordado desde un enfoque cualitativo de la investigación, entendido por algunos de los investigadores como un enfoque flexible, de carácter interpretativo y con una orientación hacia el proceso investigativo en las ciencias sociales, “a través del cual se pudo producir la información, con un diseño flexible que permitió estar abierto a nuevas decisiones metodológicas” (Martínez, 2018, p. 35). Luego, se encontraron tan solo dos investigaciones cuantitativas y ninguna mixta.

En su mayoría, los alcances seleccionados fueron el descriptivo en mayor medida, luego, el correlacional y, finalmente, explicativo. El tipo de investigación que se utilizó en un gran número de investigaciones es el no experimental. Por último, los instrumentos para la recolección de la información más usados fueron la encuesta, seguido de la observación participante, la entrevista y el grupo focal.

Para finalizar, se encontró que los resultados de esta investigación son bastante diversos. Para comenzar, el resultado más recurrente es el de bajas habilidades comunicativas entre los estudiantes participantes y una gran necesidad de trabajarlas desde los procesos educativos. Para ello, se proponen estrategias educativas como el foro, el debate o incluso, el uso de las TIC para mejorar aspectos como la lectura y la escritura. También, se encontró una necesidad de que sean los docentes quienes orienten los procesos comunicativos entre los estudiantes, con el fin de brindarles herramientas creadas desde su experiencia pedagógica. Finalmente, se encontró que las secuencias didácticas son, en mayor medida, la herramienta educativa más utilizada para motivar la mejora de las habilidades comunicativas de los estudiantes, siendo este un proceso planeado específicamente para cumplir una meta específica, en este caso, mejorar las habilidades comunicativas de los estudiantes para mantener en todo momento los parámetros de la acción comunicativa propuesta por Habermas.

Conclusiones

Este ejercicio es de gran apoyo para desarrollar la investigación en curso. Por medio de este, se puede reorientar la investigación, sobre todo, desde el punto de vista epistemológico, encontrando un vacío en los procesos investigativos que se relacionan con la comprensión a nivel cognitivo de los procesos comunicativos, como una herramienta indispensable para intervenirlos. Es así, como se puede concluir que existe una gran necesidad de estudios desde el lenguaje para comprender de qué formas el docente puede construir estrategias educativas que puedan motivar a que los estudiantes mejoren sus procesos de escucha, habla, lectura y escritura, dentro y fuera de la institución educativa.

Se concluye también, que existe un vacío aún mayor en las investigaciones en torno a los procesos educativos

relacionadas con las relaciones interpersonales y los procesos sociales de los estudiantes. Esto, teniendo en cuenta la gran relevancia que se puede percibir entre las relaciones personales de los estudiantes y su desempeño académico, al ser la escuela uno de los principales espacios sociales de los individuos. En tal medida, resulta necesario investigar en este campo, con el fin de aportar tanto al clima escolar, como a la sociedad misma.

Para finalizar, es importante diversificar los enfoques metodológicos de la investigación de este tema, para lo cual, se propone involucrar métodos como la etnografía. Este método resulta una gran herramienta para evaluar y conocer los procesos educativos de los estudiantes en el aula de clases, debido a su carácter participativo y constante, con el que se puede estar en presencia de los fenómenos comunicativos constantemente y, así, llegar a identificar patrones de conducta que sirvan para comprender a nivel de procesos cognitivos y sociales, el tema de la acción comunicativa en el entorno educativo.

Referencias bibliográficas

- Acevedo, Z. & Cañón, F. (2018). Análisis sobre los procesos cognitivos implícitos en la comprensión de textos. *Revista de Investigaciones UNAD Bogotá - Colombia No. 02*.
- Alzate-Marín, G. (2018). *La utilización del meme como estrategia educativa y comunicativa para el desarrollo del aprendizaje significativo de los estudiantes del grado 11° de la institución educativa "escuela de la palabra"*. Pereira: Facultad de Ciencias de la Educación. <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/handle/11059/9663>
- Arango, L. (2014). Experiencias en el uso de los memes como estrategia didáctica en el aula. *Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación, ISBN: 978-84-7666-210-6* –, art. 1513.
- Betancourth, S., Zambrano, C., Ceballos, A., Benavides, V. y Villota, N. (2017). Habilidades sociales relacionadas con el proceso de comunicación en una muestra de adolescentes. *Revista Psicoespacios, 11(18)*, 133-148. Recuperado de <http://revistas.iue.edu.co/index.php/Psicoespacios>
- Castro, M., Jurado, M. & Pantoja, N. (2017). *Propuesta didáctica "Vuelan las palabras" para el desarrollo de las habilidades comunicativas en el área de Castellano de los estudiantes del grado séptimo de la Institución Educativa SanFrancisco de Asís, del municipio de Iles, Nariño*. Pasto: Universidad Santo Tomás. Vicerrectoría de Universidad Abierta y a Distancia.
- Cevallos, M. (2016). Las habilidades comunicativas, una necesidad formativa del profesional del Siglo XXI. *YACHANA Revista Científica, 5(1)*, 130-137. <http://repositorio.ulvr.edu.ec/bitstream/44000/3707/1/Las%20habilidades%20comunicativas%2c%20una%20necesidad%20formativa%20del%20profesional%20del%20Siglo%20XXI.pdf>
- Cóndor, I. (2018). *Habilidades sociales y habilidades comunicativas en los niños de 04 y 05 años en la Institución Educativa N° 160 "Mi Pequeño Mundo" de la provincia de Junín, 2018*. Perú: Escuela de Posgrado Universidad César Vallejo. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/37600/condor_ib.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Cruz, C. (2018). *Desarrollo del pensamiento creativo y habilidades comunicativas en alumnos de educación primaria a través de un taller de lectura literaria*. México: Universidad Autónoma de México.
- Díaz, A. (2016). *El desarrollo de habilidades comunicativas y las inteligencias múltiples*. Medellín: Corporación Universitaria Minuto de Dios .
- Emblenton-Márquez, D. (2018). *El desarrollo de la habilidad oral a través de frases comunicativas*. Santa cruz, Acatlán, Naucalpan, Estado de México: Facultad de Estudios Superiores Acatlán. <http://132.248.9.195/ptd2018/enero/0769680/0769680.pdf>
- Figueroa-Miralles, J. (2018). *Escribir explicaciones y argumentaciones en la escuela: calidad de la escritura y lenguaje académico (habilidades y recursos) en estudiantes chilenos de 8° básico*. Santiago de Chile: Facultad de Educación .

- Flores, M. (2002). Asertividad: una habilidad social necesaria en el mundo de hoy. *Revista de la Universidad Autónoma de Yucatán* (221), 34-47. <https://www.cir.uady.mx/revUADY/pdf/221/ru2214.pdf>
- Flores, M., García, T., Carcina, P. & Yapuchura, S. (2016). Las habilidades sociales y la comunicación interpersonal de los estudiantes de la Universidad Nacional del Altiplano-Puno. *Comunicación*, 7(2), 5-14. <https://www.redalyc.org/pdf/4498/449849320001.pdf>
- González, J. (2018). *Propuesta pedagógica para el fortalecimiento de las habilidades comunicativas en estudiantes de primer grado*. México: Universidad Autónoma de México.
- Habermas, J. (1998). *Racionalidad de la acción y racionalización social*. España: Grupo Santillana Ediciones S.A.
- Leiva-Salum, N. (2016). *Aprovechamiento educacional de un dispositivo de enseñanza-aprendizaje virtual (foro) para el desarrollo de la escritura académica: de la discusión a la colaboración*. Santiago de Chile. <https://repositorio.uc.cl/handle/11534/21237>
- Loaiza, R. & Salazar, O. (2016). *Desarrollo de las habilidades comunicativas en la escuela*. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios, UNIMINUTO.
- Martínez-Carrasco, F. T. (2018). *Radio de todos y para todos: Diseño de actividad radial que permita estimular el aprendizaje y desarrollo de las habilidades sociales de todos los estudiantes del Liceo Talagante*. Santiago de Chile: Facultad de Comunicaciones. <https://repositorio.uc.cl/handle/11534/22519>
- Mora, U. (2018). Las concepciones sobre el lenguaje y su relación con los procesos cognitivos superiores, en docentes de I Ciclo y II Ciclo de Educación General Básica de escuelas públicas urbanas de tres cantones de la provincia de San José, Costa Rica. *Revista Educación*, 42(1), 1-20.
- Moyá-Ruiz, M. (2016). *Habilidades comunicativas y comunicación política*. Elche: Departamento de psicología de la salud. <http://dspace.umh.es/bitstream/11000/3208/1/TD%20Moya%20Ruiz%2C%20Maria%20Teresa.pdf>
- Moya, P. (2016). *Relevancia e inferencia: Procesos cognitivos propios de la comunicación humana*. Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia. <http://www.scielo.org.co/pdf/fyf/n19/n19a02.pdf>
- Paz, T. (2017). Habilidades sociales relevantes: percepciones de múltiples actores educativos. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9(19). Pontificia Universidad Javeriana Bogotá, 133-148.
- Pérez, A. & Rincón, G. (2009). *Actividad, secuencia didáctica y pedagogía por proyectos: tres alternativas para la organización del trabajo didáctico en el campo del lenguaje*. Bogotá, Colombia: CERLALC.
- Pinto, B. (2017). *Sistematización de la experiencia. El debate crítico como estrategia académica para fortalecimiento de las habilidades comunicativas y argumentativas en los estudiantes*. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO .
- Pulido, L. (2018). *Aprendizaje y cognición - Modelos cognitivos*. Bogotá, Colombia: Fundación Universitaria del Área Andina. <https://digitk.areandina.edu.co/bitstream/handle/areandina/1424/106%20APRENDIZAJE%20Y%20COGNICION%20-%20MODELOS%20COGNITIVOS.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Pulido, J. & Schambach, V. (2019). *Habilidades sociales desarrolladas en niños, niñas y adolescentes entre 11 y 15 años mediante los programas educativos ofrecidos en la Fundación Levántate y Anda de la localidad de Barrios Unidos entre el segundo semestre del año 2018 y primer semestre d*. Bogotá, Colombia: Corporación Universitaria del Minuto de Dios. https://repository.uniminuto.edu/bitstream/handle/10656/7750/UVD-TTS_PulidoMartaLucia_2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Ramírez, P. (2011). *Comunicación y discurso. La perspectiva polifónica en los discursos literarios, cotidianos y científicos*. Bogotá, D.C.: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Ramírez-Castellanos, L. M. (2016). *Radio escolar: herramienta para fortalecer el proceso de oralidad y lectura*. Bogotá: Facultad de Comunicación y Lenguaje. <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/20921>
- Ríos-Carmona, J. A. & Zuluaga-Castaño, H. A. (2016). *Aportes de una secuencia didáctica de aprendizaje colaborativo mediada por tecnologías de la información y la comunicación –tic- para el desarrollo del pensamiento crítico, en los estudiantes del grado undécimo*. Pereira: Facultad de Ciencias de la Educación. <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/handle/11059/7412>
- Rivera, T. (2016). *Desarrollo de habilidades sociales de comunicación asertiva para el fortalecimiento de la convivencia escolar*. Bogotá: Universidad Libre Departamento de Posgrados Maestría en Educación énfasis en Psicología Educativa.
- Rondero, R. (2016). *Secuencia didáctica para mejorar la redacción argumentativa en el bachillerato mediante un proyecto de composición escrita basado en las cuatro habilidades comunicativas*. México: Universidad Autónoma de México .
- Ruiz, C., Orozco, V. & Mosquera, M. (2016). *Prácticas comunicativas emergentes en los jóvenes de grado décimo*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Sánchez, V. (2016). *Fortalecimiento de habilidades comunicativas a través de las artes plásticas, con niñas y niñas de cuarto de primaria de la institución educativa distrital Salud Coop Sur J.T*. Bogotá: Universidad Libre. Facultad de Ciencias de la Educación Instituto de Postgrados. Maestría en Ciencias de la Educación énfasis en Psicología Educativa.
- Silva, J. & Ghedin, M. (2017). La competencia comunicativa con fines profesionales desarrollada mediante tareas. *Revista Comunicación*. 38(26), número, 263-77. <https://revistas.tec.ac.cr/index.php/comunicacion/article/view/3445/3105>
- Tapia, G. & Cubo, D. (2017). Habilidades sociales relevantes: percepciones de múltiples actores educativos. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9(19), 133-148. doi:10.11144/Javeriana.m9-19.hsrp
- Torres, D. A. (2019). *El artículo de opinión para la competencia crítica comunicativa: proyecto pedagógico de aula para fortalecer la producción y opinión crítica en educación media*. Pereira: Facultad de Ciencias de la Educación. <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/handle/11059/11186>
- Vélez-Bohórquez, L. M. & Moreno-Ramírez, M. A. (2017). *La infografía: otra forma de leer, otra forma de comprender: secuencia didáctica para el fortalecimiento de la comprensión lectora en estudiantes de grado noveno ebs*. Pereira: Facultad de Ciencias de la Educación. <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/handle/11059/8866>

ENFOQUE POR COMPETENCIAS: UNA REFLEXIÓN NECESARIA CON MIRAS A SU IMPLEMENTACIÓN

FOCUS ON COMPETENCES: A NECESSARY REFLECTION WITH A VIEW TO ITS IMPLEMENTATION

Luis Carlos Bernal Prada

Resumen

El presente artículo aborda el tema de las competencias en el ámbito educativo desde una perspectiva reflexiva, con la intención de esclarecer algunos elementos que puedan servir de base para afrontar el reto de implementar este enfoque en nuestra práctica de aula. En este sentido, se inicia ilustrando elementos relevantes mencionados por algunos autores en torno a la complejidad que reviste esta nueva propuesta educativa; luego, se evidencia la importancia de asumir una visión crítica y pedagógica del asunto y, finalmente, se ilustran algunas propuestas en torno a la implementación de programas por competencias, que más que servir de derroteros, pretenden ofrecer un punto de comparación en el propio proceso reflexivo que deben asumir los docentes y las instituciones educativas en general, en miras a implementar este nuevo enfoque.

