



# SERES & SABERES

R E V I S T A



**Universidad  
del Tolima**

**Facultad de Ciencias de la Educación**  
Revista Seres y Saberes – Ibagué – Tolima – Colombia  
N° 6 – 2019 – pp. 1 – 106  
ISSN: 2256-3040









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

Revista Seres y Saberes – Ibagué – Tolima – Colombia  
N° 6 – 2019 – pp. 1 – 106 - ISSN: 2256-3040





Ibagué, Colombia. N° 6, 2019, pp. 1 – 106





**Omar Mejía Patiño**

*Rector*

**Oscar Iván Cortés Hernández**

*Vicerrector Académico*

**Nancy Gómez Torres**

*Directora Unidad Académica Facultad*

**Robinson Ruiz Lozano**

*Decano Facultad de Ciencias de la Educación*

**ISSN: 2256-3040**

**Directora y Editora:**

Clara Lucía Pradilla Torres

**Coeditor:**

Nelson Germán Sánchez Pérez

**Comité editorial y Científico:**

Robinson Ruiz Lozano

Luis Alberto Malagón Plata

Elsa María Ortíz Casallas

Jairo Andrés Sarria Velásquez

Luz Stella García Carrillo

Eduardo Augusto López Ramirez

**Evaluadores:**

Indira orfa Tatiana Rojas Oviedo

Anais Yaned Rivera Machado

María Camila Chaves Poveda





**Corrección de Estilo:**

Nelson Germán Sánchez Pérez

María Camila Londoño Bohórquez

**Diagramación e Impresión:**

Colors editores

**Periodicidad:**

Anual

**Tiraje:**

500 ejemplares

Las opiniones contenidas en los artículos de esta revista no comprometen a la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Tolima, sino que son responsabilidad de los Autores, dentro de los principios democráticos de cátedra libre y libertad de expresión. Se autoriza la reproducción total o parcial de los artículos citando la fuente y el autor, estrictamente para fines académicos. Para comunicarse con la revista dirijase al correo electrónico [seresysaberesnpe@ut.edu.co](mailto:seresysaberesnpe@ut.edu.co)

## CONTENIDO

<b>PRESENTACIÓN</b> .....	13
<b>EDITORIAL</b> .....	14
<b>GESTIÓN ESCOLAR</b>	
<b>LA PROFESIÓN DOCENTE EN EL DESARROLLO DE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCATIVAS</b> .....	15
<i>Edwin Bernal Castillo</i>	
<i>Leonardo Duván Restrepo Álape</i>	
<b>LIDERAZGO EDUCATIVO SIGLO XXI, DEFINICIONES Y CARACTERÍSTICAS</b> .....	21
<i>Eulalia Katherine Varón Herrera</i>	
<b>LA RESILIENCIA, SUS FACTORES Y EVALUACIÓN</b> .....	25
<i>Diego Alejandro Gómez Sora</i>	
<b>SÍNDROME DE BURNOUT EN DOCENTES: UNA REVISIÓN DESCRIPTIVA DE ESTUDIOS EN LATINOAMÉRICA</b> .....	28
<i>Diana Marcela Herrán Rangel</i>	
<b>COMPETENCIAS DOCENTES: CONSISTENCIA Y COHERENCIA EN EL ÁREA EMPRESARIAL</b> .....	33
<i>Angélica Paola Lopera Córdoba</i>	
<b>MICROPOLÍTICA ESCOLAR: FENÓMENO Y ENFOQUE TEÓRICO-ANALÍTICO</b> .....	39
<i>Juan Gabriel Bermúdez Sánchez</i>	
<b>EVALUACIÓN</b>	
<b>LA EVALUACIÓN Y SU RELACIÓN CON LA MOTIVACIÓN EN EL AULA</b> .....	48
<i>John Osiris Frasser Vargas</i>	
<b>CURRÍCULO</b>	
<b>LA PROPUESTA CURRICULAR DE EARLY ALGEBRA Y NUEVOS TEMAS DE INVESTIGACIÓN</b> .....	52
<i>William Eduardo Naranjo Triana</i>	

<b>LA INTELIGENCIA EMOCIONAL: EXPOSICIÓN TEÓRICA DE LOS MODELOS FUNDANTES</b> .....	<b>57</b>
<i>Andrés Felipe Bueno Lugo</i>	
<b>TENDENCIAS DE INVESTIGACIÓN EN LA PERTINENCIA CURRICULAR Y LA COMUNICACIÓN DIGITAL</b> .....	<b>63</b>
<i>Juan Romero</i>	
<b>DIDÁCTICA DEL LENGUAJE Y LITERATURA</b>	
<b>LA ESTIMULACIÓN DE LA LECTURA EN LA INFANCIA</b> .....	<b>68</b>
<i>Elizabeth Higuera Martinez</i>	
<b>MÉTODOS EMPLEADOS EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE LA ESCRITURA</b> .....	<b>70</b>
<i>Nini Johanna Esquivel</i>	
<b>ESTADO DEL ARTE: PRÁCTICAS Y REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA ESCRITURA ACADÉMICA</b> .....	<b>78</b>
<i>Diana Fernanda Solano Pineda</i>	
<b>VAN GOGH, GOYA Y MUNCH AL AULA DE CLASE: LA POESÍA DE NELSON ROMERO GUZMÁN</b> .....	<b>99</b>
<i>Jorge Ladino Gaitán.</i>	

## PRESENTACIÓN SERES Y SABERES

**E**ste número de la revista Seres y Saberes continúa en a la línea que ha mantenido la publicación desde sus comienzos: Ser un espacio para la expresión y reflexión de aquellos temas que suscitan inquietud e interés en la didáctica, le pedagogía y la educación en general.

Tal característica permite mantener vigente un documento académico que dé cuenta de las distintas disciplinas que conforman el área de la educación, así lo expresa la filosofía de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Tolima, que además, apuesta ahora, por una formación de maestros incluyentes, ética y afectivamente acorde con el pensamiento de Paulo Freire tan vigente en nuestros tiempos.

Esta publicación contribuye de forma importante a fortalecer el proceso formativo de nuestros estudiantes. En sus artículos se plasman dudas, cuestionamientos y, por qué no, alternativas a los retos de la educación en la región.

Clara Lucía Pradilla Torres

## EDITORIAL

Como ha sido tradición desde su nacimiento, la revista *Seres y Saberes* se constituyó en un espacio para dar fe pública de los avances en las experiencias de investigación y reflexión en torno a la pedagogía, el currículo, la evaluación, la didáctica general y las didácticas específicas realizadas por profesores y estudiantes de los programas de pregrado y postgrado ofertados en la Facultad de Ciencias de la Educación.

Por supuesto, el presente número no es la excepción a esa filosofía de difundir e informar sobre dichos temas que se convierten a su vez en aportes desde distintas miradas y posturas críticas al quehacer educativo o lo que Augusto Comté desde la corriente de pensamiento francés llamó “el hecho educativo”, enmarcado epistemológicamente como un hecho social en sí mismo, al cual tributan varias disciplinas del conocimiento.

Es así que nuestros docentes en formación, docentes y estudiantes de la Maestría en Educación, en los escritos aquí presentados dan cuenta del nivel de desarrollo de su competencia comunicativa escrita y del acumulado intelectual adquirido durante el proceso de estudio. Su profundización en pedagogía, didáctica, currículo, evaluación e incluso sobre tecnologías de la información y la inclusión aplicadas a la educación en el aula de clase y los entornos escolares, se encuentra en cada una de las temáticas abordadas y de los problemas y situaciones que surgen en el ámbito académico, también, las discusiones en torno a los nuevos retos de la profesión docente

Los artículos seleccionados presentan revisiones hechas por estudiantes de posgrado de las diferentes líneas de investigación; en lo relacionado con el currículo se encuentra una diversidad de intereses tales como: una revisión de los 3 principales modelos teóricos relacionados con la inteligencia emocional (modelo de habilidades de Mayer & Salovey; el modelo para la interacción inter e intrapersonal de Goleman y el modelo mixto de las habilidades y la personalidad de Bar-on), aspectos interesantes a tener en cuenta en una modelación curricular. Otro trabajo revisa la propuesta innovadora de *early algebra*, que identifica aspectos y sugiere otras temáticas de investigación. Otro tema actual de gran interés y controversia tiene que ver con las competencias docentes para el ámbito empresarial. El mundo digital, de la Internet, la web y la superautopista de la información no escapan a la mirada crítica de los escritores de *Seres y Saberes*, por lo cual se hizo una revisión a investigaciones sobre la pertinencia curricular y comunicación digital en el aula de clase.

En la línea de la gestión escolar se presenta una variada temática relacionada con los problemas indagados; es así como en los artículos de revisión, unos autores identifican las aproximaciones metodológicas sobre la resiliencia, con autores como Saavedra & Villalta (2008), Grotberg, E (1998), entre otros. Conceptualizan la resiliencia, sus factores de riesgo y la escala de la misma en el ser humano que le permite resurgir de las adversidades. Otros escriben sobre temas como el liderazgo educativo y sus características. Las buenas prácticas para llevarlo a cabo por parte de docentes, directivos y la comunidad educativa en general. A su vez, otros atienden a la doble dimensión de la micropolítica escolar como fenómeno propio y como fenómeno de enfoque teórico en la gestión educativa. Llama la atención un tema altamente controversial como la revisión de 12 estudios realizados en América latina sobre el Síndrome de Burnout en docentes, problemática emergente.

El lector, también encontrará un artículo sobre las relaciones entre la evaluación y la motivación como una práctica cotidiana en el aula de clase que puede afectar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Ya en el campo de la didáctica del lenguaje y la literatura, se aprecian artículos que destacan la importancia de la lectura en la formación de la personalidad del niño, para lo cual se requiere de la estimulación a lo largo de su infancia. En esta tarea los docentes en formación son fundamentales para contribuir al desarrollo integral de las diferentes dimensiones del ser a través del hábito lector. Se abordan a lo largo de las páginas, igualmente, nuevos enfoques para analizar la calidad de la educación, el papel de los docentes en ella, su incidencia y corresponsabilidad sobre la misma. Otro artículo da cuenta de las representaciones sociales que tienen los docentes sobre la escritura, representaciones que afectan las prácticas de aula.

Por último, pero no menos importante, el lenguaje, la escritura, la poesía y literatura no son ajenas a los espacios escolares y académicos, por tanto, aquí se analiza la posibilidad de llevar a ese escenario el trabajo en trilogía del poeta tolimense Nelson Romero Guzmán.

En conclusión y para destacar, que el propósito de todos los autores de este número es una invitación a la reflexión surgida desde el mismo mundo de la educación y la academia, con el fin de compartir experiencias y que las mismas sirvan para fortalecer esa misma comunidad con temas relevantes y de alto impacto.

# LA PROFESIÓN DOCENTE EN EL DESARROLLO DE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCATIVAS

*Edwin Bernal Castillo*

Docente TC Facultad de Educación/Universidad del Tolima  
Correo electrónico: ebernalc@ut.edu.co

*Leonardo Duván Restrepo Álape*

Docente TC Facultad de Ciencias/Universidad del Tolima  
Correo electrónico: ldrestrepa@ut.edu.co

**Resumen.** Los nuevos enfoques para abordar la calidad de la educación, han contribuido a relevar el papel clave de los docentes en los cambios educativos no solo como ejecutores sino como constructores, ampliando su territorio de incidencia y corresponsabilidad, llevándolo del aula al campo de la política educativa, de la enseñanza y el aprendizaje a la activa participación en las decisiones sobre educación y sobre su propio trabajo profesional. La comprensión sobre el rol y el lugar de los docentes en la formulación y aplicación de los proyectos de transformación de la educación conduce a consideraciones más amplias sobre las características y el alcance de las políticas que se requieren para pasar del discurso sobre la importancia de los docentes a un compromiso social que garanticen las condiciones necesarias para un protagonismo pleno en los nuevos territorios de la profesión docente.

**Abstract.** The new approaches to address the quality of education, have helped to highlight the key role of teachers in educational changes not only as implementers but as builders, expanding their territory of incidence and co-responsibility, taking it from the classroom to the field of educational policy, from teaching and learning to active participation in decisions about education and about their own professional work. The understanding of the role and place of teachers in the formulation and application of education transformation projects leads to broader considerations about the characteristics and scope of the policies required to move from the discourse on the importance of teachers to a social commitment that guarantees the necessary conditions for a full protagonism in the new territories of the teaching profession.

**Palabras clave:** nuevo rol docente, políticas públicas, calidad de la educación, reformas educativas.

## **Efecto de las reformas educativas en América Latina**

Para Robalino (2012), las reformas y las políticas educativas implementadas en América Latina en las últimas décadas trajeron como consecuencia un conjunto de cambios orientados, sobre todo, a la universalización del acceso a la educación básica en términos de cobertura y la formación para el mundo del trabajo, en relación con los contenidos. Sin embargo, como lo afirma Feldfeber, aun cuando los procesos, resultados e impactos fueron altamente diferenciados en los distintos países latinoamericanos, veinte años después, *“los indicadores muestran que las políticas educativas implementadas en la región ni*

*siquiera lograron cumplir con las metas “reducidas” de escolarización en materia de educación básica”* (Feldfeber, M. 2008: 17-19).

En este sentido, Robalino (2012) identifica como el bajo impacto de las reformas es atribuido a distintas causas. Citando a Barroso (2008), Robalino muestra algunos elementos clave que permiten entender su origen, trayectos y resultados, identificando así algunas características comunes de estas reformas:

- Están basadas en el supuesto de que los sistemas sociales son totalmente regulables de acuerdo con criterios de racionalidad y de eficacia definidos por el poder central.

- Para la elaboración de las reformas, se identifica un carácter exógeno que no va más allá de la introducción, solo en algunas ocasiones, de mecanismos legitimadores de tipo participativo.
- Existe una vinculación de una lógica normativo-deductiva para la elaboración de la reforma, con separación clara entre la concepción y la ejecución, entre los principios y la práctica, entre el centro y la periferia, entre la formación y la acción. (Barroso, J., citado en Krawczyk, N. y Vieira, V. 2008: 10).

Barroso (2008) identifica que, paradójicamente, las bases conceptuales y metodológicas sobre las que se diseñaron y ejecutaron las reformas de los años noventa, se transformaron en sus propias barreras, lo que impidió el logro de sus objetivos.

Procesos globales como la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (Unesco, 1990), contribuyeron a ubicar a la educación en las agendas políticas de las regiones y de los países, para ello se movilizaron gobiernos, organismos de cooperación, organizaciones sociales, gobiernos locales y otros actores involucrados en el desarrollo educativo.

Muchas organizaciones, en especial de la sociedad civil, se nutrieron de corrientes y tradiciones propias como la educación popular en América Latina, que marcaron una manera particular de entender la educación en el ámbito de la participación democrática de la ciudadanía. Sin embargo, las respuestas nacionales oficiales en América Latina se configuraron mediante las grandes reformas emprendidas en la mayoría de países bajo una matriz que estableció fuertes similitudes pese a las enormes diferenciaciones existentes en las distintas naciones (Krawczyk, N. & Vieira, V., 2008).

El Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo ayudaron a financiar muchas de estas reformas a través de préstamos externos que se operativizaron a través de estrategias de descentralización y desconcentración de la gestión educativa, reformas curriculares, construcciones escolares, entrega de textos y materiales educativos a las instituciones educativas; así como, capacitación docente para la aplicación de los nuevos contenidos y metodologías.

Estas estrategias generaron cambios que impusieron nuevas normas y responsabilidades a las escuelas y docentes que, en la mayoría de casos, no estuvieron acompañadas de otras estrategias que aseguraran las mejores condiciones para las nuevas tareas que, inclusive, fueron definidas sin la participación de las comunidades educativas y sin que existiera un nuevo marco de comprensión y desarrollo para la profesión docente.

Es así como Robalino (2012) identifica un campo amplio de investigación sobre la incidencia de las políticas educativas y las nuevas regulaciones del trabajo sobre la situación de los docentes en la región en el marco mayor de las reformas de los estados nacionales y sus consecuentes reformas educativas. Entre ellas, se destacan los trabajos de Oliveira, 2000; Feldfeber, 2004; Oliveira, 2004; Tenti, 2006; Martínez, 2006; Oliveira, 2008; Cuenca y Stonij, 2008; Cornejo y Reyes, 2008; entre muchos más. Particularmente, Oliveira (2006) afirma que:

*La expansión de la educación básica [...] ha sobrecargado en gran medida a los trabajadores docentes. Estas reformas han causado la reestructuración del trabajo pedagógico, a partir de la combinación de diferentes factores que se hacen presentes en la gestión y organización del trabajo escolar; teniendo como corolario mayor responsabilidad de los profesores y mayor compromiso de la comunidad*

### **Los derechos en la calidad de la educación**

A inicios del 2000 y, en parte, como resultado de los escasos logros alcanzados por las reformas en términos de calidad y equidad, emerge y se fortalece un discurso que enfatiza el enfoque de la educación como derecho humano y reivindica el valor de la educación más allá de la inserción de las personas en el mercado laboral, ubicando a la educación como factor indispensable para el ejercicio de otros derechos y la construcción de ciudadanía, el desarrollo de capacidades dirigidas a la participación social y a la corresponsabilidad en la construcción de sociedades justas y equitativas.

Para Robalino, las declaraciones y compromisos asumidos por la mayoría de países, así como estudios y reflexiones emprendidos bajo un enfoque



de la educación como derecho, aportaron de modo significativo a un debate que contribuyó a un serio cuestionamiento a las reformas educativas “*funcionales e instrumentales*” y, en algunos casos, al cambio de orientación a los procesos de desarrollo y fortalecimiento de los sistemas educativos nacionales en los países. Por ejemplo, el Marco de Acción de Dakar, 2003, subrayó que la educación es un derecho fundamental e insistió en la importancia de una acción gubernamental basada en los derechos para el cumplimiento de las metas de educación para todos. En 2004, el Informe Mundial de Monitoreo de las Metas (EPT) incluyó a los derechos como el tema fundamental del estudio. Por su lado, Tomasevski (2001, 2004), aportó de manera significativa a la creación de indicadores de una educación de calidad con enfoque de derechos humanos.

### **El nuevo sentido de la profesión docente**

A pesar que hoy en día se reconoce a los docentes como un factor clave en la aplicación de las políticas educativas, no siempre ha sido así. Sólo a finales de los 90 y principios de 2000, esta situación empieza a tener fuerza cuando aparecen evidencias de que los nuevos proyectos educativos no tuvieron éxito pese a las grandes inversiones que se realizaron. Se abordaron de forma igual a los textos escolares, los equipos y las construcciones, el trabajo que se debía hacer con los directores y docentes, considerados en esas reformas como uno más de los “*insumos*” de los procesos educativos.

El balance de los veinte años del Proyecto Principal de Educación, PPE en América Latina y el Caribe (2001) de la UNESCO y ORELAC, realizado por ministros, especialistas y técnicos en el área educativa de todos los países latinoamericanos, cuestionan el lugar secundario al que fueron relegados los docentes:

*El tema de los docentes sobresale como uno de los más críticos y un tema pendiente en todos los países de la región. Durante las dos décadas, los docentes han sido considerados más como un medio o recurso para el mejoramiento de la calidad de la educación que como protagonistas activos y fundamentales del cambio. Las reformas educativas se han centrado más en los cambios pedagógicos y de gestión que en los docentes.*

Por su parte, el Informe Delors (1996) -elaborado por la Unesco y que recoge un conjunto de reflexiones sobre el papel de la educación, sus cuatro pilares y la relación de la educación con la vida, el desarrollo y la naturaleza humana – señala que “*ninguna reforma de la educación ha tenido éxito sin el concurso del profesorado*”. Por su lado, el Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe, Prelac (2002) anota “*Los docentes son el factor más importante en la organización y gestión de los sistemas educativos*” y son el factor fundamental en el aprendizaje de los estudiantes, excluidas las variables extraescolares, identificando así un claro reconocimiento al tema docente y un consenso de que las políticas y los cambios educativos pasan por todos y cada uno de ellos.