Palabras clave: enfoque por competencias, evaluación de competencias, programa por competencias.

Abstract

This article approaches the competencies issue in the educational field from a reflective perspective, with the purpose of clarifying some elements that can be useful as a basis to face the challenge of implementing this approach in our teaching practicum. In this sense, it begins by illustrating relevant elements mentioned by some authors about the complexity of this new educational proposal; then, the importance of taking over a critical and pedagogical vision of the matter is showed and, finally, some proposals regarding the implementation of programs by competencies are illustrated, which rather than be useful as paths, it aims to offer a point of comparison in the reflective process that should be assumed by teachers and educational institutions in general, in order to put in practice this new approach.

Key words: competency-based approach, competency assessment, competency-based program.

Introducción

Mucho se ha hablado acerca de las competencias, al respecto se pueden encontrar multitud de conceptos, enfoques y perspectivas; y, sin embargo, tal parece que para aquellos a quienes urge una forma de ponerla en práctica, los docentes, el tema cada vez se vuelve más complejo. El presente escrito constituye una reflexión personal en aras de encontrar elementos clarificadores, que si bien, está lejos de marcar una ruta segura por donde emprender el camino hacia la implementación de este nuevo enfoque en nuestra práctica de aula, al menos sí creo, puede suscitar una reflexión en los

docentes, que nos permita superar el debate enfrascado en el qué, para concentrarnos en el cómo; es decir, ponernos manos a la obra. En este sentido, se pretende, en primera instancia, dimensionar la magnitud del reto de implementar un enfoque por competencias en el ámbito educativo para, luego, poder apreciar con mayor claridad, cómo algunos autores referentes en el tema han afrontado este asunto.

La verdadera complejidad de las competencias

El enfoque por competencias ha sido uno de los más debatidos en los últimos años en el ámbito educativo,

no solo por tratarse de un concepto que ha generado dificultades en su comprensión y apropiación; sino sobre todo, por las implicaciones que en lo educativo sugiere su implementación. Varios son los autores que han advertido de la inconveniencia de adoptar esta nueva visión educativa. En primer lugar, el autor José Gimeno Sacristán; cuestiona el salto prematuro del sistema educativo hacia este nuevo enfoque; en sus palabras, “la inmadurez del campo, debería dar que pensar, antes de lanzarse a propagar estos conceptos entre el profesorado” (Sacristán, 2008). Su crítica al enfoque por competencias aplicado en la educación, trasciende hasta el punto de cuestionar la posibilidad práctica de llevarlo a cabo, al decir que los educadores no poseemos la competencia para desarrollar competencias en nuestros estudiantes; tal y como él lo afirma: “topamos con la dificultad de dominar el saber hacer para que quienes se están educando las adquieran; es decir, la competencia generatriz de competencias” (Sacristán, 2008). El autor cuestiona el hecho de que, una cosa es creer saber lo que son las competencias y otra, totalmente diferente, es pensar que ese conocimiento nos ayudará a desarrollar competencias en los educandos.

En segundo lugar, los autores Santiago Arredondo y Jesús Cabrerizo ponen de manifiesto las implicaciones curriculares del asunto, al afirmar que: “la incorporación de esta visión supone pasar de un diseño basado en la consecución de objetivos de conocimiento, a otro de carácter más práctico” (Castillo-Arredondo & Cabrerizo-Diago, 2010). Lo cual no es poco, pues supone cambiar el eje estructurar del diseño curricular, que tradicionalmente han sido los contenidos. En tercer lugar, el autor Carlos Zarzar Charur enfatiza las grandes diferencias que existen entre el campo de la capacitación y el campo de la formación, aludiendo al hecho de que el enfoque basado en competencias fue diseñado inicialmente para capacitar a trabajadores en actividades y funciones específicas, lo cual no aplica de la misma manera en el ámbito de la educación formal, ya que su propósito de formación tiene un carácter más integral (Zarzar-Charur, 2015).

Las anteriores dificultades dejan entrever, que la implementación de este nuevo enfoque va mucho más allá de un simple cambio de formatos y el uso de verbos e indicadores, que causen la ilusión de trabajar por competencias, como lo diría Zarzar-Charur (2015): “cambiar todo para que todo siga igual”. Sin embargo, a pesar del rechazo que este nuevo enfoque ha podido

haber generado, el debate debe trascender de la simple crítica a lo complejo o polisémico que pueda resultar el concepto de competencia, para dar luces sobre cómo los educadores lo podemos llevar a la práctica, pero no de una manera acrítica y poco reflexiva, sino ojalá como lo indica Díaz-Barriga (2014): “a través de una propuesta que articule un enfoque pedagógico de competencias con la visión didáctica del trabajo docente”.

Diferentes enfoques, diferentes propuestas

Una de las primeras consideraciones que hay que tener en cuenta, con el fin de empezar a esclarecer una ruta adecuada para las instituciones educativas, y que permita llevar a la práctica en buena forma el enfoque por competencias, es lo que afirma Sacristán (2008): “hoy no se dispone de un modelo pedagógico montado desde el constructo de las competencias”. Más aún complejo resulta el error que se ha cometido en el ámbito educativo señalado por el autor Ángel Díaz Barriga (2011), al exponer que: “en educación no se reconocen las distintas corrientes de pensamiento, todos los autores apuntaron a añadir algo a lo que existía. El modelo escuela activa en realidad complementa el modelo escuela tradicional, cuando en el fondo sabemos que se oponen”.

Al respecto, el autor Sergio Tobón, diferencia cuatro enfoques de las competencias: el enfoque funcionalista, el enfoque conductual-organizacional, el enfoque constructivista y el enfoque socioformativo y deja claro que el concepto de competencia difiere de manera significativa en cada enfoque; lo cual, inevitablemente, conlleva a que cada uno elabore una propuesta de implementación de las competencias de manera diferente. Por ejemplo, desde el enfoque funcionalista, en donde el concepto de competencia se relaciona con los desempeños de funciones laborales, la planificación del currículo pone mucho énfasis en aspectos formales y en la documentación de los procesos; mientras que, en el enfoque socioformativo, donde las competencias se entienden como actuaciones integrales ante problemas y situaciones de la vida con idoneidad, ética y mejora continua; se construye un currículo que asemeja más a un mapa por proyectos formativos y que enfatiza en un modelo educativo sistémico (Tobón, 2017). Por lo anterior, resulta indispensable que, como primera medida, en esta confusa tarea de implementar el enfoque por competencias, la institución educativa se dé el espacio de reflexión que le permita asumir una postura,

no solamente clara en relación a lo que entiende por competencias, sino adecuada, pertinente, y sobre todo, colectivamente consensuada.

Algunas propuestas que sirvan de ejemplo

Ante el estado de confusión que muchos docentes e instituciones educativas pueden tener frente a la implementación del enfoque por competencias, tal vez, resulte de gran ayuda examinar las propuestas que diversos autores han publicado al respecto. Algunas de ellas se describen a continuación.

Tardif y las etapas de elaboración del programa

Tardif parte de una definición propia de competencia, la cual define como: “un saber actuar complejo que se apoya sobre la movilización y la utilización eficaz de una variedad de recursos” (Tardif, 2008); para luego, describir una serie de etapas que, según él, los docentes deben atravesar antes de proceder a la puesta en funcionamiento de un programa por competencias, dichas etapas son, **1)** determinar las competencias que componen el programa; **2)** determinar el grado de desarrollo para cada competencia al término del programa; **3)** determinar los recursos internos – conocimientos, actitudes, conductas- a movilizar por las competencias; **4)** escalamiento de las competencias en el conjunto de la formación; **5)** determinar las modalidades pedagógicas en el conjunto del programa; **6)** determinar las modalidades de evaluación de las competencias en curso de la formación y al término de la misma; **7)** determinar la organización del trabajo de docentes y estudiantes en el marco de las diversas actividades de aprendizaje; **8)** establecer las modalidades de acompañamiento de los aprendizajes de los estudiantes (Tardif, 2008).

Varios son los aspectos que se pueden resaltar del aporte de Tardif. En primer lugar, la necesidad de construir una visión compartida del concepto de competencia. En segundo lugar, la noción de que una competencia se desarrolla de manera gradual, es decir, su adquisición se concibe como un proceso. En tercer lugar, la comprensión de que una competencia es un conjunto de recursos internos, es decir, se compone de conocimientos, actitudes y conductas.

El esquema evaluativo de Santiago Castillo y Jesús Cabrerizo

La propuesta para desarrollar y evaluar competencias descrita por los autores Santiago Castillo y Jesús Cabrerizo, parte de una concepción de competencia, entendida como el agregado de unos contenidos más unas capacidades, estas últimas integradas, a su vez, por tres elementos: *habilidades, actitudes y valores, y estrategias de aprendizaje*. A partir de estos elementos, proponen la construcción de una serie de descriptores, los cuales son definidos como: “la parte de cada competencia básica que se desarrolla en un periodo establecido de tiempo” (Castillo-Arredondo & Cabrerizo-Diago, 2010). En este sentido, si cada competencia está compuesta por diez descriptores y son ocho competencias, se tendrá un total de ochenta descriptores para trabajar en el año escolar, los cuales, a su vez, se desagregan en términos de contenidos, habilidades, actitudes y valores, y estrategias de aprendizaje. Luego, estos se organizan en diez unidades didácticas, cada una de ellas conformada por ocho descriptores, uno de cada competencia.

En este orden de ideas, se concibe el proceso evaluativo del grado de adquisición de una competencia, como una valoración y ponderación de cada uno de los componentes ya mencionados que integran un descriptor; esto, con el apoyo de unos criterios de evaluación previamente establecidos para cada uno, así como también será necesario determinar los procedimientos, instrumentos y demás aspectos a considerar en la evaluación de cada descriptor. Resulta evidente, que esta forma fragmentada de concebir las competencias, supone, al mismo tiempo, concebir la evaluación del grado de desarrollo de una competencia, como la superación de una serie de objetivos o tareas relacionadas con cada descriptor. Veremos en el siguiente apartado la crítica que se le hace a este tipo de enfoque, catalogado por diversos autores como conductual y eficientista.

Ángel Díaz Barriga y su propuesta de problema eje

El autor inicia haciendo una crítica a los programas de estudio, en donde se definen varias competencias para cada asignatura, cada una de las cuales delimitada claramente con sus elementos cognitivos, de destrezas o actitudinales y, a su vez, con la determinación de sus respectivos criterios de desempeño y evidencias de logro. Un planteamiento que a su modo de ver, resulta ser un retorno a los programas de estudio de los años setenta; “si

en los años setenta del siglo pasado se proponía formular objetivos generales y específicos, en la actualidad se plantean competencias genéricas y particulares” (Díaz-Barriga, 2014). La propuesta de este autor implica ver las competencias desde una perspectiva de integración y no de fragmentación. Para lograr dicha integración al momento de diseñar el currículo, es necesario abandonar el esquema de contenidos como eje estructurar del trabajo educativo y adoptar la visión de *saberes y saber hacer*; la cual, según él, permite atender varios asuntos; por un lado, reconoce que toda competencia requiere un saber y, por el otro, permite establecer una relación entre los distintos tipos de saberes; así mismo, también permite quitar el énfasis sobre los resultados y ponerlo en los procesos (Díaz-Barriga, 2014).

Atendiendo a todo lo anterior, y a la necesidad de graduar el desarrollo de la competencia, el autor Ángel Díaz propone la noción de *problema eje* como elemento integrador del trabajo que se realice en el curso. Se trata de un concepto híbrido construido desde las formulaciones del trabajo por proyectos, la perspectiva del aprendizaje basado en problemas y la propuesta de establecer un objeto de transformación como elemento integrante del trabajo modular, desarrollada por la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco (Díaz-Barriga, 2014). Es menester destacar en este punto varios aspectos de esta propuesta. En primer lugar, el diseño de este problema eje, como bien lo advierte el autor, resulta un reto para el diseñador del programa, en la medida en que este debe reflejar el mayor nivel de integración posible, de tal suerte que no solo se logre articular los saberes con las situaciones reales, sino que, además, se convierta en un objeto de trabajo a lo largo de todo el curso. En segundo lugar, en lo referente a las evidencias, la intención no es prescribirlas, sino ir las construyendo en el devenir del trabajo en el aula, es claro que la evidencia central está determinada por el problema eje, sin embargo, en cada etapa o unidad de trabajo se pueden ir ofreciendo elementos, como lo menciona el autor, en la construcción de esa evidencia general. En tercer lugar, destacar que al ser un concepto híbrido, las propuestas tanto metodológicas, didácticas como evaluativas son amplias.

Conclusión

No se puede negar la complejidad del tema y de lo que supone implementar un enfoque por competencias, no

se trata de verlo desde una perspectiva simplista, todo lo contrario, lo que se busca es generar una aproximación desde una visión crítica y reflexiva, especialmente si el contacto con el enfoque por competencias resulta particularmente confuso. La idea es evitar concentrarnos en lo negativo, que muy posiblemente, puede tener este nuevo enfoque, pues al final, como se pretendió mostrar, lo importante es el sentido que desde la pedagogía le demos los educadores, de tal forma que sirva de pretexto para reconsiderar el propósito de lo educativo y rescatar el ideal de formar para la vida. Esto requiere, como primera medida, ponernos de acuerdo en aquello que vamos a entender como competencia; ya que, es claro que la visión con la que se afronte este nuevo modelo determinará, en gran medida, lo significativo que pueda resultar el proceso.

Referencias bibliográficas

- Castillo-Arredondo, S. & Cabrerizo-Diago, J. (2010). *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*. Madrid: Pearson Educación S.A.
- Díaz-Barriga, Á. (2011). *Diseños curriculares por competencias. Dificultades, retos y contradicciones* [video] YouTube. Obtenido de Segundo encuentro de reforma curricular de formación docente: <https://www.youtube.com/watch?v=VrT1M0ow9BU>
- Díaz-Barriga, Á. (2014). Construcción de programas de estudio en la perspectiva del enfoque de desarrollo de competencias. *Perfiles Educativos*, 142-162.
- Sacristán, J. G. (2008). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* España: Morata.
- Tardif, J. (2008). Desarrollo de un programa por competencias: De la intención a su implementación. *Profesorado*, 1-16.
- Tobón, S. (2017). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. México: Ecoe Ediciones.
- Zarzar-Charur, C. (2015). *Planeación didáctica por competencias*. México: Grupo Editorial Patria.

EL SILENCIO COMO VIOLENCIA SIMBÓLICA EN EL CONTEXTO EDUCATIVO²

SILENCE AS SYMBOLIC VIOLENCE IN THE EDUCATIONAL CONTEXT

Fabian Andrey Zarta Rojas*
fzarta@unbosque.edu.co
Carlos German Juliao Vargas**
cgjuliao@gmail.com

“Obedeced más a los que enseñan que a los que mandan”
San Agustín

Resumen

El presente artículo de reflexión, a partir de situaciones experienciales al interior del aula de clase, plantea la forma en la que se ejerce en ella el silencio como violencia simbólica. Sin embargo, se ha tomado una perspectiva alternativa para su estudio desde tres teorías de la comunicación que se intentan ajustar al campo educativo y al quehacer docente. Algunos de los puntos de análisis que se desarrollan enfrentan a los docentes “conservadores” (dominador-premoderno) con los estudiantes “liberales” (alternativos-posmodernos). Las conclusiones provisionarias del texto giran en torno a un maestro que genere espacios de posibilidad en donde el diálogo reflexivo se privilegie, tomándolo como herramienta para lograr un ambiente propicio para un aprendizaje significativo y se logre la formación de intelectuales orgánicos.

Palabras clave: educación, pedagogía, teorías de la comunicación, aprendizaje, reflexión.

Abstract

This article, based on experiential situations in the classroom, considers the way in which silence is exercised in the classroom as symbolic violence. However, for its study, an alternative perspective has been taken from three communication theories that try to adjust to the educational field and the teaching task. Some of the points of analysis that are developed confront “conservative” (dominant-premodern) teachers with “liberal” (alternative-postmodern) students. The provisional conclusions of the text revolve around a teacher who generates spaces of possibility where reflective dialogue is privileged, taking it as a tool to achieve an environment conducive to meaningful learning and the formation of organic intellectuals.

Keywords: education, pedagogy, communication theories, learning, reflection.

* Profesional en Comunicación, maestrante en Estudios Sociales y Culturales de la Universidad El Bosque.

** Filósofo y pedagogo, magíster en Ciencias sociales del Institut Catholique de Paris; con Maestría en Dirección Universitaria de la Universidad de los Andes.

2 En este artículo escribimos de forma dialógica entre la primera y tercera persona como es costumbre en los cultural studies. Adicionalmente, como el artículo nace de un cúmulo de experiencias legítimas que se puedan escribir desde lo inductivo a lo deductivo; es decir, de lo experiencial a lo conceptual, como lo propone Juliao (2010) con la praxeología.

Introducción

Iniciamos el texto señalando que al leerlo una y otra vez no estábamos convencidos de lo que pretendía dar a entender. Por ello, planteamos una forma en la cual no sólo se hablara de la violencia simbólica, como ya lo han realizado Pierre Bourdieu (2001) o Zizek (2017), Calderone (2004), Collazos (2009), quienes desde diferentes perspectivas, tratan dicha temática; pero, no pretendíamos que ellos orientaran esta reflexión, de manera que, pensando en cómo complejizarla proponemos una vieja teoría comunicativa sobre la gestión de la ansiedad y la incertidumbre propuesta por primera vez en Gudykunst, Ting-Toomey & Chua (1988), para enfocar este análisis.

Durante toda la infancia y adolescencia, estamos expuestos a diferentes hechos que maltratan la mente de manera indirecta, siendo algo que esquivamos sin prestarle mucha atención. Son experiencias cada vez más comunes de lo que se pensaba cuando Freire introdujo el concepto de nueva escuela, pretendiendo que el docente dejara su ego académico y permitiera al estudiantado pensar; pero, sobre todo, compartir sus opiniones frente a temas coyunturales al interior del aula sin temor a ser juzgado.

Lo anterior, conlleva un sinnúmero de prácticas colaterales implícitas en los contextos académicos que, desde luego, trascienden hacia otros espacios en donde se reproduce dicha violencia, y si bien es cierto, como lo decía Bourdieu (1994)³, que la violencia simbólica no es física ni directa, sino que es una práctica inconsciente que el dominado acepta al no detenerla, lo cual lo hace cómplice de la dominación. A partir de esa idea, en este texto se pone en evidencia un suceso que se desarrolla al interior de las aulas en educación básica y media (e incluso en los espacios universitarios): el silencio, problematizado aquí desde la incertidumbre y la ansiedad.

Existen tres tipos de silencio en los espacios académicos: el primero, es causado por respeto hacia el docente cuando inicia su clase. El segundo es el silencio que el

docente exige violentamente poniendo su ego académico por encima de los estudiantes; y, el tercero, nace cuando el docente genera en los estudiantes sensaciones que *acorralan* su pensar y *atan* su voz, al punto de lograr crear un espacio lleno de muros invisibles entre el pensar del docente y los estudiantes; incluso, ni siquiera el estudiante logra sostenerle la mirada al docente por la potencia de la violencia generada.

En general, el silencio que se produce ante la presencia del docente y durante la práctica docente, incluye varios elementos que lo vuelven un acto violento tácito: **1)** los estudiantes sienten temor solo con la presencia del docente; **2)** el estudiante se siente impotente al no poder expresar de manera libre su opinión; **3)** el estudiante se siente excluido de la clase, debido a la poca participación que tiene. Para contextualizar un poco el asunto veamos un ejemplo:

Tendremos un grupo de diez estudiantes de una especialización que están cursando un seminario sobre filosofía de la educación; el docente que se les ha asignado goza de un doctorado en educación en una prestigiosa universidad extranjera que lo acredita de cierta forma para formar educadores. Durante las clases que el doctor desarrolla propone una discusión con todos los profesionales que toman el curso; sin embargo, cada vez que uno de ellos interviene para dar su opinión sobre el tema, el docente lo corrige haciendo comparaciones agrestes o aun peor, siendo burdo a la hora de corregir al estudiante cuando su opinión no es la más adecuada frente al tema. Con este hecho, sesión tras sesión, los estudiantes profesionales van creando un *caparazón* que va convirtiéndose en una postración que impide participar activamente en clase.

Lo que en realidad ha logrado el docente (incluso sin buscarlo) mediante esta opresión en sus estudiantes, es que ellos reproduzcan en otros ambientes dicha opresión, creándoles una realidad tóxica a modo de *feedback* (*Replicate*)⁴, como señala el campo comunicativo. Con

3 Fue el primero en acotar este término al interior de las ciencias sociales, con el fin de definir las relaciones entre el dominador y el dominado; el término ha sido tomado por otros autores para el desarrollo de teorías sobre las relaciones de poder en la estructura social.

4 Este hecho, que en el español entenderemos como “replicar exactamente”, es lo que mediante una retroalimentación en otros contextos produce el intercambio de toxicidad discursiva que el docente ha transmitido al estudiante mediante las clases en el aula.

este hecho, se crean realidades dañinas en las personas encadenadas en ese obsoleto y violento método de ejercer la práctica profesional al interior de las aulas.

La ansiedad y la incertidumbre en el aula de clase

Para desarrollar este apartado es crucial entender la teoría que propuso Gudykunst et al. (1988), fundamentada en las experiencias que vivían las personas ante la llegada de foráneos o extranjeros a su región. Fernández & Galguera (2009) explican que la experiencia de incertidumbre se revierte hacia los extranjeros, es decir, que no sólo los pobladores locales la generan, sino que es bilateral; pero, el fondo teórico se concentra en el momento de la interacción entre extranjeros y locales, puesto que, al no conocer su cultura y prácticas, se sienten inseguros y no saben hacia donde direccionar su comportamiento.

A partir de lo anterior, habrá que entender que la ansiedad surge de lo afectivo, mientras que la incertidumbre es algo cognitivo. Por incertidumbre podemos entender ese recelo que nos produce no saber cómo comportarnos frente a otras personas que tienen prácticas (culturales, pedagógicas, etc.) diferentes a las nuestras; en otras palabras, se crea una inhabilidad por no descifrar el “porqué” del comportamiento del otro. De otra parte, la ansiedad es una sensación de incomodidad frente alguna situación, justamente producida por no saber que sucederá.

Ahora, observaremos cómo surge al interior de las aulas de clase cuando el docente crea las condiciones para que esta teoría se integre como contexto de la clase; por eso, damos continuidad al ejemplo anterior:

Los estudiantes de la especialidad llegan a su aula de clase; supongamos para este caso, que todos han leído la totalidad de los textos que se les ha dejado; cuando el docente llega, inicia el debate que propone en cada clase. Sin embargo, cada vez que uno de los estudiantes interviene el docente evade el comentario realizado por el estudiante, y de modo aún más agravante, sigue hablando como “ignorando al estudiante” pero, ¡oh sorpresa!, por fin un comentario le ha gustado al docente, ¿Qué sucede?, uno de los alumnos ha hecho un comentario que se ajusta exactamente a lo que el docente opina frente al tema; el docente, dice “excelente” y prosigue

el tema tomando como ejemplo el comentario; con esto logra que los demás asistentes a la clase, no sólo tengan cuidado a la hora hacer una retroalimentación sobre el tema, sino que detrás de ese “cuidado” se encuentra lo que Gudykunst llamará *la incertidumbre*, que es generada por no saber la reacción del docente frente a sus comentarios; y en esa misma senda, nace la ansiedad de los estudiantes por abandonar lo más rápido posible el curso, debido al ahogamiento y estrés que genera el rechazo de sus análisis de las lecturas realizadas.

Vemos algunos matices que permiten aclarar la aplicación de la teoría de Gudykunst en las prácticas educativas; como por ejemplo, lo que se oculta tras la incertidumbre y la ansiedad de los estudiantes ante situaciones de estrés y molestia frente al docente. Pero, de manera más amplia, se puede entender dicho caparazón como un *miedo* o *terror* para argumentar frente al público. Debido a esto, el docente podría estar incurriendo en un grave error al generar en los estudiantes una *psicología del terror*; que se estaría revirtiendo en la creación de especialistas o profesionales llenos de *autodesconfianza* sobre sus argumentos en temas que no le son familiares, o incluso se puede presentar un caso (que no sería tan atípico) de que algunos de ellos repliquen el egocentrismo del docente en otros espacios; lo cual sería trágico para el mundo académico, porque lo que menos se necesita en el escenario académico son personas con el ego subido a la cabeza. Por el contrario, sería mucho mejor tener el ego en el corazón, es decir, hacer que nuestro sentí-pensar por los demás crezca y se fortalezca cada vez más.

Gudykunst et al. (1988) habían propuesto ya al final de su teoría el direccionamiento de los comportamientos y actitudes frente a las situaciones de incertidumbre, pero, al interior del aula de clase, esto se enfrenta con lo que podríamos llamar una estandarización de las conductas y el pensamiento. Es justamente en este punto, donde el silencio adquiere potencia, debido a que, cuando no se puede emitir ningún tipo de comentario por el temor que genera el docente, produce esa violencia implícita, en la cual, se le está disciplinando de forma premoderna.

Entonces, si se piensa desde la perspectiva antropológica, la cuestión es más profunda; se supone que los profesionales ya traen algunas actitudes, como también algunas conductas que desarrollan en el ámbito laboral y, de

allí, forjan su personalidad y carácter; pero, esto parece no interesar al docente que en esa exigencia comportamental impuesta mediante el silencio, también está afectando otros hechos, lo que llamaríamos una *violencia identitaria* porque, los estudiantes no se comportan como son (su esencia), sino como el docente considera que deben ser; así mismo, se genera la *violencia epistémica* cuando el docente no reconoce otras formas de pensar y reflexionar, imponiéndoles sus opiniones, sin dejar que ellos generen sus propios razonamientos.

Así, hay que decir que en los espacios académicos no conviene el silencio; lo que realmente se requiere son *espacios de posibilidad*, en los cuales los estudiantes puedan desarrollarse de manera libre, sin verse coartados por los docentes que se creen “dueños del conocimiento”, cuando lo que en realidad demuestran esas prácticas es una ignorancia explícita sobre pedagogías, didácticas. Desde esta idea, los espacios de posibilidad deben ser pensados como lugares en los cuales el docente acepte, de manera simpática, las retroalimentaciones de los estudiantes, orientándolos de forma coherente y sabia frente a los temas desarrollados en clase; entendiéndolos como unidades heterogéneas que deben ser moldeadas sin recurrir a la violencia identitaria o epistémica.