En este escenario, la profesión y la naturaleza del trabajo de los docentes entran en debate. Su sentido, lugar, responsabilidades y roles se definen desde la comprensión que se tenga de sociedad y educación. Los docentes, en sistemas y procesos enfocados al desarrollo de una educación como derecho y en el marco de una sociedad justa e igual, tienen un lugar y unas responsabilidades radicalmente distintas a las que tienen los sistemas educativos lanzados a cumplir las demandas de la economía globalizada y a formar recursos técnicos para un mercado de empresas líderes de esas economías.

Ahora, las perspectivas sobre educación amplían el territorio de los docentes, pasando de solo profesionales de la educación a sujetos de derechos en el sistema educativo. Este nuevo horizonte fortalece el lugar de los docentes en el aprendizaje de los estudiantes a través de la preparación, el acompañamiento y la autonomía, además que supera la imagen tradicional y única del docente asociada a la transmisión de conocimientos, encerrado en el aula y casi como único responsable de los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Igualmente, ubica a los docentes como factor de incidencia en otras dos dimensiones mayores: la escuela y las políticas educativas.

La escuela alude al espacio de los docentes y directivos escolares en una comunidad educativa que define colectiva y participativamente su camino, formula su plan estratégico, fortalece alianzas con otros actores del territorio y asume un rol fundamental

en la construcción de la pertinencia cultural de los procesos educativos que responden a las expectativas y demandas de las familias y los estudiantes.

Por otro lado, las políticas públicas se refieren al derecho y capacidad de los docentes a participar de manera activa y corresponsable en la construcción de las políticas educativas, en su aplicación y evaluación. Sin embargo, la formulación de políticas educativas ha sido, hasta el momento, un espacio reservado para planificadores y expertos técnicos. Hoy en día es escasa la participación real de los docentes en las decisiones de política educativa; su papel pasa por ser ejecutores de decisiones ajenas, de currículos predeterminados y de usuarios de procesos de capacitación para la aplicación de los cambios decididos en los niveles centrales.

Por otro lado, al contrario de lo que piensan algunos planificadores, cada día hay más evidencias de que una atención adecuada a cuestiones extraaula, mejora significativamente la calidad de los aprendizajes que se desarrollan en ella (Hargreaves, 2003) y la responsabilidad ética de los docentes se fortalece con la participación en las decisiones en torno a la gestión escolar y en la gestión de las políticas educativas (Fullan, M. y Hargreaves, 2006).

Sin duda, una de las grandes lecciones no aprendidas es que las políticas y los cambios desde arriba y fuera de la escuela no han cambiado las condiciones de aprendizaje en las instituciones educativas, no han conseguido mejorar la motivación y compromiso profesional y, por tanto, no han incidido de modo significativo en la calidad de la educación.

Pensar de modo distinto la profesión docente y el rol de los docentes en los cambios, alude a otra comprensión sobre el sentido mismo de la educación. Implica realizar, entre otros, un esfuerzo para la

*Superación del modelo tradicional de hacer políticas públicas que distingue entre quienes las diseñan y quienes las ejecutan. Se trata de implementar políticas que cambien el énfasis en los factores para ponerlo en los actores. Fortalecer la participación de los docentes y de sus gremios en la definición y ejecución de las políticas educativas es una condición indispensable para promover cambio en*

*quienes tienen directa responsabilidad en los procesos de enseñanza aprendizaje (Unesco, 2002).*

Es así como surgen algunas premisas sobre las que debe partir en la implementación y construcción de políticas educativas:

- Los docentes que participan en su construcción, son capaces de asociarlas con su trabajo diario en el aprendizaje de los estudiantes.
- Los docentes que participan de la dirección colectiva en las instituciones educativas están en mejores condiciones para desarrollar una educación pertinente y relevante para las familias y comunidades.
- Los docentes que se sienten coautores de un proceso educativo, en permanente perfeccionamiento, se responsabilizan de los resultados de su trabajo y tienen más altos niveles de compromiso con el aprendizaje de sus alumnos.

Bajo este escenario se pone en discusión varios temas: La importancia del diseño de políticas docentes integrales que incorporen y atiendan la complejidad de la profesión es el primero de los temas. Los países de la región en menor o mayor grado, han incorporado políticas, programas o acciones orientadas a mejorar la calidad del trabajo de los docentes, de hecho esta es una preocupación que se refleja en las agendas educativas de los países. Sin embargo, pocos han abordado el tema con una perspectiva de política amplia que se acompañe de estrategias y acciones que aborden de modo sistémico e integral la complejidad de la profesión docente y la amplia gama de factores que inciden en su desempeño. La mayoría de países aún concentran sus esfuerzos en los ámbitos donde más inversión se ha puesto y menores resultados se han alcanzado por la forma desarticulada de abordarlos, estos son: capacitación, remuneraciones y evaluación docente; y, por otra parte, las acciones tomadas además de desarticuladas entre sí, no están alineadas con un proyecto sólido para el desarrollo de la profesión docente y menos aún, con un proyecto educativo nacional.

En segundo lugar, es fundamental contar con políticas docentes que aseguren el desarrollo y la realización

profesional y personal de los maestros. Las nuevas tareas, responsabilidades y espacios que hoy tienen los docentes requieren acciones de soporte que consideren sus condiciones materiales, tiempos para la preparación colectiva, oportunidades de desarrollo, acceso a la cultura, atención a la salud laboral, sistemas de reconocimiento y valoración social.

Por otro lado, se requiere de la creación de estrategias y mecanismos legales, técnicos y operativos para la promoción de una participación real en los espacios de formulación tanto de las políticas educativas en general, como de manera específica de las políticas docentes. La tarea de diseñar las políticas, en la mayoría de países de la región, sigue en manos de los círculos de especialistas de los ministerios de educación y, en el mejor de los casos, se extiende a la representación sindical y a la presencia de *expertos* educativos de la sociedad civil.

Por último, la *cuestión docente* sigue ubicada exclusivamente en la agenda sectorial educativa a pesar que su complejidad implica a diversos sectores como: parlamentos, ministerios de hacienda, de salud, de bienestar, medios de comunicación, entre otros. Un gran esfuerzo en la comprensión ampliada y múltiple de la cuestión docente tiene que ver con la formulación de políticas intersectoriales que traduzcan un esfuerzo nacional para garantizar las condiciones necesarias para un ejercicio efectivo de la docencia, en condiciones geográficas y sociales heterogéneas, interculturales y diversas.

Sin embargo, en la práctica, discusiones como estas, donde confluyan integralidad, intersectorialidad, largo plazo y compromiso social por la calidad de la docencia, parecieran no encontrar eco. El Estado cada vez más pareciese interesado en definir desde afuera al sector educativo, mas no en un marco de políticas que atienda con eficiencia esta dinámica y esta complejidad.

Es por ello que convendría preguntarse... ¿por qué el Estado insiste en estrategias que han demostrado tan pocos resultados?, como país... ¿cómo avanzar hacia procesos altamente participativos para la construcción de calidad para la educación y para una profesión docente en estos nuevos escenarios?, si observamos desde la otra orilla... ¿Cuál es el efecto que tiene sobre la economía estas nuevas posturas basadas en

el individuo?, ¿pondrá una barrera en la capacidad adquisitiva de nuestros estudiantes?.

Atender la complejidad, o al menos iniciar el proceso de entendimiento e incorporación docente, daría una nueva mirada y mayores oportunidades de éxito en la implementación de políticas educativas. No es un camino fácil ni a corto plazo, debe hacerse una apuesta decidida del Estado en el que participen de forma incluyente todos los actores educativos y sociales que lo afectan; solo hasta ese momento, podremos comenzar a ver nuevos resultados de calidad y pertinencia educativa y cultural.

### Referencias bibliográficas

- BARROSO, J. (2008). Prefacio. Krawczyk, N. & Vieira, V. A reforma educacional na América Latina nos anos 1990: Uma perspectiva histórico-sociológica. Sao Paulo: Xama VM Editora e Gráfica Ltda.
- CORNEJO, R. & REYES, E. (2008). La cuestión docente en Chile: experiencias organizacionales y acción colectiva de profesores. Buenos Aires: Libros FLAPE.
- CUENCA, R. & STOJNIC, L. (2008). La cuestión docente en Perú: carrera pública magisterial y el discurso del desarrollo profesional. Buenos Aires: Libros FLAPE.
- DELORS, J. et al. (1997). La educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Madrid: Editorial Santillana.
- FELDFEBER, M. (2008). Prólogo. Neves de Azevedo, M. L. (org.). Políticas públicas e Educacao: debates contemporáneos. Maringá: UEM.
- FULLAN, M. & HARGREAVES, A. (2006). La escuela que queremos: los objetivos por los cuales vale la pena luchar. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- HARGREAVES, A. (2003). Replantear el cambio educativo: ampliar y profundizar la búsqueda del éxito. Hargreaves, A. (Comp.) Replantear