Los espacios académicos como escenarios de dominación

Las instancias académicas cada vez más están llenas de egos que de maestros y esto ha ido afectando la imagen de las instituciones educativas de forma negativa; basta comprobar los miles de estudiantes que no quieren, en las diferentes universidades o en los colegios, recibir clase de *X* o *Y* docente por el “simple” hecho de ser “estricto”; pero, la cuestión es ¿qué es lo que hace estricto al docente como para que el estudiante le huya? Aunque, este cuestionamiento tiene muchas vertientes interesa, para fines de este artículo, pensar que ese hecho tiene un profundo y mimetizado sentido que ignoramos, pero, que se manifiesta de diferentes formas; de manera que, algunos docentes camuflan el *poder que ejercen (dominación)* bajo diferentes prácticas, como el ser estrictos con los estudiantes. Pero ¿por qué y cómo se produce esto?, para responderlo, tomamos posición desde los procesos de evaluación (herramienta por excelencia con la cual

el docente puede dominar y controlar); Juliao (2019) lo explica de la siguiente manera:

Normalmente las decisiones que tomamos van precedidas por un proceso de evaluación. Aunque muchas veces no nos damos cuenta, lo cierto es que invariablemente estamos evaluando decisiones, acciones, opiniones, creencias y objetos, entre muchas más cosas. Pero ¿qué es evaluar? Se define la evaluación como aquella acción que permite estimar, apreciar o calcular el valor de algo; evaluar consiste en atribuir un valor a algo o a alguien, en función de un proyecto implícito o explícito; y en el campo de la educación, se la define como la estimación de los conocimientos, aptitudes y rendimiento de los aprendices. Que la evaluación es fundamental en todo proceso educativo, no se discute, *pero sí es discutible el modelo de evaluación a aplicar, y, sobre todo, cuando el acto de evaluar se convierte en juicio o se limita a certificar algo* ⁵. (p. 1)

Esto, nos da una perspectiva amplia sobre la evaluación que puede realizar el docente; no obstante, analizando la última parte, en la cual el docente puede elegir la forma en la que evalúa a su estudiantado; pero, aún más importante, cuando la evaluación se desvirtúa completamente y es tomada por el maestro como una herramienta para juzgar a los aprendices. Entonces, aquí podemos identificar de donde se desprende tal incertidumbre cuando el docente tiene como propósito reprimir el pensar del estudiante y su control, que es otra de las máscaras de la dominación.

En torno a la evaluación como dominación, se puede decir que es como una varita mágica con la cual el docente señala al estudiante y dice “*si tú opinión no es como la mía, tendrás un cero*”. En esta situación, el estudiante se ve en la obligación de pensar (o hacer creer que piensa), igual que el docente; de allí nace la pregunta ¿es el educador la fuente certera del conocimiento único y verdadero? o se podría preguntar desde otras disciplinas como el mercadeo y la economía ¿tiene el docente siempre la razón ⁶? Más allá de entrar en el debate de estos cuestionamientos, planteamos por qué el docente

5 Cursivas más para hacer énfasis en esa parte de la citación.

6 Haciendo alusión a la expresión popular “el cliente siempre tiene la razón”, aplicada al cuestionamiento sobre el quehacer del docente.

impone su postura y opiniones sobre las reflexiones que puedan derivar los aprendices desde su contexto y forma de ver las problemáticas sociales o algún caso específico: una conjetura que el docente no es capaz de asumir que los estudiantes puedan generar aportes importantes a la clase o que no puedan realmente comprender de manera profunda o compleja el tema; de algún modo, con temor a que “*el estudiante siempre debe superar al docente*”.

Pero, si todo lo anterior llegase a pasar, entonces en los espacios educativos no ocurre una formación, sino unas relaciones de poder, con las cuales el docente tratará de dominar siempre al estudiante, pero, este último siempre estará en constante resistencia mediante diferentes hechos; así, existe un enfrentamiento entre un docente “conservador” (dominador-premoderno), que trata a sus estudiantes como objetos y cajas que deben llenarse de conocimientos básicos (únicamente con lo que el docente considera conveniente), y estudiantes “liberales” (alternativos-posmodernos), que consideran la libertad de expresión y la interpretación, como algo útil en los espacios académicos.

Estos dos cuerpos políticos crean un escenario, para el cual Juliao (2019) en un reciente escrito aún no publicado, titulado “*El dilema pedagógico: ¿Comprender o juzgar? Una dificultad educativa cotidiana*”, presenta unos ejemplos, que dan cuenta de cómo el docente, en ese ejercicio de dominación, pierde de vista lo esencial; en otras palabras, el docente en ese querer controlar y orientar al curso como si fuesen un grupo de becerros, incurre en el error de evitar la “empatía” para dialogar y con la cual haría eficaz el aprendizaje en sus estudiantes. En resumidas cuentas, un estudiante que considera al docente como fuente de juicios, vive una serie de incertidumbres y ansiedades que terminan generando un silencio en el aula de clase, lo que poco a poco se prolonga hasta que el mismo estudiante termina anulándose y causando daños que se pueden extender a otros contextos como se han dicho más arriba; entonces, la cuestión para complejizar y, a contrapelo sobre la cuestión planteada por Juliao (2019), sería ¿qué hacer cuando el profesor juzga y no comprende: hablar o callar?

Grupo enmudecido y gestión del conflicto en el contexto educativo

Lo que nos interesa de conversaciones escuchadas en el transporte público era la forma en la que se gestaba el conflicto; sobre todo, la incapacidad de algunas personas para gestionarlo ⁷. De allí, surge la idea de proponer un modo para dar solución al problema central de esta reflexión “*la forma en la que los docentes ejercen una dominación en sus estudiantes mediante un silencio simbólico*”, explicado con la teoría de *la ansiedad y la incertidumbre*. Sin embargo, queda una cuestión: si el problema es el silencio como violencia ¿cuál sería la forma “ideal” de solucionarlo?

Pues bien, la otra parte de la historia sobre las personas que discutían en el transporte termina con algo muy simple: el silencio. No obstante, este silenciamiento no es igual al que hemos tratado bajo la mirada de Bourdieu & Passeron (2001); porque, este silencio, muestra algo que en clave de la teoría sociológica y política conocemos como *resistencia*. Con todo este acervo de ideas y para entrelazar, proponemos, mediante dos teorías comunicativas, alternativas de solución para los estudiantes que toman dicha especialización con el *doctor*: La teoría de la *negociación a la cara*, que fundamenta su análisis en la gestión del conflicto en diferentes culturas y la teoría llamada el “grupo enmudecido”, trasponiéndolas al contexto educativo.

La teoría sobre “la negociación a la cara”, propuesta inicialmente por Ting-Toomey en 1998, gira en torno al origen del conflicto y sobre cómo este se fundamenta en el control de la identidad tanto individual como colectiva. Se presenta una gestión del conflicto en las culturas; pero, desde la praxeología ⁸ (Juliao, 2010), planteamos cinco formas de gestionar el conflicto (evitar, complacer, comprometerse, dominar e integrar). En nuestro caso, existe una dominación en una situación que se supone es coercitiva, porque se limita el uso de varias de las estrategias que plantea esta teoría, dando cabida solo a una: *integrar*. ¿Por qué las otras son descartadas? la primera, evitar al docente, sería no asistir a clase y esto ya daría por perdido el curso (algo que nadie quiere); por otra parte, respecto al complacer ¿a quién le gusta complacer un docente agresivo y poco comprensivo?, a

7 Entenderemos aquí el gestionar como la capacidad de dar solución de manera eficiente y asertiva a los problemas que se presentan de manera cotidiana.

8 Es decir, de la práctica docente como eje central donde este concepto toma sentido estricto.

nadie. Dominar es lo que hace el docente, además, el estudiante no está en condiciones de hacerlo; entonces nos queda la única opción que es integrar.

Y es claro que, a diferencia del compromiso, la integración necesita un alto grado de preocupación por uno mismo y por los demás (West y Turner, 2005, p. 134); se debe lograr pasar del pensamiento individualista al colectivo; que, para el caso, significa que el docente tendría que pensar tanto en sus intereses como en los del grupo de estudiantes. En consecuencia, si el docente, en una perspectiva idealista, asintiera a una negociación integral, se puede decir que habría un acuerdo donde una de las partes cede para lograr un clima escolar o educativo apropiado.

Por otra parte, la segunda teoría tiene otra vertiente a contrapelo de que lo anterior no se pueda cumplir, debido a que se trata de un “ideal” y los ideales no siempre se materializan. Así, adaptar la teoría del grupo enmudecido propuesto por Edwin y Shirley Ardener en la universidad de Oxford en 1975, servirá de contraataque en caso de que el profesor no quiera conciliar una paz comunicativa o gestionar el conflicto (mediante la integración); pues, lo único que se quiere es ofrecer alternativas de solución a la violencia que genera ese silencio en el aula de clase.

La cuestión de “la teoría del grupo enmudecido” se centra en que los antropólogos de Oxford empezaron a identificar que los sistemas de comunicación eran generados por las élites sociopolíticas; las clases bajas o grupos minoritarios o sin poder funcionaban bajo dichos parámetros. En consecuencia, cuando las mujeres, que eran silenciadas por el machismo estructural, intentaban hablar o decir algo con lo que no estaban de acuerdo, nadie les prestaba atención; de allí, se desprende el “mutismo”, silencio que ya no es voluntario, sino silencio impuesto. Ardener (1978) explicó en alguna ocasión que cuando los miembros de cualquier grupo subordinado hablan, pero sus palabras llegan a oídos sordos, si esto ocurre persistentemente, tienden a dejar de intentar expresar sus pensamientos e incluso pueden llegar a dejar de pensar (West y Turner, 2005).

En este punto, debemos entender que el docente no siempre tiene la razón; además como estudiantes, tenemos también derechos como seres humanos; de manera que, al estar en un aula de clase no podemos estar atados a las condiciones del docente. Entonces, el

silencio como resistencia es una forma de dar vuelta al contexto y al sometimiento del docente en el espacio que piensa que es la autoridad; pero, dicho mutismo debe ser concertado. Una visión alternativa a esta postura sería la “resistencia creativa”; desde esta perspectiva el mutismo realizado por los estudiantes sería tomado como un *performance* que no sólo irrumpiría en la realidad objetiva del docente, sino también en el de la institución. Así, se evidencia su postura política gracias a una resistencia creativa que da cuenta del disenso ante la forma en la que el docente propone su forma de pensar y actuar mediante una violencia epistémica al ridiculizar el pensar de los estudiantes.

¿Y qué pasa después? Lo que sucederá es que el docente caerá en cuenta de los errores que ha cometido y reflexione; posiblemente, empezará a dialogar con los estudiantes para lograr una paz comunicativa; adicionalmente, puede que abra su pensar para aceptar las interpretaciones de la realidad y el contexto que hacen sus apéndices durante cada una de las clases, todo esto llevará tanto a los estudiantes como al docente a tener un éxito académico en tanto sostengan una postura que comprenda y no que juzgue.

Conclusiones provisorias

Se trata de “ser un artesano de la comunicación”. Aunque suene muy sencilla esta categoría, es esencial para entender el papel del docente al interior de aula; pero, también, los pormenores de la interacción que se debe sostener con los estudiantes en los espacios educativos. El ser docente no debe ser pensando como una profesión sin sentires ni pensares; este oficio debería tomarse con más rigor, es decir, como una práctica de vida que logre una transformación social desde las aulas, mas no como una jaula de hierro en la cual nos internemos para sufrir unos con los otros.

Aunque lo anterior pareciera ir a contrapelo de lo que se plantea inicialmente en esta reflexión, no es así cuando pensamos en los estudiantes que no desean ingresar a clases con algunos docentes o que van obligados. De manera que, el papel del docente más allá de ser un ente dominador que ejerce el poder sobre sus aprendices, debería ser un profesional de la comunicación, que mediante un discurso cargado con dispositivos pedagógicos logre desarrollar en el estudiantado un deseo, no sólo por aprender o ir a clases; sino, por superar a su formador. En ese deseo

de superación que desarrolla el estudiante, el papel del maestro es crucial, porque formar seres humanos no es como lo propone el fordismo o como se pretendía en los inicios de la universidad durante la Revolución Industrial, que cargaba a los estudiantes con datos de forma memorística.

Se trata de la dimensión empática del docente, y aún más profunda, de la falta de procesos de alteridad en el quehacer docente, de manera que, el docente tendría que ser consciente durante su ejercicio del compromiso ético que tiene en la formación de seres responsables, humildes, críticos, etc. De allí, que el docente sea un artesano, un constructor de humanos amantes del cuestionamiento sobre el vivir y el hacer. En otras palabras, la herramienta para un buen ejercicio docente debe ser la reflexión; y, aunque, dicha herramienta no pueda ser fundamentada epistemológicamente, adquiere todo sentido cuando logramos que, mediante la reflexión, los estudiantes generen saber desde sus vivencias y experimentaciones al interior de aula de clase.