- el cambio educativo: un enfoque renovador. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- KRAWCZYK, N. & VIEIRA, V. A. (2008). Reforma educacional na América Latina nos anos 1990: Uma perspectiva histórico-sociológica. Sao Paulo: Xama VM Editora e Gráfica Ltda.
- MARTÍNEZ, D. (2006). Nuevas regulaciones: nuevos sujetos. Feldefeber, M. y Oliveira, D. (comps.) Políticas Educativas y trabajo docente. Buenos Aires: Noveduc.
- OLIVEIRA, D. (2006). El trabajo docente y la nueva regulación educativa en América Latina. Feldefeber, M. y oliveira, D. (comps.) Políticas educativas y trabajo docentes: nuevas regulaciones ¿nuevos sujetos? Buenos Aires: Noveduc.
- OLIVEIRA, D.; FERREIRA, E. (2008). Políticas Sociais e democratizacao da educacao: novas fronteiras entre público e privado. Neves de Azevedo, M. L. (Org.). Políticas públicas e Educacao: debates contemporáneos. Maringá, UEM.
- ROBALINO, M. (2012). Políticas Públicas integrales e intersectoriales para el desarrollo de la profesión docente: un tema pendiente en América Latina. Universidad Federal de Alagoas, Maceio, Brasil. En [http://www.idep.edu.co/sites/default/files/archivo\\_revista/Revista-Educacion-y-Ciudad-N%C2%BA-27.pdf](http://www.idep.edu.co/sites/default/files/archivo_revista/Revista-Educacion-y-Ciudad-N%C2%BA-27.pdf)
- ROBALINO, M., VALDÉS, H., CUENCA, R., RIZO, H. (2007). Documento de trabajo sobre Desempeño Docente elaborado para el diseño del Programa Regional de Políticas Docente. Santiago de Chile: Chile.
- ROBALINO, M., et al. (2007). Programa Regional de Políticas Docentes: una propuesta de conocimiento y acción. Documento elaborado para la Orealc/ Unesco. Santiago de Chile, Chile.
- TENTI, E. (2006). Consideraciones sociológicas. El oficio docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI. Siglo XXI Editores, Buenos Aires.
- TOMASEVSKI, K. (2001). Obligaciones de los derechos humanos: generando una educación disponible, accesible, aceptable y adaptable. Libro elemental del derecho al a educación. Estocolmo: Sida.
- TOMASEVSKI, K. (2004). Manual sobre la educación basada en los derechos. Requisitos globales de los derechos humanos. Hechos simples. Unesco. Bangkok.
- UNESCO. (1990). Declaración Mundial sobre Educación para Todos. Las necesidades básicas de aprendizaje. Jomtiem, Tailandia.
- UNESCO. (2000). Marco de acción de Dakar. Santiago de Chile: Ediciones Unesco.
- UNESCO. (2001). Balance de los veinte años del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. Tomado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000135468>
- UNESCO. (2002). Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Ediciones Unesco, Santiago de Chile.

# LIDERAZGO EDUCATIVO SIGLO XXI, DEFINICIONES Y CARACTERÍSTICAS

*Eulalia Katherine Varón Herrera*  
Magister en Educación

**Resumen.** Este artículo de revisión tiene como objetivo describir las características del liderazgo educativo a través de los estudios realizados por Bolívar y A. Medina (1997), Rojas A, Gaspar F (2006); el proceso metodológico se dio en tres fases: indagación, clasificación y sistematización de la información que sirvió de base para explorar, conocer las tipologías y el rol que debe ejercer un líder. En los resultados se halló, que las buenas prácticas de liderazgo en los directivos docentes, docentes y la comunidad, facilitan el cambio en las Instituciones Educativas a nivel de gestión; se llegó a la conclusión que la comunidad educativa merece y debe enriquecer los procesos de liderazgo como componente fundamental de gestión escolar.

**Palabras clave:** Liderazgo Educativo, comunidad educativa, gestión.

**Abstract.** This review article aims to describe the characteristics of educational leadership through the studies conducted by Bolívar and A. Medina (1997), Rojas A, Gaspar F (2006); The methodological process took place in three phases: research, classification and systematization of the information that served as a base to explore, to know the typologies and the role that a leader should exercise. In the results it was found that the good practices of leadership in the teaching directors, teachers and the community, facilitate the change in the Educational Institutions at the management level; It was concluded that the educational community deserves and should enrich the leadership processes as a fundamental component of school management.

**Keywords:** Educational Leadership, educational community, management.

## Introducción

Es necesario recalcar el concepto de liderazgo enunciado por Leithwood (2009), el cual afirma que es la capacidad de ejercer influencia sobre otras personas, de manera que éstas pueden tomar las líneas propuestas como premisa para su acción. Esta influencia, no basada en el poder o autoridad formal, se puede ejercer en distintas dimensiones, especialmente en el plano organizativo, cuando una dirección logra alcanzar consenso y moviliza a la organización en torno a metas comunes. El liderazgo es el proceso que requiere de la habilidad para dirigir, orientar e influir en las actividades de un equipo para que éstos alcancen en forma óptima sus metas.

El presente artículo tiene como propósito reflexionar sobre el liderazgo y sus prácticas a partir de las características relevantes de los 3 estudios, dado que en las Instituciones Educativas son más los temores a romper paradigmas que el querer innovar lo educativo, es decir, llevar a flote la exploración

el espíritu de indagación y profundizar los diferentes aspectos del liderazgo. De acuerdo con Yarce (2014), liderazgo es la capacidad de influir, motivar, organizar y llevar a la acción para el libre logro de sus fines y objetivos, a las personas, grupos y sociedades, en un marco de valores; darle otra mirada a las actitudes y comportamientos que tienen cada uno de los integrantes interesados en la educación de los niños, niñas y adolescentes.

Para tales fines se hace un aporte a esta temática partiendo del análisis de estudios sobre liderazgo, publicados desde 1997 hasta el 2016. Esta clasificación atiende a la necesidad de conocer, descifrar y reflexionar en aspectos que definen el liderazgo educativo, distinguir quienes son los encargados en ejercer directamente liderazgo y comparar con lo que se está viviendo en las Instituciones. Allí se hace énfasis en gestión, clima escolar y comunidad educativa categorías que orientan significativamente la revisión del asunto. Debe señalarse que el Ministerio de Educación Nacional también propone diversos tipos

de liderazgo que van dirigidos al directivo docente principalmente, es aquí donde surge la pregunta que hacen los directivos con esta información y si se ven reflejadas en sus labores institucionales.

### **Metodología**

La metodología diseñada para llevar a cabo el artículo de revisión ha sido de carácter cualitativa ya que consiste en estudiar a profundidad mediante el empleo de técnicas cara a cara para recoger los datos e interpretar los fenómenos en términos de los significados que la gente les da McMillan y Schumacher (2005). Este estudio se realizó en tres fases: búsqueda, clasificación y sistematización de la información que sirvió de base para explorar y conocer las diferentes definiciones entorno al liderazgo educativo, por lo que se propone describir y establecer el estilo o tipo de liderazgo a partir de las definiciones y características que se manejan entorno al mismo.

Utilizando tres fuentes de evidencia empírica Sierra, G. (2016), Rojas A, Gaspar F (2006), Bolívar (1997). Manejando como técnica el análisis documental que consiste en indagar en fuentes de diversa naturaleza que permiten conocer situaciones en diferentes aspectos, tales como memorias, expedientes, cartas, proyectos, entre otros, aquellos que sirvan de antecedente o base para la investigación, información procesada a través de fichas de lectura para un análisis profundo de las investigaciones seleccionadas, seguimiento y orientación de la docente encargada de la materia para refinar los procedimientos de recogida de datos y el contenido de los mismos.

### **Desarrollo**

*Liderazgo* Ahora bien, llevaremos a cabo el desarrollo de diferentes temáticas que ayudaran día a día a concientizar a Directivos docentes y docentes de que sean ellos quienes conduzcan a la sociedad a un futuro distinto; comenzaremos entonces exponiendo las ventajas que tiene la práctica del liderazgo en la mejora de la escuela. Liderar es el proceso que requiere de la habilidad para dirigir, orientar e influir en las actividades de los miembros de un grupo para que éstos alcancen en forma óptima sus metas. Al respecto conviene decir que el liderazgo hace referencia al arte de la conducción de seres

humanos por un camino o una línea de pensamiento o creencia; en otras palabras, no se trata de ir de un lugar a otro sino de un estado de situación o mejor aún de dirigirse hacia una meta, un logro u objetivo; de allí la cercanía o familiaridad del término “héroe” o “rey”.

Rojas y Gaspar (2006) resaltan que los líderes son personas o grupos de personas competentes en el arte de conducir a una comunidad en la construcción de un futuro deseable para esa comunidad. Es por esto que el líder no debe olvidar que como persona debe tener ciertas particularidades y así no perder su esencia; atributos como el sentir empatía hacia él mismo y los demás, sentir pasión, ánimo, emoción, satisfacción, seguridad, identidad, afinidad, perfección e imperfección, sentir importancia por el otro. Que emerjan de él buenas condiciones al expresarse, porque a través de la palabra se propone, atribuye, valora, impone, dialoga, organiza ideas y significados que como persona opina o refleja energía, esperanza, visión de futuro, expectativas, es decir, actitudes diversas, agregando que un docente líder debe saber pensar y actuar ante la situación que se presente y en el contexto que se involucre, de ahí depende gran parte del proceso educativo.

### **Gestión Directiva**

Según la UNESCO, define al director como la máxima autoridad del establecimiento, como el responsable del funcionamiento y dirección de los centros educativos. A esta definición se suma en algunos casos la consideración del director como el representante legal de los establecimientos ante las autoridades; el encargado de cumplir las disposiciones normativas del sistema escolar y de sus superiores. Los directivos tienen y transmiten hacia los alumnos, y con frecuencia también hacia padres y apoderados, altas expectativas con respecto a su aprendizaje, dado que deben desarrollar esa pedagogía propia y singular, confiar en ellos mismos y en sus educandos ser capaces de enseñar y saber que sus alumnos son capaces de aprender. Tienen altas expectativas.

### **Clima escolar**

Entendido como el resultado de dinámicas de interacción entre los participantes (estudiantes, profesores, directivos, etc.) de las instituciones,

el clima escolar es fundamental en la calidad de la educación por lo que ciertas investigaciones cualitativas de la OREALC/UNESCO y de la UNICEF buscaron caracterizar a las escuelas que muestran resultados de aprendizaje destacados y que se localizan en zonas de pobreza. Dichas investigaciones coinciden en que el clima escolar prevaleciente en ellas es pacífico y laborioso. La construcción de este clima es responsabilidad de los directivos principalmente, sin lugar a dudas.

### **Escuelas eficaces**

El liderazgo se sitúa como un elemento decisivo en la eficacia y calidad de la educación. El ejercicio del liderazgo se centra en un liderazgo instructivo capaz de apoyar a los profesores en los recursos metodológicos de una enseñanza efectiva, al tiempo centrar las tareas en el currículo, supervisarlas y dinamizar el trabajo conjunto del profesorado. El líder, desde esta perspectiva, debe contribuir a posibilitar aquellos elementos que contribuyan a capacitar a la Institución ha auto renovarse, establecer una visión clara de la escuela, valorar y utilizar tareas relevantes, encontrar modos que faciliten el consenso sin impedir el pensamiento crítico. El ejercicio del liderazgo se caracteriza por coordinar procesos, estimular las tareas, compartir metas, capacidad para resolver problemas y toma de decisiones, entre otras.

Por consiguiente tenemos la reestructuración escolar que se refiere a una gestión y toma de decisiones basada en el centro, en transformar los roles y trabajo de los docentes con lemas como capacitación o re profesionalización de la “fuerza” de trabajo, rediseñar el trabajo escolar, es promover un sentido de comunidad en la Institución, con unas relaciones de colegialidad y colaboración que, implicando al profesorado en el desarrollo de la institución, conduzcan a un compromiso por parte de la comunidad docente con las misiones consensuadas del Centro.

### **Comunidad educativa**

El mundo familiar y comunitario puede ser observado como facilitador u obstaculizador de los aprendizajes, significa que el contexto sociodemográfico en el que se sitúa la familia y la comunidad facilitan o dificultan la formación de los educandos. Otro aspecto importante es el medio rural, que en general, tiende a

afectar el aprendizaje, en especial cuando se trata de comunidades de difícil acceso, diferenciándose de las escuelas urbanas que no se sienten perturbadas por este fenómeno. La etnia, cultura y lenguaje de una comunidad puede ser una limitante al aprendizaje escolar de sus jóvenes cuando ella difiere de la lengua en la que se imparten las clases en la escuela. Las aspiraciones sociales y escolares de las familias constituyen también un facilitador u obstaculizador del éxito escolar de los niños y las niñas del mundo.

### **Discusión**

Rojas y Gaspar (2006) apoyado por la UNESCO, exponen que el decir “líderes” es pensar en aquellos hombres y aquellas mujeres que cambiaron el curso de sus sociedades, conduciéndolas a un futuro distinto. En efecto, a algunos de los líderes que cambiaron el curso de la historia se los recuerda, más que por su grandeza, por sus miserias; Hitler, por ejemplo. Desde luego, las características de grandeza o miseria están relacionadas con las preferencias de quien observa el actuar del líder. Si el observador es un nazi o un neonazi, Hitler fue un “gran” líder, para los demócratas, fue un líder nefasto, al igual que Stalin y muchos otros de su época. Pero, indudablemente, ambos cambiaron el curso de la historia de sus sociedades; más aún, ambos cambiaron el curso de la historia de la humanidad y, por ende, cumplen con la definición de líderes.

Aunque el liderazgo del ejemplo es trascendental, rígido, sirve de referencia los puntos positivos a los que nos llevan los autores a reflexionar sobre la labor que se lleva en las instituciones, si los directivos y los docentes adoptan o ejercen el liderazgo de una forma única, ya que la comunidad educativa en general está ligada a estos personajes que son los protagonistas de la historia educativa, de ellos depende en especial del directivo decente, la victoria o frustración de su comunidad. Esto para que confrontemos la educación de hoy y mañana considerando que debe ser totalmente diferente a la del ayer, no podemos caer en las mismas fallas de la historia ya vivida y no aprendida.

No solamente en Colombia si no en diferentes partes del mundo los niños, niñas y jóvenes tienen que pasar por incomodidades, maltratos de todo tipo, y aun hoy día no se hace nada por superar esas barreras que impiden el buen desarrollo formativo de los infantes. Rojas, Gaspar(2006) “Estudiantes indígenas de

América Latina, cuando las escuelas a las que asisten imparten sus clases sólo en español o con los niños y niñas de origen latinoamericano en Estados Unidos, cuando ellos y sus padres no conocen el inglés'', aunque las normativas resaltan innumerables veces la inclusión y los proyectos, talleres que se realizan a favor del mismo, este no se está llevando a cabo ni siquiera en Colombia, pero que se puede esperar si en los grandes países están aún en la pelea.

El abuso y la violencia intrafamiliar se traduce en problemas psicológicos o estados anímicos que impiden o limitan el aprendizaje de los educandos. Los contextos o entorno social con un nivel bajo de respeto a la ley, con presencia de conflictos como el narcotráfico, la delincuencia radicalizada, entre otros fenómenos, contribuyen a un clima de violencia cotidiano que impide a los niños y jóvenes gozar de la tranquilidad necesaria para que entreguen sus mayores esfuerzos en la tarea de aprender. Rojas, Gaspar (2006), Sierra, G. (2016). Estos son puntos de encuentro en estos dos estudios, lo que quiere decir que es una problemática permea en todos los aspectos y espacios, es un tema histórico al que están enfrentados toda la comunidad.

Ni ejercer de líder es ser un héroe, ni -en el otro extremo- se puede igualar liderazgo y gestión técnico-administrativa. Al igual que en el caso anterior (liderazgo y posición) uno y otro no son excluyentes (un buen gestor puede ser un buen líder y viceversa), cada uno tiene -en principio- diferentes papeles en la organización. Bolívar (1997). La palabra liderazgo se refiere a la capacidad de conducir hombres. Conducirlos a las batallas, llevarlos a conquistar otros territorios, conducirlos por un camino o una línea de pensamiento o creencia. De allí la cercanía o familiaridad del término con otros como "héroe" o "rey". Rojas y Gaspar (2006). Estas son dos diferencias encontradas en la definición de liderazgo que tiene cada uno de los autores, creyendo que ambos conceptos son realmente para comprender e interpretar y situar el sentido del liderazgo.

## Conclusión

El liderazgo es un facilitador del cambio en las instituciones educativas ya que los estudios que se tuvieron como base en el artículo lo han puesto de manifiesto el papel crucial que tiene este para el alcance de una educación de calidad. El líder ejerce

un relevante papel e influye en las expectativas y compromiso que los entes tienen acerca de los fines de la organización conjunta de los profesores en el proceso de cambio, como un factor clave del proceso del cambio educativo. El liderazgo educativo busca enriquecer la educación sobresaliendo la importancia de la comunidad educativa en el mejoramiento de los aprendizajes en los educandos, de igual manera promueve el emprendimiento sostenible lo que genera impacto en los ámbitos sociales, económicos y ambientales de la comunidad.

Ejercer liderazgo educativo en los procesos pedagógicos es confiable y seguro para alcanzar una educación de calidad porque exige cualidades y características que hacen posible una sociedad más humana. Ser líder es aquel que con experiencias valiosas cambia historias. Son muchas las investigaciones y estudios realizados al respecto e igualmente muchas las críticas sobre la mala práctica del liderazgo, hallando puntos que no concuerdan entre las teorías y normas existentes sobre el tema y la realidad que se da en las instituciones, pero si poco a poco incluimos la temática a la labor pedagógica este asunto educativo se irá moldeando a favor de la sociedad principalmente los niños y niñas de nuestro mundo.

## Referencias Bibliográficas

Sierra, G. (2016), *Liderazgo educativo en el siglo XXI, desde la perspectiva del emprendimiento sostenible*. Doi: <http://dx.doi.org/10.21158/01208160.n81.2016.1562>

UNESCO. (2014). *El liderazgo escolar en América latina y el caribe. Un estado del arte con base en ocho sistemas escolares de la región*. Chile: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago).

Rojas A, Gaspar F (2006), *bases del liderazgo en educación*. Santiago, Chile.

Bolívar (1997). Liderazgo, mejora y centros educativos. En A. Medina (coord.): *El liderazgo en educación*. (pp. 25-46). Madrid: UNED.



# LA RESILIENCIA, SUS FACTORES Y EVALUACIÓN

*Diego Alejandro Gómez Sora*  
Magíster en Educación  
dalejandrogomez@ut.edu.co

**Resumen.** El presente artículo de revisión tuvo como objetivo principal identificar las aproximaciones metodológicas sobre la evaluación de resiliencia, partiendo de autores como Saavedra & Villalta (2008), Grotberg, E (1998), entre otros. Para llevar a cabo esta revisión se utilizó una metodología de tipo descriptivo-interpretativo teniendo en cuenta las tres fases principales: búsqueda, revisión y clasificación de información. Como resultados se obtiene la conceptualización de la resiliencia, dividida en los factores de protección y factores de riesgo que contribuyen o afectan a la misma; asimismo, se refleja la escala de resiliencia desarrollada para evaluar la capacidad del ser humano de surgir de las adversidades en situaciones problemáticas. Se concluye que la resiliencia es abordada desde diferentes ámbitos, factores protectores y de riesgo, se debe tener en cuenta a que población se atiende o se desarrolla esta temática, se considera al mismo tiempo los contextos y áreas de ajuste del individuo para fortalecer esta habilidad psicológica del ser humano.

**Palabras Claves:** Resiliencia, evaluación, factores protectores, factores de riesgo.

## Introducción

La resiliencia se encuentra inmersa en el desarrollo integral del ser humano. Llevando a cabo una revisión literaria, se descubre que existen estudios relacionados con sectores vulnerables de la sociedad. Este concepto se haya relacionado con factores que conforman la resiliencia, además, pueden ser abordadas desde situaciones adversas, por ende, el presente artículo pretende conocer las aproximaciones metodológicas en la evaluación de la resiliencia.

En el desarrollo de la temática se investigan diferentes textos que hacen referencia a la conformación de factores de riesgo y de protección para optimizar las cualidades de resiliencia, así mismo, existen cuestionarios creados para evaluar los niveles resilientes, con el fin de realizar intervenciones focalizando puntos fuertes del sujeto.

## Metodología

El método que se utilizó fue de tipo descriptivo-interpretativo, puesto que los conceptos fueron útiles en diferentes campos conexos. Dicho método contiene 3 fases, ellas son: búsqueda, clasificación, revisión.