Es decir, que no sólo se trata de una comunicación y reflexión al interior del aula, sino de estructurar un ambiente propicio para que el aprendizaje tome sentido en el estudiante. Con ello, la gestión de los conflictos de forma asertiva entre el maestro y el aprendiz son fundamentales para la construcción de lo que en este artículo hemos llamado “espacios de posibilidad”; que se deben comprender como las condiciones necesarias para el desarrollo de una clase que nutra y enriquezca tanto al docente como al alumnado desde una perspectiva orgánica, como lo propone Gramsci (1967) al afirmar que: “es labor del intelectual orgánico saber más que los intelectuales tradicionales: realmente saber, no solamente fingir saber, no simplemente tener la facilidad del conocimiento, sino conocer densa y profundamente” (citado en Hall, 2013, p. 56).

Referencias bibliográficas

- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (2001). Fundamentos de una teoría de la violencia simbólica. *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, 13-85.
- Calderone, M. (2004). *Sobre violencia simbólica en Pierre Bourdieu*.
- Collazos, W. P. (2009). La violencia simbólica como reproducción biopolítica del poder. *Revista Latinoamericana de Bioética*, 9(17), 62-75.
- Fernández, C. & Galguera, L. (2009). *Teorías de la Comunicación*.
- Gramsci, A. (1967). *La formación de los intelectuales*. México: Grijalbo.
- Gudykunst, W. B., Ting-Toomey, S. & Chua, E. (1988). *Culture and interpersonal communication*. Sage Publications, Inc.
- Hall, S. (2013). *Estudios culturales y sus legados teóricos*. Londres: Routledge.
- Hernández, C. A. (1996). *Educación y comunicación: Pedagogía y cambio cultural*. Colombia. Nómadas.
- Juliao, C. G. (2010). *Hacia una pedagogía praxeológica*. Bogotá: Uniminuto.
- Juliao, C.G. (2019). *El dilema pedagógico: ¿Comprender o juzgar? Una dificultad educativa cotidiana*. Texto inédito.
- Zizek, S. (2017). *Sobre la violencia*. Paidós.

LINEAMIENTOS PARA LA FORMULACIÓN DE LA POLÍTICA PÚBLICA DE ATENCIÓN DE LOS JÓVENES DESESCOLARIZADOS CONSUMIDORES DE SUSTANCIAS PSICOACTIVAS, DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE LA CIUDAD DE IBAGUÉ

GUIDELINES FOR THE FORMULATION OF A PUBLIC POLICY FOR THE CARE OF OUT OF SCHOOL YOUTHS WHO USE PSYCHOACTIVE SUBSTANCES IN THE EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF THE CITY OF IBAGUÉ.

Flora Angarita Lezama
floraangarita@hotmail.com
Roland Leonardo Hernández
rlhernandez92@misena.edu.co

Resumen

El presente artículo pretende socializar los avances de la investigación “Lineamientos para la formulación de la política pública de atención de los jóvenes desescolarizados consumidores de sustancias psicoactivas, de las instituciones educativas de la ciudad de Ibagué”. Con ella, se desea proponer unos lineamientos que permitan formular la política pública para el tratamiento y atención de los estudiantes consumidores de sustancias psicoactivas, que fueron desescolarizados por incumplir los contratos pedagógicos que ordena la ley, esto con el objeto de permitirles a estos jóvenes recibir atención especial a partir de un grupo de apoyo por parte de los directivos, los docentes orientadores y maestros de aula para restituirles el derecho fundamental a la educación, apoyándolos en la continuidad de su formación académica y la formulación de su proyecto de vida.

Dada la naturaleza del problema, el estudio se realizará bajo los parámetros y guía de la investigación fenomenológica propia del enfoque cualitativo. Se realizará como un estudio de caso, siguiendo lo planteado por Hernández-Sampieri y Mendoza (2014), que lo consideran como “una investigación que mediante los procesos cuantitativo, cualitativo o mixto; se analiza profundamente una unidad para responder al planteamiento del problema, probar hipótesis y desarrollar teorías”.

Palabras clave: consumo SPA, contrato pedagógico, desescolarización, inclusión, derecho a educación.

Abstract

The present article intends to socialize the advances of the research “Guidelines for the formulation of the public policy of attention of the deschooling young people who consume psychoactive substances, of the educational institutions of the city of Ibagué”. With it, it is desired to propose guidelines that allow the formulation of public policy for the treatment and attention of students who consume psychoactive substances, who were out of school for breaching the pedagogical contracts mandated by law, this in order to allow these young people to receive attention especially from a support group by managers, guidance teachers and classroom teachers to restore the fundamental right to education, supporting the continuity of their academic training and the formulation of their life project.

Given the nature of the problem, the study will be carried out under the parameters and guidance of the phenomenological investigation of the qualitative approach. It will be carried out as a case study, following the statements made by Hernández-Sampieri and Mendoza that consider it as “an investigation that through

quantitative, qualitative or mixed processes; a unit is analyzed deeply to respond to the problem statement, test hypotheses and theory”

Keywords: SPA consumption, pedagogical contract, de-schooling, inclusion, right to education.

Introducción

La transformación del pensamiento social exige de los maestros posibilitar a los estudiantes las herramientas suficientes para que estos puedan acceder al conocimiento de una manera constructiva y efectiva. Desafortunadamente, en la propuesta estatal solo se proporciona un pénsum académico para estudiantes que están dentro del sistema escolar, pero hace falta un apartado que dé cuenta del reconocimiento de los mecanismos de participación existentes para aquellos estudiantes que por problemas de salud, al ser consumidores de SPA, sufren el flagelo de la desescolarización, ellos no encuentran apoyo o acompañamiento una vez son enviados a instituciones de salud, olvidando que la misión del educador es la de transformar la sociedad a través de la educación del ser humano y pretender generar una sociedad más justa y humanizada.

El presente proyecto se ubica en Ibagué, la población serán los estudiantes desescolarizados de las instituciones educativas (I.E.), después de un proceso previo y de haberse llegado a la conclusión de que requieren apoyo, en un institución especializada. Luego de un sondeo documental, se observó que en los pactos de convivencia no se considera la situación, ni se contempla el proceso de apoyo y seguimiento que se debe brindar a esta población, de ahí que, el problema que nos ocupa es ¿cómo aportar los lineamientos generales que permitan formular la política pública de atención a los jóvenes desescolarizados consumidores de sustancias psicoactivas, de las instituciones educativas de la ciudad de Ibagué?

El objetivo es generar unos lineamientos que propendan por hacer de Ibagué una ciudad inclusiva con la población desescolarizada, para no romper con sus ciclos de aprendizaje y progreso académico, mediante la creación de unos lineamientos y una estrategia de seguimiento, apoyo y ayuda para que ellos puedan complementar su tratamiento con el desarrollo de los aprendizajes que los currículos de las instituciones proponen.

Alcance de la investigación y metodología

El consumo de drogas en la población estudiantil se ha constituido en un flagelo para el siglo XXI, tanto así, que la Organización de Estados Americanos (OEA) a través de la Comisión Interamericana para el Control del Abuso de Drogas (CICAD), unió sus esfuerzos a través de lazos de cooperación con organizaciones internacionales especializadas en el tema como, la Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito (ONUDD), estas entidades consideran que la existencia de Planes y Estrategias Nacionales Antidrogas son una posibilidad para controlar y ayudar a los jóvenes en la solución de su problema.

Los problemas asociados al consumo problemático de SPA en el final del siglo XX y los albores del XXI, han marcado la historia de América Latina. De ahí que, se hace necesario el establecimiento de estrategias para afrontar de manera eficaz el fenómeno de las drogas (Santana, 2004).

Con base en lo anterior y como se planteó antes, este estudio busca contribuir a construir una política Institucional de *inclusión* en que se tenga en cuenta los estudiantes desescolarizados con dependencia de sustancias psicoactivas de la I. E. Germán Pardo García y las otras 56 instituciones de la ciudad de Ibagué; con la esperanza de lograr una trazabilidad del acompañamiento de los mencionados estudiantes y dejar una capacidad instalada para el tratamiento, acompañamiento y desarrollo formativo y académico de los jóvenes comprometidos por el consumo de SPA, que por su comportamiento han tenido que desescolarizarse.

El entorno escolar debe propender por el fortalecimiento de una axiología positiva en los estudiantes, fomentar la autoestima y contribuir a la recuperación de aquellos estudiantes que poseen problemas que les impiden su desarrollo académico y social; por ello, es importante que los estamentos de la comunidad educativa sean conscientes del problema del consumo de SPA, y creen lazos de protección que impidan que los niños, niñas y jóvenes se conviertan en enfermos sociales por el consumo de drogas psicoactivas.

Es necesario trabajar con esmero en la concienciación de la comunidad, generar seres críticos de su realidad que reconozcan la importancia de no solo alejarse del consumo y en lo posible de los factores agravantes, sino enfocarse en su proyección académica para que puedan concluir sus ciclos de escolarización, esto es posible si los estudiantes están protegidos por políticas de protección que no les hacen sentir alienados y rechazados por la sociedad, sino que, por el contrario, les incitan a concluir su proceso de desintoxicación y culminar su periodo escolar con el acompañamiento y protección de sus compañeros y docentes, quienes aprenderán del proceso y les servirán de apoyo durante su rehabilitación.

Las reflexiones anteriores llevaron a los investigadores a delinear un *acompañamiento institucional*, con el propósito de impactar la vida de los estudiantes desescolarizados, estableciendo un canal de comunicación directa que les permita continuar su formación académica a través del apoyo del docente y la educación continua con la pretensión de la recuperación del estudiante en forma integral. La I. E. Germán Pardo García, donde se realiza la investigación piloto con la intención de irradiarla al municipio, ganará una experiencia que le permitirá una visión integral del problema, lo que está en estrecha relación con su modelo pedagógico humanista, dándole la posibilidad de una mirada holística y pedagógica válida para todo su estudiantado, cuerpo profesoral, personal administrativo y directivos académicos. Lograr efectuar este proceso es muy importante, porque al tener el estudiante un apoyo de parte de la institución puede encaminar un proceso de abandono del consumo y de recuperación total en todos los ámbitos de manera positiva y motivadora.

El estudio se realiza con un diseño fenomenológico propio del enfoque cualitativo. Se realizará como un estudio de caso, siguiendo lo planteado por Hernández-Sampieri y Mendoza (2014), que lo consideran como “una investigación que mediante los procesos cuantitativo, cualitativo o mixto; se analiza profundamente una unidad para responder al planteamiento del problema, probar hipótesis y desarrollar teoría”. La población y la muestra para este estudio de caso, está constituida por cinco estudiantes identificados que han sido desescolarizados por ser consumidores de SPA. Esta muestra es significativa, porque cumple las condiciones de ser estudiantes, consumidores y desescolarizados después del proceso institucional interno.

Nuestro estudio de caso está basado, inicialmente, en cinco sujetos, quienes cumplen la condición de ser consumidores de SPA y ser desescolarizados, por lo tanto, recurriremos a un estudio de *múltiples casos*, el cual persigue la replicación lógica de los resultados, repitiendo el mismo estudio sobre casos diferentes para obtener más pruebas y mejorar la validez externa de la investigación realizada con una unidad de análisis. Haciendo de esta una herramienta valiosa de investigación, porque a través del mismo, como lo plantea Yin, se mide y registra la conducta de las personas involucradas en el fenómeno estudiado (Martínez-Carazo, 2006).

Resultados esperados

Se espera que el estudio brinde luces para, una vez conocida la realidad, se pueda realizar un censo de estudiantes desescolarizados y trazar unos lineamientos que permitan diseñar una política escolar municipal de inclusión que haga posible la recuperación de estos jóvenes, miembros valiosos para las comunidades educativas, sus familias y la ciudad donde se manifieste la estrategia de acción, seguimiento y atención para los estudiantes en esta condición que reinciden en el consumo de SPA.

Referencias bibliográficas

- Congreso de la República. (2012, julio 31). *Diario Oficial No 48.508*. Bogotá: Congreso de Colombia.
- Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación [FECODE]. (2018). *¿Qué es el manual de convivencia? ¿Cómo transformarlo?* Bogotá: Magisterio.
- Hernández-Sampieri, R. F. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Janesick, V. (1998). *Estrategias de investigación cualitativa*. London: Thousand Oaks, Sage.
- Martínez-Carazo, P. C. (2006). El método de estudio de caso. Estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento y gestión. Universidad del Norte*, 20, 165-193.
- Sandín, E. M. (2003). La enseñanza de la investigación cualitativa. *Revista de enseñanza universitaria*, 21, 37-52.

ENSEÑANZA DEL CONCEPTO DE VARIABLE A TRAVÉS DEL MODELO 3UV

TEACHING THE CONCEPT OF VARIABLE THROUGH THE 3UV MODEL

*William Eduardo Naranjo Triana**
wenaranjot@ut.edu.co

*Johan Andrés Ospina Granobles***
jaospinagr@ut.edu.co

Resumen

Este artículo tiene como propósito mostrar los hallazgos más importantes de un estudio realizado con estudiantes de grado noveno de una institución educativa de la ciudad de Ibagué, cuyas edades oscilaban entre doce y catorce años. El objetivo general de dicho estudio fue establecer la incidencia de la implementación de una secuencia didáctica basada en el modelo 3UV en la comprensión del concepto de variable de un grupo de estudiantes de grado noveno. Como hallazgo importante, se pudo establecer que la secuencia didáctica promovió hasta cierto punto la comprensión del concepto de variable. Sin embargo, este proceso es de largo aliento y requiere de un trabajo permanente durante la escuela secundaria.

Palabras clave: concepto de variable, modelo 3UV, proceso, secuencia didáctica.

Abstract

The purpose of this article is to show the most important findings from a study of ninth graders from an educational institution whose ages ranged between twelve and fourteen years old. The general objective of this article was to set the incidence of the implementation of a didactic sequence based on the 3UV model in the understanding of the concept of variable in nine grade students. As an important finding, it was possible to establish that the didactic sequence promoted to a certain extent the understanding of the concept of variable. However, this process is a long-term one and requires ongoing work throughout high school.

Keywords: variable concept, 3UV model, process, didactic sequence.

Introducción

El álgebra escolar usualmente se asocia con procedimientos y algoritmos con letras y símbolos que, a menudo, causan miedo y zozobra en los estudiantes y se inicia en grado octavo. Esta idea acerca del álgebra escolar es consistente con una concepción tradicionalista de las matemáticas

que, según Agudelo (2002), concibe las matemáticas como un conjunto de definiciones formales y algoritmos que deben estudiarse de manera compartimentada a lo largo que avanza la educación básica.

La concepción tradicionalista de las matemáticas se traduce en un inicio del trabajo algebraico escolar

* Licenciado en Matemáticas y magíster en Educación de la Universidad del Tolima, integrante del Grupo de Investigación en Educación Matemática EduMat y docente de tiempo completo de la Institución Educativa Técnica Musical Amina Melendro de Pulecio.

** Licenciado en Matemáticas y estudiante de Maestría en Educación de la Universidad del Tolima. Docente de tiempo completo de la Institución Educativa Bicentenario de la ciudad de Ibagué.

basado en la explicación, por parte del profesor y el entrenamiento, por parte del estudiante, de un conjunto de algoritmos aplicados a expresiones algebraicas que los mismos estudiantes no saben ni qué son, ni cómo funcionan. En consecuencia, según Agudelo (2002), los estudiantes presentan dificultades para: por un lado, asignar el significado correcto al uso de las letras en álgebra; por otro, establecer conexiones entre los algoritmos mecanizados y la solución de problemas.

En este contexto, resulta imperativa una transformación de las prácticas de enseñanza de las matemáticas en las aulas de clase. El álgebra, más allá de ser un conjunto de definiciones y algoritmos, es una forma de pensar o de razonar una situación. A la luz de los planteamientos de Mason et al. (2014), el álgebra es la forma como se identifica, se comunica y se registra “la generalidad” que resulta ser el corazón de las matemáticas escolares.

Así las cosas, en la literatura actual existen diferentes enfoques que abogan por una enseñanza del álgebra escolar diferente al enfoque tradicionalista ya mencionado. Para efectos del trabajo realizado, se decidió tomar los planteamientos de Ursini y Trigueros (1998), quienes acuñan por primera vez el modelo tres usos de la variable, de allí el término “modelo 3UV”. La propuesta básicamente consiste en comenzar el trabajo algebraico escolar a través del análisis de los tres usos que la variable puede tomar en el contexto escolar (ver más adelante).

Por otro lado, también se tomaron aspectos clave de otro enfoque de enseñanza que aboga por el desarrollo de pensamiento funcional como herramienta para dar inicio al trabajo algebraico escolar. En este sentido, la secuencia didáctica implementada en el estudio realizado se basó en el modelo tres usos de la variable de Ursini y Trigueros, junto con las estrategias desarrolladas por el enfoque de pensamiento funcional, con el propósito central de desarrollar comprensión en los estudiantes del concepto de variable.

Modelo 3UV

La variable en álgebra escolar es un concepto que puede tener diferentes interpretaciones. A pesar de esto, hay algo que estas tienen en común y es que por nomenclatura, en matemáticas, las variables se representan/simbolizan por medio de letras. Ahora bien, este carácter multifacético del concepto de variable, aunado a una enseñanza

tradicionalista del álgebra escolar, hace que los estudiantes, normalmente, no logren comprenderlo con completa suficiencia.

En este punto es importante aclarar cuáles son los tres usos de la variable que se vienen mencionado. Por una parte, la variable (representada por letras) puede ser usada/interpretada: como una *incógnita*, cuando la variable representa uno o unos valores específicos desconocidos que pueden ser hallados; como un *número general*, cuando la variable representa infinitos números sin que estos puedan ser determinados; y como una *relación funcional*, cuando la variable, además de representar infinitos números, estos dependen de otra variable.

El modelo 3UV surge bajo los planteamientos de Ursini y Trigueros (1998) como una estrategia que busca una enseñanza integradora de los tres usos de la variable. Adicional a esto, construyeron un marco referencial para el análisis del pensamiento de los estudiantes cuando se desenvuelven en cada uno de los usos de la variable. La hipótesis del modelo 3UV es que al trabajar de manera simultánea los tres usos de la variable, el estudiante puede lograr una comprensión más profunda del concepto.

En este contexto, la secuencia didáctica diseñada buscaba, a partir de la exploración de situaciones funcionales, explorar los tres usos de la variable de manera progresiva. La secuencia se desarrolló en tres sesiones de clase de dos horas cada una; en cada una de ellas, se presentaba una situación funcional en la que los estudiantes debían, a través de preguntas orientadoras del profesor, identificar la relación/función que conectaba las dos cantidades de la situación. Inicialmente, la actividad buscaba expresar un método general en lenguaje natural y de ser posible en lenguaje simbólico haciendo uso de letras. Luego, la actividad siguiente buscaba establecer una ecuación que conectara las dos cantidades involucradas. Finalmente, la última actividad buscó trabajar la variable como incógnita a través de preguntas por una de las dos variables cuando se conocía el valor de la otra.

La hipótesis de trabajo de la secuencia didáctica consistió en que era más favorable dejar el uso de la variable como incógnita para el final, después de haber trabajado la variable como número general y como relación funcional. Esto se pensó así, pues, la experiencia y la intuición del autor del estudio, como profesor de

matemáticas, decía que cuando los estudiantes ven, inicialmente, la variable como un número específico es muy difícil mover su pensamiento a que la variable puede tomar muchos valores, incluso infinitos. En el capítulo de resultados se presentarán ciertas precisiones acerca de esta hipótesis de trabajo.

Metodología

La población del estudio realizado estuvo constituida por los 1300 estudiantes de la Institución Educativa Técnica Bicentenario. La elección de la muestra fueron los 28 estudiantes de grado noveno B (9B) de dicha institución. Dicha elección no se realizó por algún muestreo aleatorio o estadístico, sino que se eligió el grupo en el cual el docente autor de este estudio era el docente titular de matemáticas.

Esta elección de la muestra se justifica por la naturaleza del estudio, pues, su propósito no era establecer relaciones de causa y efecto o causa y consecuencia, sino más bien comprender cómo piensan los estudiantes cuando se desenvuelven en tareas que involucran la variable. La muestra se escogió de manera aleatoria entre los diferentes salones de grado noveno con los que contaba la institución. El grado noveno B (9B) contaba con dieciocho (18) hombres y diez (10) mujeres, ubicados entre los estratos uno (1) y dos (2).

Luego de revisar la bibliografía actual, se pudo establecer que el enfoque metodológico que más se asemejaba a los objetivos planteados en el estudio era el de la Investigación Acción (IA). De acuerdo con Kemmis y McTaggart (1988, citados por Altrichter et al., 2002), el proceso de la IA se puede resumir en las siguientes fases a saber:

1. Diagnóstico de la situación inicial.
2. Diseño de un plan de acción.
3. Puesta en marcha del plan de acción.
4. Retroalimentación y evaluación.

En este orden de ideas, el estudio se dividió en tres fases principalmente: primera fase de diagnóstico a través de una prueba inicial; segunda fase de diseño e implementación de la secuencia didáctica y, finalmente, tercera fase de evaluación y retroalimentación a través de una prueba final que permitió comparar el rendimiento de los estudiantes antes y después de la secuencia didáctica.

Resultados

Los resultados se obtuvieron a través de la triangulación entre los datos recolectados en la prueba inicial, la prueba final y el marco de referencia. Los datos recolectados en ambas pruebas fueron comparados estadísticamente a través de la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney en el software Minitab. Las pruebas de hipótesis se realizaron comparando la mediana de los puntajes en cada pregunta de la prueba inicial con la respectiva pregunta homóloga de la prueba final.

Hipótesis nula	$H_0: \eta_1 - \eta_2 = 0$
Hipótesis alterna	$H_1: \eta_1 - \eta_2 < 0$

El modelo anterior representa las pruebas de hipótesis realizadas donde n_1 representa la mediana de cada pregunta de la prueba inicial y n_2 la mediana de cada pregunta de la prueba final. El análisis realizado permitió establecer que para cada una de las preguntas, excepto para la *pregunta 4*, existía evidencia estadística suficiente para rechazar la hipótesis nula, por lo que se concluía que si había un avance significativo en el rendimiento de los estudiantes.

Para la *pregunta 4*, no hubo evidencia estadística suficiente para rechazar la hipótesis nula, por lo que no se pudo concluir que hubiera un avance en el rendimiento de los estudiantes para esa pregunta. En ese cuestionamiento se pedía al estudiante representar, por medio de una ecuación, una situación que involucraba la variable como incógnita para, luego, resolverla. Al analizar de manera general los procedimientos realizados por los estudiantes, se evidencia gran dificultad para representar simbólicamente situaciones presentadas en lenguaje natural.

Este aspecto permitió comprender la naturaleza del proceso de simbolización en álgebra. A lo largo de la secuencia didáctica, se pudo identificar gran potencial en los estudiantes para identificar y comunicar generalidad en lenguaje natural. A pesar de esto, se evidenció dificultad para registrar simbólicamente lo que lograban ver. Por otro lado, también se evidenció la necesidad de trabajar en la clase de matemáticas habilidades para comunicar el pensamiento, pues, en muchas ocasiones los estudiantes lograban ver generalidad, pero, no eran capaces de expresarlo o comunicarlo.

Por efectos de espacio, en este artículo no es posible presentar de manera detallada los hallazgos del estudio realizado. Sin embargo, para un análisis pormenorizado de los instrumentos diseñados y de las actividades de la secuencia didáctica es posible consultar el trabajo de grado titulado “*Exploración del concepto de variable con un grupo de estudiantes de grado noveno de la Institución Educativa Bicentenario*” de la autoría del estudiante de Maestría en Educación de la Universidad del Tolima, Johan Andrés Ospina Granobles.

Conclusiones

El proceso de aprendizaje del concepto de variable es un camino de largo aliento. A pesar de que la implementación de la secuencia didáctica basada en el modelo 3UV dio buenos resultados, en cuanto al aprendizaje del concepto de variable, hubo otros aspectos que deben ser trabajados de manera longitudinal a lo largo de la escuela secundaria. Algunos de estos aspectos están relacionados con la habilidad para comunicar lo que se observa y se piensa, pues, los estudiantes no están acostumbrados a que en la clase de matemáticas se les pida comunicar lo que están pensando.

Por otro lado, el estudio realizado tenía un propósito secundario, encaminado al desarrollo profesional del profesor de matemáticas, en este caso, del autor del trabajo de investigación. Por esta razón, se decidió implementar ciclos de investigación acción que no solamente ayudaran a los estudiantes a mejorar su comprensión, sino que permitiera al profesor mejorar sus habilidades para: comprender la forma como sus estudiantes aprenden, tomar decisiones acerca de las estrategias que lleva al aula de clase y evaluar sus prácticas de enseñanza, retroalimentarlas y ajustarlas de ser necesario.

Referencias bibliográficas

- Agudelo-Valderrama, C. (2002). Promoción del pensamiento algebraico en la escuela primaria: una propuesta que cobra sentido de acuerdo con nuestras concepciones sobre el conocimiento matemático. *Aula Urbana*. No 37.
- Altrichter, H., Kemmis, S., McTaggart, R. & Zuber-Skerritt, O. (2002). The concept of action research. *The learning organization*, 9(3), 125-131.
- Mason, J., Graham, A., Pimm, D. & Gower, N. (2014). *Rutas hacia el/Raíces del Álgebra* (C. A. Valderrama, Trad.). Tolima: Universidad del Tolima.
- Trigueros, M. & Ursini, S. (1998). La conceptualización de la variable en la enseñanza media. *Educación Matemática*, 12(2), 27-48.

REESTRUCTURACIÓN DE UN PLAN DE ESTUDIOS: APRECIACIONES DE LOS ESTUDIANTES EN LA PRIMERA FASE DE LA EVALUACIÓN CURRICULAR

*Martha Lucia Núñez Rodríguez**

mnunez@ut.edu.co

*Elizabeth Fajardo Ramos***

efajardo@ut.edu.co

*Claudia Patricia Bonilla Ibáñez****

cbonilla@ut.edu.co

Resumen

En el eje misional de formación, las IES deben establecer en sus planes de acción, programas y estrategias dirigidos a revisar y analizar sus planes de estudio. La evaluación curricular, por tanto, se constituye en el proceso mediante el cual se corrobora, la validez del diseño curricular en su conjunto. Permite determinar en qué medida, lo proyectado, implementado y puesta en marcha, responde a las expectativas del contexto. **Objetivo:** identificar las percepciones del desarrollo del plan de estudios, en estudiantes del programa de Enfermería de la Universidad del Tolima en el año 2019. **Método:** es un estudio de abordaje mixto, de corte transversal, que utilizó como metodología la aplicación de un instrumento diseñado por el equipo investigador, con 8 preguntas de respuesta dicotómica, con posibilidad de ampliar la respuesta **Resultados:** un 80,3 % se consideran como positivas las respuestas a las diferentes preguntas, el restante 19,6 % consideró como no cumplidos algunos aspectos de las diferentes asignaturas. **Conclusiones:** los estudiantes reconocieron como los aspectos con mayores fortalezas: el cumplimiento de los objetivos, el aporte de elementos fundamentales para el ejercicio profesional, y el cumplimiento del acuerdo pedagógico.