La primera fase de búsqueda incluyó criterios como la publicación en idioma español, periodo de tiempo de

la última década, artículos científicos y de divulgación científica, tesis doctorales, libros, capítulos de investigación dependiendo de la temática principal y conceptos. De la misma forma, se emplearon estrategias de búsqueda en diferentes bases de datos avaladas por la comunidad científica, trabajos de investigación realizados por postgraduados, páginas de revistas digitales, y bibliotecas municipales.

La segunda fase consistió en la clasificación de los documentos, teniendo en cuenta la importancia, los instrumentos desarrollados en las investigaciones o tesis, orientaciones de las autoridades de la comunidad académica, especificidad del tema, tiempo y validación de resultados. Para finalizar, en la fase de revisión los documentos fueron leídos e interpretados, asimismo, se realizó contextualización según los tópicos de interés, describiendo la temática de resiliencia en sectores de vulnerabilidad, plasmados en fichas o formatos básicos.

## Análisis y Discusión

La resiliencia corresponde a la capacidad que tiene el ser humano de afrontar los eventos negativos y convertirlos en oportunidad de aprendizaje para su vida, es decir, un proceso que parte de las adversidades que tienen las personas y revertirlos en factores protectores. Según el “Manual de

Identificación y Promoción de la Resiliencia en Niños y Adolescentes de Munist, Santos, Kotliarenco, Suárez, Infante, Grotberg, en 1998” existe el enfoque de resiliencia: Consiste en mostrar que las fuerzas negativas expresadas en términos de daños o riesgos, no encuentran a un niño inerte en el cual se determinarán, inevitablemente, daños permanentes.

La existencia de verdaderos agentes de protección hará que dichas fuerzas no actúen linealmente, atenuando así sus efectos negativos y en ocasiones convirtiéndolas en factores bases para superar las dificultades. Por ende, no debe interpretarse que este enfoque está en oposición del modelo de riesgo, sino que lo complementa y lo enriquece, acrecentando así su aptitud para analizar la realidad y diseñar intervenciones eficaces, según Grotberg (1998).

Los procesos de resiliencia se encuentran articulados con la persona y los entornos en los cuales interactúa, no pueden evolucionar uno sin el otro, en la guía de resiliencia desarrollada por **Mabel Munist, Hilda Santos, María Angélica Kotliarenco, Elbio Néstor Suárez Ojeda, Francisca Infante, Edith Grotberg 1998**, refirieron que un niño resiliente es aquel que tiene la capacidad de trabajar bien, jugar bien, y tiene buenas expectativas, por ende, se destaca que los atributos más identificados o factores de protección son, la competencia social, encontrándose listo para responder ante cualquier estímulo en compañía de otros semejantes, asimismo, la resolución de problemas, donde tienen la capacidad de pensar de manera reflexiva, comprensiva y la posibilidad de intentar soluciones nuevas para problemas tanto cognitivos como sociales.

### **Factores protectores**

Dentro de los factores de protección se encuentra la autonomía, teniendo un fuerte sentido de independencia, así como tener un buen control interno y un sentido de poder personal. El sentido de propósito y futuro reúne todos los factores protectores mencionados anteriormente, a fines de obtener aspiraciones educacionales y el anhelo de un futuro mejor.

Dentro de la resiliencia, se encuentran inmersos el fortalecimiento de factores protectores con la disminución de factores de riesgo en el crecimiento

integral del ser humano. Saavedra & Villalta (2008) identificaron dos tipos de factores de riesgo, los cuales son, factores de riesgo biológicos y factores de riesgo medio/ambientales, aunque se resalta que la biología y el ambiente no son completamente independientes tienen mucha relación en el fortalecimiento de la resiliencia.

### **Factores de riesgo**

Los factores de riesgo biológicos más relevantes se encuentran inmersos o mediados por el cuidado de la progenitora al momento de gestación, puesto que si una mujer en embarazo no tiene en cuenta los cuidados fundamentales en la etapa de formación, maduración y crecimiento en el vientre para el desarrollo del niño, éste viene propenso a no tener una buena capacidad resiliente. Cabe resaltar los factores de riesgo significativos, dentro de estos se encuentran defectos congénitos, bajo peso al nacer, falta de cuidado médico durante el embarazo, ingestión de sustancias antes del nacimiento, abuso de consumo de sustancias psicoactivas, entre otros que pueden influir en el crecimiento integral del ser humano.

En la misma línea, los actores de riesgo medioambientales tienen relación profunda con la dinámica familiar, asociados con gran parte a los estratos socioeconómicos bajos, donde se resalta la pobreza, la delincuencia, baja educación, familias monoparentales, deserción escolar por parte de los padres entre otros.

### **Evaluación de la resiliencia**

Para evaluar los niveles de resiliencia existen diversas escalas, cuestionarios, no obstante, estas escalas o cuestionarios se deben tener en cuenta para el contexto donde se pretende realizar la valoración resiliente, puesto que influye de manera directa, el tipo de población, las edades, los sectores económicos entre otros tópicos articulados en la formación del ser humano.

En este orden de ideas, para el presente artículo de revisión acogemos la escala de resiliencia SEV-RES realizada por Saavedra & Villalta (2008), la cual contiene 12 factores de evaluación, acondicionados a 4 ámbitos fundamentales en la resiliencia como se ve reflejado en la siguiente tabla.

	CONDICIONES DE BASE	VISIÓN DE SÍ MISMO	VISIÓN DEL PROBLEMA	RESPUESTA RESILIENTE
YO SOY, YO ESTOY	FACTOR 1 IDENTIDAD:	FACTOR 2 AUTONOMÍA	FACTOR 3 SATISFACCIÓN	FACTOR 4 PRAGMATISMO
YO TENGO	FACTOR 5 VÍNCULOS	FACTOR 6 REDES	FACTOR 7 MODELOS	FACTOR 8 METAS
YO PUEDO	FACTOR 9 AFECTIVIDAD	FACTOR 10 AUTOEFICACIA	FACTOR 11 APRENDIZAJE	FACTOR 12 GENERATIVIDAD

Tomado de escala de resiliencia SEV-RES de Saavedra & Villalta (2008)

Cada dimensión para la evaluación de resiliencia, se encuentra relacionada de forma secuencial para superar las adversidades, según los autores ya abordados. Las condiciones de base son fundamentales en el ser humano en cuanto a las creencias y principios propios, asimismo, la visión de sí mismo articulado a la capacidad de creer en sí y efectuar con sus propias habilidades soluciones para las situaciones problemáticas, continúa a ello una visión del problema, acogiendo una periférica desde los ejemplos y la experiencia aprendiendo de éstos mismos, finalmente las respuestas resilientes se ven reflejadas en las acciones generativas y progresivas del individuo en la continua construcción de su proyecto de vida, o también el diario vivir.

### Conclusiones

Se concluye desde el artículo de revisión que la resiliencia se encuentra inmersa en todas las áreas de ajuste del ser humano, donde se complementan factores de riesgo con los factores protectores, unos conllevan al fortalecimiento del otro o viceversa.

En el mismo orden de ideas, bajo la revisión bibliográfica, se puede expresar que en investigaciones futuras se pudiera analizar los factores de riesgo y la incidencia de la familia en el ser humano con poca capacidad resiliente, identificando factores medioambientales y biológicos para así poder trabajar en el desarrollo humano de alguna población específica.

De la misma forma, existe la orientación para reconocer los factores protectores de una comunidad, siendo fortalecidos y promovidos para la disminución de factores de riesgo en la capacidad de surgir de las adversidades.

Para medir los niveles de resiliencia, se debe tener en cuenta que existen distintos ámbitos y factores para analizar, sin embargo, en el ejercicio de revisión se recomienda la escala de resiliencia SEV-RES para jóvenes y adultos desarrollada por Saavedra y Villalta en 2008, puesto que en el trabajo de revisión es el cuestionario que más se adapta al contexto Colombiano.

### Referencias Bibliográficas

- Munist, M. Santos, H. Kotliarenko, M. Suarez, E. Infante, F. Grotberg, E (1998) *Manual de identificación y promoción de la resiliencia en niños y adolescentes*. Recuperado de <http://www1.paho.org/hq/dmdocuments/2009/Resilman.pdf>
- Saavedra, E, Villalta, M (2008). Recuperado de [https://www.academia.edu/26343874/Saavedra\\_-Villalta\\_SV-RES60\\_ESCALA\\_DE\\_RESILIENCIA\\_SV-RES](https://www.academia.edu/26343874/Saavedra_-Villalta_SV-RES60_ESCALA_DE_RESILIENCIA_SV-RES)

# SÍNDROME DE BURNOUT EN DOCENTES: UNA REVISIÓN DESCRIPTIVA DE ESTUDIOS EN LATINOAMÉRICA

*Diana Marcela Herrán Rangel*

Magister en Educación-Universidad del Tolima

dmherranran@ut.edu.co

**Resumen.** El siguiente artículo contiene una revisión de 12 estudios a nivel Latinoamericano con relación al Síndrome de Burnout en docentes. Tiene como objetivo describir las metodologías y técnicas utilizadas para comparar resultados. Para tal fin se llevó a cabo un método exploratorio descriptivo con criterios específicos de búsqueda, selección y sistematización. Los resultados mostraron similitudes en cuanto a las técnicas y pruebas psicométricas para medir el nivel de Burnout en diferentes grupos de docentes, igualmente en la implementación de la metodología mixta en la combinación de técnicas cualitativas y cuantitativas para la respectiva triangulación de los datos obtenidos. Como conclusión en cuanto a los estudios del burnout es necesario mejorar los diseños de investigación, de análisis de información, las propiedades de las pruebas psicométricas y escalas utilizadas en su evaluación.

**Palabras Claves:** Síndrome de Burnout, Desgaste Emocional, Despersonalización, Realización Personal.

## Introducción

El síndrome de Burnout es un tema de especial relevancia y aparición a nivel docente que impacta no solo el ámbito personal, sino el clima escolar. En torno a este tema existen muchas investigaciones enfocadas a diferentes disciplinas como la enfermería, medicina y docencia.

Para el presente artículo de revisión se han seleccionado algunos relevantes en Latinoamérica que abordan el tema y las diferentes metodologías, fiabilidad de las técnicas e instrumentos utilizados. Lo anterior con la finalidad de crear un panorama sobre las investigaciones de Burnout específicamente en docentes, de comparar resultados y generar una reflexión alrededor de ellas.

## Metodología

Se llevó a cabo mediante un método exploratorio descriptivo realizado en tres etapas: Búsqueda, selección y sistematización. Para la pesquisa se utilizaron bases de datos de Science Direct, Scopus, Ebsco, Redalyc, Scielo y Google Académico.

En el proceso de selección se incluyeron artículos científicos cuyos sujetos de investigación fueran

docentes, igualmente se tuvo en cuenta un parámetro temporal de artículos publicados en el periodo del 2005 hasta el 2017, un parámetro metodológico de estudios con enfoque metodológico mixto, es decir, cuantitativo-cualitativo, y correlación entre variables, como también estudios publicados en texto completo para la fecha de búsqueda en idioma español. En este orden se se llevó a cabo una selección de doce estudios realizados y publicados en revistas científicas, libros y en memorias de eventos científicos en 5 países latinoamericanos.

Para la sistematización de los datos obtenidos se compararon los resultados de acuerdo a la metodología, técnicas e instrumentos utilizados por cada uno de los estudios.

## Análisis y Discusión

En torno al concepto de burnout explicado inicialmente por Freudenberger en 1974 como: “El estado de fatiga o frustración que se produce por la dedicación a una causa, forma de vida o relación que no produce el esperado refuerzo”. Se describe aquí los artículos de investigación seleccionados con relación al síndrome de Burnout en docentes publicados en los últimos catorce años.

## Estudios a nivel internacional

En el orden de las metodologías, técnicas e instrumentos que retoman para sus estudios, se destaca Avendaño y Valdivia (2000), quienes realizaron un estudio de la salud laboral en los profesores de Chile, la muestra corresponde a docentes de enseñanza básica, de la zona urbana. Tomaron variables psicológicas a profesores de mayor riesgo de bienestar, lo anterior explicado por tensiones crónicas presentes en las condiciones laborales y por la naturaleza de su actividad.

En los resultados se destaca que la autoeficacia individual y colectiva en los niveles encontrados (medianas y bajas) no protege de los estresores laborales percibidos, especialmente de aquellos de carácter crónico como los que fueron evaluados con el Inventario de Maslach, y son consistentes con el hallazgo de altos niveles de burnout experimentados por los profesores en éste y otros estudios anteriores.

El burnout se relaciona en mayor medida en el grupo de profesores con agotamiento emocional, más que con sensación de reducido logro personal o Despersonalización.

Así mismo, se encuentra una investigación realizada por Grajales (2000), cuyo objetivo consistió en evaluar el nivel de agotamiento emocional en profesores y profesoras del Nuevo León México, la forma como éstos se relacionaban con el grado de involucramiento en la labor docente y con la satisfacción laboral. Para este fin, se utilizó el Inventario de Maslach, el inventario de actividades de Jenkins, Zyzanski y Rosenman (1992), y la Escala de Satisfacción Laboral de Padilla (1998), citado por Grajales.

Los resultados muestran que los varones no difieren de manera significativa con las mujeres en el grado de satisfacción laboral ni en su grado de involucramiento en el trabajo; sin embargo, en la variable denominada grado de agotamiento emocional, las profesoras alcanzan una media significativa mayor que la de los varones. Existe, además, una relación negativa significativa entre agotamiento emocional, las variables satisfacción laboral e involucramiento en el trabajo y el cansancio emocional de las mujeres.

Alrededor del tema, Boada, D. Y Agulló (2004), realizaron una investigación cuyos objetivos fueron

determinar si las variables del Modelo de las Características del Puesto (MCP) son predictoras de los niveles del burnout y de síntomas psicósomáticos en el trabajo, con el fin de examinar si el clima organizacional pronostica los niveles de burnout y síntomas psicósomáticos en el trabajo con sujetos pertenecientes a dos municipios de una zona costera de la provincia de Tarragona España.

Se aplicaron los siguientes instrumentos: El Job Diagnostic Survey versión de Fuertes, Munduate. Fortea (1996), el Maslach Burnout Inventory versión española Maslach y Jackson (1997), la escala de Manifestaciones Psicósomáticas y por último el Focus-93 que evalúa los componentes del clima organizacional (González-Roma, Tomás y Ferreres, 1995). Los resultados obtenidos refieren que generalmente las variables del MCP son preventivas y predictoras de las dimensiones del burnout, en cuanto al clima organizacional es poco predictor de psicósomatizaciones, ya que se presenta más como pronosticador del burnout.

En este contexto se aprecian investigaciones como la de Ilaja y Reyes (2015), buscaban conocer cuáles son los mecanismos de defensa que tienen los docentes frente a este Síndrome y para proporcionar a los docentes con información que les ayude a sobrellevarlo. Esto fue realizado mediante un estudio real con 60 profesores universitarios, de una institución ecuatoriana. Para tal estudio Se realizaron análisis de mediación múltiple y se encontró que: a) las tareas de investigación y vinculación se asocian significativamente a burnout, y la tarea de docencia es percibida como desempeño óptimo, b) la salud actúa como variable mediadora entre estrés laboral y burnout, el género solo se relaciona con burnout, y c) la regulación emocional media la relación entre desempeño docente y satisfacción laboral.

Entre los estudios más recientes se encontró el realizado por Freire N. (2016) en Guayaquil, con una investigación que buscó determinar la existencia y los posibles efectos del síndrome del burnout en los docentes del nivel inicial de la zona 8, distrito 6 del Ecuador. Se explican las causas, los síntomas y las posibles consecuencias del síndrome del burnout entre la población seleccionada. Se realizó cuestionarios a los docentes de nivel inicial de las instituciones educativas con el fin de determinar los niveles de

burnout y describir su influencia en el clima social escolar y la gestión pedagógica del docente.

Es un estudio de tipo cuantitativo de diseño no experimental. Igualmente, este estudio analizó la información obtenida de los cuestionarios de Maslach Burnout inventory (1997), y uno de clima social escolar (CES), adaptado al contexto ecuatoriano. Moos y Trickett, (1993); como también el de Autoevaluación sobre Gestión Docente (MEC, 2011); en una muestra de 92 docentes.

Los resultados muestran que los docentes experimentan agotamiento y despersonalización, que el nivel de la gestión pedagógica y el clima social escolar del aula no se ven afectados por el burnout, pero que tiende a tener un efecto negativo en el ejercicio de las funciones de los docentes y esto se ve reflejado en las relaciones interpersonales con los alumnos.

### **Estudios Sobre Burnout en Docentes a Nivel Nacional**

A nivel nacional existen estudios con las características de inclusión escogidas para esta revisión, es el caso de la investigación realizada por Nadia C. Restrepo-Ayala, Gabriel O. Colorado-Vargas y Gustavo A. Cabrera-Arana. Con el Objetivo Explorar manifestaciones de desgaste emocional y físico o, síndrome de Burnout, en docentes oficiales de Medellín, Colombia en el 2005. Para ello seleccionan el Método de Estudio cuantitativo transversal en una muestra aleatoria bietápica de 239 sujetos a quienes se aplicó cuestionario autodilucidado para explorar variables demográficas, sociolaborales y las dimensiones del síndrome de Burnout según el Maslach Burnout Inventory- MBI. Este estudio arrojó Resultados con El 23,4 % de docentes que presentaron manifestaciones de Burnout y un 23,4 % adicional tuvo riesgo de manifestarlo; en ambos subgrupos prevaleció el agotamiento emocional y la despersonalización. Se llegó a la Conclusión en cuanto a la relación de manifestaciones del Burnout con algunas variables estudiadas.

Al respecto, Hermosa (2006) investigó la relación que existe entre satisfacción laboral y síndrome de burnout en una muestra de profesores de Educación Primaria y Secundaria en Ibagué, Colombia, a los cuales se

le aplicó la escala de Satisfacción Laboral Docente (Durán, Extremera y Rey, 2001) y el Maslach Burnout Inventory (Maslach y Jackson, 1986) en su versión española (Seisdedos, 1997) los resultados indican la existencia de correlaciones significativas positivas pero débiles. Entre las relaciones estadísticamente significativas destacan la de mayor intensidad entre agotamiento y satisfacción laboral, la correlación encontrada de orden negativo está entre satisfacción laboral y cinismo seguida también con una relación negativa entre ineficacia y agotamiento. Hay además una relación positiva entre cinismo y agotamiento y cinismo e ineficacia.

En el 2009, Gómez Carlos, Rodríguez Viviana, Padilla M. Claudia B. Avella-García, del programa de psiquiatría de la Universidad Javeriana, realizó un estudio que tuvo como objetivo describir algunas características de los docentes respecto a su entorno laboral, bienestar y satisfacción personal, dificultades laborales, relación con estudiantes con dificultades y autoconocimiento, y analizar su relación con el SAP (síndrome de agotamiento profesional) o Bornout, en tres colegios públicos de Bogotá. Para ello Se evaluó el SAP en docentes con un estudio de corte transversal, tipo encuesta, en tres colegios públicos de Bogotá, Colombia, mediante el Inventario de Maslach para Burnout y un cuestionario diseñado para indagar sobre factores socio demográficos, personales y laborales.

Los resultados de este estudio señalaron que son evidentes las quejas sobre el ambiente laboral y las dificultades en los colegios, así como que más de un 70% de los docentes no se sienten preparados para manejar estudiantes con discapacidad física, mental y sensorial. Se establecieron relaciones entre algunos de estos factores y la presencia o no de SAP.

Igualmente en el 2009 Moreno Lorena, de la universidad de los Andes toma como foco de investigación la salud mental de los docentes, para ello abordó los factores psicosociales del trabajo (demanda control y desbalance esfuerzo-recompensa), salud mental y tensión arterial: Un estudio con maestros escolares. Los resultados mostraron relaciones significativas entre el desbalance esfuerzo recompensa con la salud mental pero no con la presión arterial en el grupo completo. Los análisis separados entre hombres y mujeres señalaron algunas relaciones significativas.