Palabras clave: Apreciaciones, evaluación curricular, plan de estudios

Abstract

In the missionary axis of training, HEIs must establish in their action plans, programs and strategies aimed at reviewing and analyzing their study plans. The curricular evaluation, therefore, constitutes the process by which the validity of the curricular design as a whole is corroborated. It allows determining to what extent, the projected, implemented and commissioned, responds to the expectations of the context. **Objective:** to identify the perceptions of the development of the study plan, in students of the Nursing program of the University of Tolima in 2019. **Method:** it is a cross-sectional, mixed approach study that uses as methodology the application of an instrument designed by the research team, with 8 dichotomous answer questions, with the possibility of expanding the answer **Results:** 80.3% consider the answers to the different questions to be positive, the remaining 19.6% considered some aspects of the different questions as not fulfilled subjects **Conclusions:** the students recognized as the aspects with the greatest strengths: the fulfillment of the objectives, the contribution of fundamental elements for the professional practice, and the fulfillment of the pedagogical agreement

Key Words: appresiatiions, curricular evaluati3n, syllabus.

* .Profesora Asociada. Facultad Ciencias de la Salud. Universidad del Tolima.

** Profesora Titular. Facultad Ciencias de la Salud. Universidad del Tolima.

*** Profesora Asociada. Facultad Ciencias de la Salud. Universidad del Tolima.

Introducción

En los procesos de docencia universitaria, el currículo constituye la expresión del proceso de la planeación de la formación de los futuros profesionales. Sin embargo, definir de forma precisa el concepto de currículo representa un desafío considerable, dado que su complejidad y amplitud varían según la interpretación de diferentes expertos en el ámbito educativo (García, 2022).

En el ámbito de la formación, las Instituciones de Educación Superior (IES) enfrentan una serie de desafíos cruciales que inciden directamente en su misión. Estos desafíos incluyen la necesidad de abordar los resultados de aprendizaje, evidenciados tanto en los resultados de las pruebas estándar como en los promedios de calificaciones de los estudiantes, así como la problemática de la deserción estudiantil y sus diversas causas, el rezago académico y los prolongados períodos de graduación (Mateo-Berganza, et al., 2022).

Ante este complejo escenario, las IES deben elaborar planes de acción que contemplen programas y estrategias específicas destinadas a examinar y analizar a fondo sus planes de estudio. Por lo tanto, el objetivo de la evaluación curricular es identificar posibles deficiencias tanto en la estructura de dichos planes como en su implementación práctica (Universidad Piloto de Colombia, 2018).

De hecho, la evaluación curricular constante emerge como una herramienta esencial en este proceso. Su propósito es recabar información relevante sobre el acto educativo y, al mismo tiempo, detectar y subsanar deficiencias en el diseño del plan de estudios. Esta evaluación debe abarcar todos los aspectos del proceso educativo, siendo el plan de estudios el epicentro de atención (3). Esta perspectiva subraya que la evaluación curricular es un proceso dinámico, donde los datos recopilados sirven como pilares para las transformaciones necesarias. En otras palabras, se trata de la implementación de planes de mejora que garanticen una constante evolución y actualización de los planes de estudio, adaptándose a las demandas cambiantes del entorno educativo y del mercado laboral (Brovelli, 2001).

Ahora bien, el programa de Enfermería de la Universidad del Tolima, es un programa que cuenta con Acreditación Internacional Arcusur; razón por la cual, como parte de su cultura de calidad, y atendiendo al plan de mejoramiento

resultante del proceso de autoevaluación, adelanta un proceso de reestructuración curricular. Lo anterior se fundamenta en el hecho de que el currículo debe ser abordado como parte de un proyecto formativo integrado (5). De este modo, se confiere al plan de estudios un riguroso marco que garantiza coherencia y sentido. Esto se debe a que el plan de estudios se concibe como una entidad integral, formalizada, visible y de acceso público, que representa el compromiso concreto de la institución educativa que lo oferta (Zabalza, 2012).

Por lo tanto, la evaluación curricular constituye el proceso mediante el cual se corrobora la validez del diseño del plan de estudios en su conjunto. En este sentido, posibilita determinar en qué medida lo proyectado e implementado responde a las expectativas de un contexto compuesto por empleadores, usuarios del servicio y, por supuesto, los estudiantes.

En este orden de ideas, en búsqueda del mejoramiento continuo se abordó el proceso de evaluación del plan de estudios del programa de Enfermería; sus resultados motivaron a la construcción de una ruta para realizarlo que consta de las siguientes fases:

La primera etapa consistió en realizar un diagnóstico interno, basado en las percepciones de estudiantes y docentes sobre el desarrollo del plan de estudios en su totalidad. Es importante destacar que, en esta fase, se consideró también la evaluación externa realizada por expertos designados para verificar las condiciones de calidad del programa.

Posteriormente, se llevó a cabo un análisis exhaustivo de la malla curricular por parte del comité curricular. Este análisis se realizó considerando criterios de pertinencia de los contenidos, a la luz de los avances disciplinares, así como la ubicación de dichos componentes dentro de la malla curricular.

Una vez completado el análisis interno, se procedió a una fase de análisis de contextos, que incluyó la evaluación de aspectos internacionales, nacionales y las particularidades locales que podrían influir en el diseño del plan de estudios.

Con base en los resultados obtenidos en las etapas anteriores, se definió el perfil profesional deseable para los graduados del programa. Este perfil se elaboró teniendo en cuenta las necesidades del mercado laboral

y las demandas de la sociedad. Además, se establecieron ejes temáticos transversales, tanto disciplinares como no disciplinares, que respondieran al perfil profesional definido anteriormente. Estos ejes fueron diseñados para contribuir a una formación integral de los estudiantes.

Finalmente, se ubicaron los ejes temáticos dentro de las áreas de formación previstas por los lineamientos curriculares institucionales, como el Núcleo de formación básica, el Núcleo disciplinar/profesional y la formación en investigación. Este proceso culminó con la proyección de las asignaturas que conformarían el plan de estudios renovado.

A continuación, se presentan los resultados de la primera fase de diagnóstico interno, cuyo propósito fue identificar las percepciones del desarrollo del plan de estudios, en estudiantes del programa de Enfermería de la Universidad del Tolima en el segundo semestre del 2019.

Materiales y Método

Este estudio es un abordaje descriptivo de corte transversal y utilizó la aplicación de un instrumento diseñado por el equipo investigador, el cual estuvo compuesto por 8 preguntas de respuesta dicotómica con posibilidad de ampliarla. A los resultados se les aplicó el análisis de contenido basado en una categorización de tipo inductivo, en el cual los conceptos se derivaron de los datos (Riba, 2017).

Cabe destacar que, el análisis de contenido es un método de investigación para hacer réplicas, inferencias flexibles y válidas de los datos a su contexto, con el propósito de proporcionar conocimiento, nuevas ideas, una representación de los hechos y una guía práctica de acción (Elo y Kyngäs, 2008; Krippendorf, 1980). Adicionalmente, las respuestas dicotómicas fueron cuantificadas para darle mayor énfasis a los datos cualitativos obtenidos.

En términos procedimentales, la encuesta se envió a 182 estudiantes matriculados en el programa de Enfermería, durante el semestre B-2019, a quienes la directora del programa como investigadora solicitó que se evaluaran las 56 asignaturas que componen la carrera. Los datos se procesaron en el SPSS versión 23.

Resultados

Se obtuvo respuesta de 83 estudiantes del programa de Enfermería que cursaron las asignaturas durante el segundo semestre del 2019. Esta población corresponde al 45,6 % y cubren desde el primer hasta el noveno nivel de formación. Para este artículo se presentan los resultados globales de las respuestas dadas por los estudiantes en cada uno de los aspectos evaluados.

Durante el proceso de evaluación, se examinaron un total de 56 asignaturas que conforman el plan de estudios. Estas asignaturas fueron sometidas a un exhaustivo análisis a través de un formulario meticulosamente diseñado por la dirección del programa. Este formulario permitió recopilar datos tanto cuantitativos como cualitativos, brindando así una visión completa y detallada de cada asignatura.

Las encuestas aplicadas se caracterizaron por su enfoque mixto, combinando preguntas de naturaleza cuantitativa para evaluar aspectos como la carga académica, la pertinencia de los contenidos y la calidad de la enseñanza, con preguntas cualitativas destinadas a recabar opiniones detalladas y sugerencias de mejora por parte de estudiantes y docentes.

Este enfoque integral de evaluación permitió obtener una comprensión profunda de la experiencia de aprendizaje en cada asignatura, identificando tanto sus fortalezas como sus áreas de oportunidad. Los resultados obtenidos a partir de estas evaluaciones han sido fundamentales para orientar las decisiones de mejora continua en el diseño y desarrollo del plan de estudios.

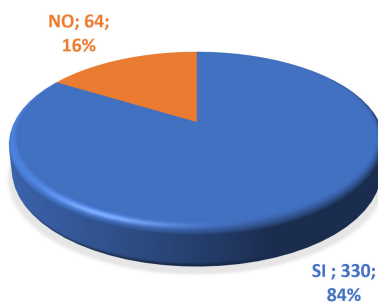
En términos generales, los estudiantes consideraron que se cumplía en un 80,3 % con los aspectos indagados sobre el programa. En este sentido, en las figuras 1 al 8 se muestran los resultados cuantitativos frente al cumplimiento de cada aspecto evaluado.

Figura 1. Distribución de la suficiencia en tiempo para desarrollo del componente teórico y práctico de las asignaturas del programa de Enfermería.



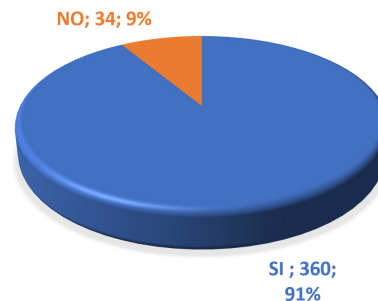
Al respecto se encuentra que el 78% de los estudiantes consideran que el tiempo proyectado para el desarrollo del componente teórico es suficiente y el 22% consideran que se debería ampliar. Frente al tiempo asignado para el desarrollo del componente de prácticas el 64% expresó que es suficiente y el 36% que es insuficiente.

Figura 2. Distribución porcentual cumplimiento de objetivos de las asignaturas.



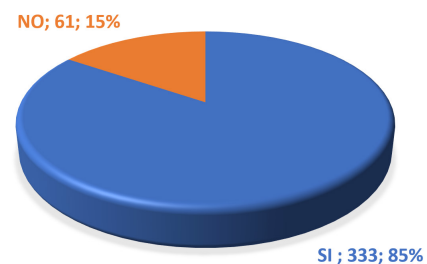
Se encontró que el 84% de los estudiantes consideraron que los objetivos planteados en las asignaturas tuvieron cumplimiento y fueron abordados a satisfacción.

Figura 3. Distribución porcentual pertinencia de las asignaturas para su formación profesional



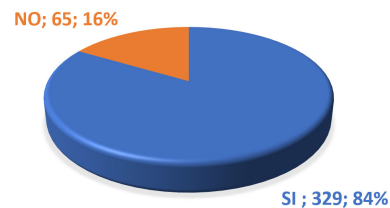
El 91% de los estudiantes consideran que las asignaturas que se encuentran en la malla curricular aportan desde diferentes contextos a su formación profesional.

Figura 4. Distribución porcentual cumplimiento de acuerdo pedagógico en las asignaturas.



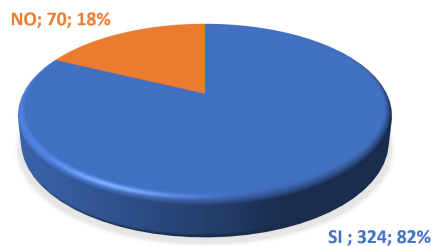
El acuerdo pedagógico, documento de concertación entre el docente y los estudiantes en el cual se determinan aspectos como: objetivos, metodología, contenidos temáticos a desarrollar durante el período académico, este documento debe ir firmado por el docente y el representante del grupo. Sobre el cumplimiento del acuerdo pedagógico en el 85% de las asignaturas se considera como cumplido este propósito

Figura 5. Distribución porcentual de nivel de ubicación de asignaturas en la malla curricular



Al respecto los estudiantes consideraron que en general, las asignaturas guardan una coherencia en la ubicación dentro del plan de estudios, pues el 84% de los estudiantes expresaron un concepto favorable en esta pregunta.

Figura 6. Distribución porcentual de la pertinencia de las referencias bibliográficas que se entregan a los estudiantes en cada una de las asignaturas.



El 18% de los estudiantes, consideraron como deficiente este aspecto, y argumentaron su apreciación sobre la dificultad que tuvieron para ubicar los textos sugeridos y la utilización de artículos en una segunda lengua.

Discusión

La formación ofrecida en el programa de enfermería de la Universidad del Tolima se basa en sólidos fundamentos epistemológicos de la disciplina de Enfermería, así como en el cuidado integral de la salud humana a lo largo de todas las etapas del ciclo vital. Esta base epistemológica proporciona el marco teórico necesario para comprender y abordar los diversos aspectos relacionados con la práctica enfermera, desde una perspectiva holística y centrada en el individuo (Martínez, 2017).

Además de estos fundamentos teóricos, la formación en enfermería en la Universidad del Tolima se enriquece con recursos pedagógicos innovadores que fomentan la integración entre el ámbito académico y la práctica profesional en instituciones de salud a nivel regional, nacional e internacional (Andrade et al., 2023). Estos recursos incluyen metodologías activas de enseñanza-aprendizaje, prácticas clínicas supervisadas y programas de intercambio y colaboración con instituciones de salud de renombre.

Esta combinación de aspectos epistemológicos sólidos y recursos pedagógicos innovadores garantiza que los estudiantes del programa de enfermería de la Universidad del Tolima adquieran una formación integral y actualizada, que los prepara para enfrentar los desafíos y demandas cambiantes del campo de la enfermería en el contexto actual de la salud global (Chalco, 2019).

Por ende, resulta imprescindible involucrar a los estudiantes en el proceso de desarrollo e implementación de cambios curriculares. Ellos representan el pilar fundamental en la construcción no solo de la disciplina, sino también en las interacciones que se establecen entre docentes y estudiantes, así como entre proveedores de salud y estudiantes. Estas interacciones son esenciales para impulsar un desarrollo académico y pedagógico integral, enriquecido por diversas perspectivas y escenarios (Fernández y Sánchez, 2021).

El programa de enfermería de la Universidad del Tolima reconoció la importancia de este enfoque al emprender su reforma curricular. Mediante reflexiones y análisis profundos, se abordaron las necesidades y expectativas de los estudiantes, así como las demandas cambiantes del campo de la enfermería. Este proceso respaldó la iniciativa de cambio curricular y sentó las bases para la oferta de un programa que aspire a liderar no solo en la región, sino también a ser un referente a nivel nacional e internacional en la formación de profesionales de enfermería (Carhuapoma y Cornejo, 2021).

Cabe destacar aquí que es relevante el reconocimiento de un 80,3 % de la población que consideran que los aspectos evaluados son positivos. Esto coincide con otros estudios como el de la Universidad Nacional, en la cual se indica que “los modelos y proyectos pedagógicos responden a las reflexiones realizadas por personas que están inmersa en el proceso de enseñar y aprender” (Díaz et al., 2019).

En esta evaluación, se examinan y valoran los componentes teórico-prácticos que se consideran esenciales y completos, los cuales están imbuidos en una relación pedagógica que busca la reciprocidad. Esta relación va más allá de la mera transmisión de conocimientos, ya que fomenta activamente la autonomía del estudiante, promueve su libertad para explorar y aprender, y también enfatiza el reconocimiento de las responsabilidades que conlleva el proceso educativo por parte del educando. Es decir, se busca que el estudiante no solo adquiera conocimientos, sino que también desarrolle habilidades para aprender por sí mismo, tome decisiones de manera consciente y asuma un papel activo en su propio proceso de aprendizaje (Hernández, 2011).

Es fundamental señalar que, los aportes del programa de Enfermería constituyen una posibilidad para generar

el encuentro entre diversos elementos fundamentales: sujetos implicados, sus deseos individuales y colectivos; así como los saberes disciplinares que comparten y construyen como parte del proceso educativo. Esto es uno de aportes más significativos que se reconoce en la evaluación curricular en la medida que se acepta que los estudiantes llegan a la universidad con una diversidad de experiencias, conocimientos previos, expectativas y aspiraciones. Por otro lado, los docentes aportan su experiencia, conocimientos especializados y habilidades pedagógicas. Es esencial reconocer la singularidad de cada individuo y valorar sus contribuciones al proceso educativo (Gobierno de México. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, 2023; González et al., 2023).

En este orden de ideas, se considera una fortaleza enseñar y aprender a partir de la práctica y su transformación, los cuales están condicionados por estilos de aprendizaje y estilo de enseñanza (Rodríguez, 2018). En efecto, Kolb (1984) propone 4 estilos de aprendizaje activo, reflexivo, teórico y pragmático; partiendo de que el estilo activo se presenta cuando el aprendizaje parte de experiencias directas y concretas, el aprendizaje teórico se produce cuando el aprendizaje proviene de una experiencia abstracta (lectura o discurso). Que se transforman en conocimiento reflexionando o pensando sobre ellas, o bien experimentando de forma activa con la información recibida, lo cual sucede y se espera que los estudiantes desarrollen y fortalezcan sus aprendizajes para que se conviertan en aprendizajes que permanezcan en su desarrollo profesional.

Por todo lo anterior, la práctica se identifica como un escenario idóneo para el aprendizaje experiencial y situado de la/del estudiante de enfermería por su carácter contextual e interactivo con la experiencia de la salud de la persona o del colectivo social, lo cual se evidencia con los resultados evidenciados en la presente evaluación curricular (Benner et al., 2009).

Llegados a este punto, y en el contexto de la evaluación curricular desarrollada, es fundamental reflexionar sobre el cumplimiento de los acuerdos pedagógicos. En efecto, esto implica asegurar que los objetivos de aprendizaje establecidos para cada asignatura se alcancen de manera efectiva, brindando a los estudiantes las herramientas

y conocimientos necesarios para su desarrollo profesional (Poblete et al., 2017).

Por otra parte, en cuanto a la ubicación estratégica de los contenidos dentro de la malla curricular es crucial para garantizar una progresión coherente y secuencial en el proceso de formación, evitando redundancias y asegurando la integración de los conocimientos adquiridos. Por otro lado, es fundamental evaluar los aportes específicos que cada asignatura realiza a la formación de los estudiantes, no solo en términos de conocimientos disciplinares, sino también en habilidades, actitudes y valores necesarios para su desempeño profesional y su contribución a la sociedad (Rojas et al., 2020).

Todo lo anterior significa una invitación a considerar cómo se articulan estos aspectos en la planificación y diseño del plan de estudios, y cómo pueden ser potenciados para optimizar la experiencia educativa de los estudiantes y asegurar la calidad de la formación ofrecida. Esto incluye asegurarse de que los objetivos de aprendizaje de cada asignatura estén alineados con el perfil profesional deseado y con los principios pedagógicos establecidos por la institución. Asimismo, se debe evaluar si la ubicación de los contenidos en la malla curricular permite una progresión lógica y secuencial en la adquisición de conocimientos y habilidades, evitando duplicaciones innecesarias y garantizando una formación equilibrada y completa.

Para potenciar estos aspectos y optimizar la experiencia educativa de los estudiantes, es fundamental promover la colaboración interdisciplinaria entre docentes y departamentos académicos, así como fomentar la participación activa de los estudiantes en la revisión y actualización continua del plan de estudios. Esto permite adaptar el currículo a las necesidades y demandas del entorno, incorporando innovaciones pedagógicas, tecnológicas y científicas que enriquezcan la formación ofrecida (Figuerola et al., 2023).

Conclusiones

Los hallazgos revelados por los estudiantes destacan la importancia de aspectos fundamentales dentro del plan de

estudios, entre los cuales sobresalen el cumplimiento de los objetivos, el aporte significativo de conocimientos y habilidades relevantes para su futura práctica profesional, y la coherencia con el acuerdo pedagógico establecido. Estas percepciones estudiantiles no solo son esenciales para comprender la eficacia del programa de Enfermería, sino que también se convierten en un recurso invaluable para guiar el continuo proceso de mejora de la calidad educativa en una Institución de Educación Superior (Velasco, 2019).

El conocimiento detallado de las percepciones de los estudiantes respecto al plan de estudios proporciona una visión clara de las áreas de fortaleza y las oportunidades de mejora dentro del programa. Estos datos alimentan un ciclo de retroalimentación constante que impulsa la evolución y adaptación continua del plan de estudios para satisfacer las necesidades cambiantes de la comunidad estudiantil y las demandas del campo de la enfermería (Silva, 2016).

Además, la evaluación curricular no solo sirve como herramienta para identificar áreas de mejora, sino que también proporciona insumos valiosos para la elaboración de planes de mejoramiento específicos. Estos planes, orientados por los resultados de la evaluación y las expectativas de los estudiantes, son fundamentales para garantizar que el programa de Enfermería mantenga altos estándares de calidad y pertinencia académica. Principio del formulario.

Referencias bibliográficas

- Andrade, L., Bustamante, J., Viris, S. y Noboa, C. (2023). Retos y desafíos de enfermería en la actualidad. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria de Ciencias de la Salud. Salud y Vida*, 7(14), 41-53. https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2610-80382023000200041
- Benner, P., Sutphen, M., Leonard, V. y Day L. (2009). *Educating nurses: a call for radical transformation*. Jossey-Bass.
- Brovelli, M. (2001). Evaluación curricular. *Fundamentos en humanidades*, 2(4), 101-122. file:///C:/Users/Asus/Downloads/Dialnet-EvaluacionCurricular-1280055%20(1).pdf
- Carhuapoma, M. y Cornejo, A. (2021). Situación de la gestión curricular en programas de enfermería en tiempos de pandemia por Covid-19. *Polo del Conocimiento*, 6(6), 1196-1214. file:///C:/Users/Asus/Downloads/Dialnet-SituacionDeLaGestionCurricularEnProgramasDeEnferme-8016994.pdf
- Chalco, N. (2019). *Epistemología en enfermería*. Universidad Nacional del Callao.
- Díaz, L., Rivera, L., Gómez, A., Rojas, J., Vásquez, E., González, R. y Tabora, M. (2019). *Experiencia de construcción de un proyecto pedagógico para la Facultad de Enfermería de la Universidad Nacional de Colombia 2012-2015*. Universidad Nacional de Colombia.
- Elo, S. y Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing (JAN)*, 62(1), 107-115.
- Fernández, C. y Sánchez, M. (2021). Evaluación de experiencias formativas en enfermería para el cuidado de personas mayores. *Salud*, 53(1), 95-102. <https://www.redalyc.org/journal/3438/343868297020/343868297020.pdf>
- Figuroa, I., Navarrete, L. y Dufraix I. (2023). ¿Qué interacciones pedagógicas ofrecen los “buenos profesores”? una mirada desde la voz del estudiantado. *Revista Integra Educativa*, 14(1), 16-21.
- García, Y. (2022). *Currículo y sus implicaciones*. Lumen.
- Gobierno de México. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2023). *Hacia prácticas que transforman el vínculo pedagógico en el aula*. Gobierno de México. https://www.mejoredu.gob.mx/images/programa-formacion-docente/docentesems/fase_II/IF_Practicas_vinculo_pedagogico.pdf
- González, L., González, M. y Plaza, M. (2023). *Prácticas pedagógicas que contribuyen en la formación integral en tiempos de pandemia en dos instituciones de educación básica y media de Bogotá y una del municipio de Soacha*. Ciencia Unisalle. https://ciencia.lasalle.edu.co/maest_docencia/784/

- Hernández, F. (2011). *Pensar la relación pedagógica en la universidad desde el encuentro entre sujetos, deseos y saberes*. Universidad de Barcelona.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning: experiences the source of learning and development*. Prentice Hall.
- Krippendorff, K. (1980). *Metodología de análisis de contenido*. Ediciones Paidós.
- Martínez, L. (2017). *El estatuto epistemológico de la enfermería*. Ediciones USTA.
- Mateo-Berganza, M., Lim, J., Pellicer, C., López, E., Rodríguez, H., López, R., Magro, C., Vásquez, A., Quesada, A., Brooks-Young, S., Álvarez, X., Ramos, Y., Rivas, A., Barrenechea, I., Brazão, V., Ndebele, V., Nathan, D. y Groot, B. (2022). *El poder del currículo para transformar la educación: cómo los sistemas educativos incorporan las habilidades del siglo XXI para preparar a los estudiantes ante los desafíos actuales*. Banco Interamericano de Desarrollo
- Poblete, M., Cofre, C., Guerra, V., Miño, C., Ceballos, P. y Jara, A. (2017). Experiencias de estudiantes de enfermería frente al cambio: desde un currículo tradicional a uno por competencias. *Revista de Enfermagem*, 4(14), 49-55.
- Riba, C. (2017). *El análisis de contenido en perspectiva cualitativa*. Fundació Universitat Oberta de Catalunya (FUOC).
- Rodríguez, R. (2018). Los modelos de aprendizaje de Kolb, Honey y Mumford: implicaciones para la educación en ciencias. *Sophia*, 14(1), 51-64.
- Rojas, J., Rivera, L. y Medina, J. (2020). Los currículos en enfermería y el desarrollo de las competencias interpersonales: el caso de Colombia. *Revista Index de Enfermería*, 28(4), 32-63.
- Silva, A. (2016). Formación por competencias en Enfermería. Experiencia de la Universidad de Chile, *Med UNAB*, 19(2), 131-141. <https://docs.bvsalud.org/biblioref/2017/12/876628/2679-8487-1-pb.pdf>
- Universidad Piloto de Colombia. (2018). *Evaluación curricular*. Departamento de Publicaciones y Comunicación Gráfica UPC. <https://www.unipiloto.edu.co/descargas/Evaluacion-Curricular.pdf>
- Velasco, A., La Cruz, F., Caligiore, I. y Parra, F. (2019). Reforma curricular de la carrera de enfermería. *Enfermería, Historia e Investigación*, 6(2), 21-35. <file:///C:/Users/Asus/Downloads/Dialnet-ReformaCurricularDeLaCarreraDeEnfermeria-9081726.pdf>
- Zabalza, M. (2012). Articulación y rediseño curricular: el eterno desafío institucional. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(3), 17-48. <https://riunet.upv.es/bitstream/handle/10251/141368/Zabalza%20-%20Articulaci%C3%B3n%20y%20redise%C3%B1o%20curricular%3A%20el%20eterno%20desaf%C3%ADo%20institucional.pdf?sequence=1>