Los resultados confirman una asociación entre FPL (factores psicosociales laborales) negativos en el contexto laboral de los maestros y su salud mental.

Uno de los estudios más recientes realizado en Colombia es el de Martínez J, Bertherl Y, Vergara M. (2016) Titulado: Síndrome de Burnout en profesores y su relación con el aprendizaje de los estudiantes de básica primaria de una institución educativa oficial de Sincelejo. El objetivo de este estudio fue determinar la relación existente entre el síndrome de Burnout de los docentes de básica primaria y el aprendizaje de los estudiantes de una institución educativa del sector oficial durante 2016. Para ello, utilizó un método de Estudio cuantitativo, descriptivo, correlacional, con muestra de 758 estudiantes y 25 docentes.

Esta investigación realizó un análisis de variables partiendo de la identificación de los niveles de aprendizaje en los estudiantes mediante un simulacro de Prueba Saber, y las manifestaciones de Burnout en los docentes a través del Cuestionario de Burnout del Profesorado Revisado (CBP -R). En los resultados obtenidos se muestra que Los docentes presentan entre uno a tres síntomas asociados al síndrome de Burnout en sus niveles moderado o alto (12 % un síntoma, 32 % dos síntomas y 56 % tres síntomas; sin embargo, de este 56 % solo el 8 % presenta los 3 síntomas asociados al Burnout); los grados primero y segundo obtuvieron más altos niveles de aprendizaje; en cuanto a la relación entre síndrome de Burnout y aprendizaje, todas las puntuaciones son estadísticamente significativas en la variable Agotamiento Emocional (AE) y la variable Despersonalización (DE).

Como conclusiones señalan que las manifestaciones del síndrome de Burnout en los docentes señalan puntuaciones en su mayoría moderadas en los 3 síntomas: Agotamiento Emocional, Despersonalización y Realización Personal. En la variable Agotamiento Emocional, los estudiantes que tienen docentes con puntuaciones bajas o moderadas obtienen mejores puntuaciones que aquellos con un docente con alto agotamiento. Para la variable Despersonalización, las calificaciones de los estudiantes puntúan mejor cuando los docentes presentan bajo o moderado en esta variable.

## Conclusión

Después de realizar la revisión de los Doce estudios seleccionados que se concentran en profesionales de la docencia, se evidencia una tendencia a mantener los lineamientos metodológicos toda vez que el modelo e instrumento aplicado en su mayoría refiere al Maslach y Jackson en 1981; adicionalmente, se presenta una fuerte tendencia a los estudios cuantitativos y mixtos que presentan correlación entre variables psicológicas, y sociodemográficas que a su vez son preventivas y predictoras de las dimensiones del burnout, pronosticador de psicopatologías, y del clima escolar negativo.

En esta revisión se destaca la relación encontrada de orden negativo entre satisfacción laboral y cinismo seguida también con una relación negativa entre ineficacia y agotamiento, se presenta como factor prevalente la despersonalización y agotamiento emocional del docente. Así, el balance general muestra que la investigación del Burnout en nuestro país tiene muchos aspectos a nivel de la profesión docente como componente de promoción de salud mental y del clima escolar fortalecido en todas sus dimensiones, al igual que desde la prevención de los síntomas que recaen en este síndrome.

Es necesario mejorar los diseños de investigación, de análisis de información y asegurarse de las propiedades psicométricas de escalas utilizadas en su evaluación, ya que la utilización masiva del instrumento Maslach no ha permitido valorar este problema a partir de otros componentes que amplíen el espectro académico y científico con respecto al burnout y su implicaciones no solo en la salud mental del docente sino en su bienestar social, familiar y clima escolar.

## Referencias

- Avendaño, C. y Valdivia, G.** (2000). Estudio de la salud laboral de los profesores en Chile. Chile: Pontificia Universidad de Chile.
- Boada, J., Vallejo, R. & Agulló, E.** (2004). El burnout y las manifestaciones psicopatológicas como consecuentes del clima organizacional y de la motivación laboral. *Psicothema*, 16, 125-131

- Freire B. Nadia** (2016). Síndrome del quemado o Burnout y sus posibles efectos en la labor de los docentes de educación inicial de escuelas particulares, fiscales y fiscomisionales de la zona 8, distrito 23 del cantón Samborondón y distrito 6 del cantón Guayaquil.. Universidad Casa Grande. Facultad de Ecología Humana, Guayaquil. 69 p.
- Gómez-Ortiz, Viviola; Moreno, Lorena,** Factores psicosociales del trabajo (demanda-control desbalance esfuerzo-recompensa), salud mental y tensión arterial: un estudio con maestros escolares en Bogotá, Colombia *Universitas Psychologica*, vol. 9, núm. 2, mayo-agosto, 2010, pp. 393-407 Pontificia Universidad Javeriana Bogotá, Colombia.
- Gómez, Carlos; Rodríguez, Viviana; Padilla M, Andrea C; Avella-García, Claudia B,** El docente, su entorno y el síndrome de agotamiento profesional (SAP) en colegios públicos en Bogotá(Colombia) *Revista Colombiana de Psiquiatría*, vol. 38, núm. 2, 2009, pp. 279-293 Asociación Colombiana de Psiquiatría Bogotá, D.C., Colombia.
- Hermosa Rodríguez, Angélica Ma.** Satisfacción laboral y síndrome de “Burnout” en profesores de educación primaria y secundaria *Revista Colombiana de Psicología*, núm. 15, 2006, pp. 81-89 Universidad Nacional de Colombia Bogotá, Colombia.
- Herbert Freudenberg; Geraldine Richelson** (1980). *The High Cost of High Achievement*. Paperback - Bantam Books. ISBN 978-0-553-20048-5.
- Restrepo-Ayala NC, Colorado-Vargas GO, Cabre-ra-Arana GA.** Desgaste Emocional en Docentes Oficiales de Medellín: Colombia, 2005. *Rev. salud pública*. 2006; 8(1):63-73.
- Royert R, Berthel Y, Vergara M.** Síndrome de Burnout en profesores y su relación con el aprendizaje de los estudiantes de básica primaria de una institución educativa oficial de Sincelejo, 2016. *Salud Uninorte*. Barranquilla (Col.) 2017; 33 (2): 118-128
- Ila Betsy, Reyes Carlos.** Burnout Y Estrategias de Inteligencia Emocional en Profesores, Pontificia Universidad Católica de Ecuador, Sede Ambato (Ecuador)-Universidad Autónoma de Madrid, Madrid (España)



# COMPETENCIAS DOCENTES: CONSISTENCIA Y COHERENCIA EN EL ÁREA EMPRESARIAL

Angélica Paola Lopera Córdoba

Universidad del Tolima

E-mail: angelicapaoa\_lopera@yahoo.com.co

**Resumen.** El presente artículo de revisión centra la atención en las competencias docentes y su propósito es evaluar la consistencia y coherencia de estas en el área técnica empresarial. Este acercamiento fue realizado desde una óptica analítico-descriptiva, la cual comprometió tres fases: la búsqueda de información referida al tema, su selección y organización, y, por último, la redacción del artículo. Entre los autores referenciados figuran Martiña, (2003), Morin (2001), Labaree (1999) y Oliva & Henson (1980), por que aportaron los referentes necesarios para desarrollar la revisión en cuestión. Los resultados revelaron una resignificación de la profesión docente, porque privilegian el carácter transformador del ambiente y del sentido del aprendizaje; asimismo, destacaron la importancia de un cuerpo de competencias específicas que constituyen la profesionalización del docente, que garantizan los factores esenciales para su práctica. La conclusión, en este sentido, ubica al docente más allá de ser un transmisor de conocimientos: él es un fuerte agente socializador encargado de formar los valores necesarios para anclar con el universo social.

**Palabras Claves.** Competencias, profesional docente, dinámica educativa, rol docente, educación, aprendizaje.

## Introducción

La evaluación de las competencias docentes es un ámbito significativo de estudio, cuya perspectiva es mejorar la enseñanza en la educación básica y media. Su abordaje permite reconocer las capacidades académicas y pedagógicas de los docentes, así como sus condiciones emocionales y de responsabilidad; además, permite indagar los valores y principios éticos que orientan su profesión. En esta dirección, el propósito del presente artículo es evaluar la consistencia y coherencia de las competencias docentes en el área técnica empresarial.

Ahora bien, este artículo se centra en la misión educadora y social de la escuela, exclusivamente a través de la figura del docente. Como ya se ha indicado, no se debe obviar su vinculación directa con la familia y con la sociedad en su conjunto. Por tanto, el papel del docente es importante no solo en el entorno escolar sino también frente a su desempeño en el campo social, dentro de las diferentes funciones básicas que se espera que la docencia de cumplimiento a lo largo de su práctica educativa.

## Metodología

La metodología empleada para el abordaje del tema señalado fue de carácter analítico-descriptivo y

comprendió tres fases: la búsqueda de información referida al tema, su selección y organización, y, por último, la redacción del artículo. La primera (1) comprometió la consulta en bases de datos y revistas especializadas. La segunda (2) implicó la selección artículos relacionados con el tema en cuestión, su clasificación y jerarquización en orden de importancia; en este marco, se apeló a una ficha de recolección, la cual constituyó una revisión documental de contenido. La tercera (3) fase comportó el diseño de un plan para de composición textual, la escritura y reescritura del texto final, así como los ajustes de la versión definitiva, previa revisión de un especialista.

## Análisis y Discusión

### Presentación del apartado

#### La Profesión Docente

Al definir la profesión docente como misión, Edgar Morín (2001) advierte:

*“Freud decía que hay tres funciones imposibles por definición: educar, gobernar, psicoanalizar. Yes porque son más que funciones o profesiones. El carácter funcional de la enseñanza lleva a reducir al docente a un funcionario. El carácter profesional de la enseñanza lleva a reducir al docente a un experto. La enseñanza*

*tiene que dejar de ser solamente una función, una especialización, una profesión, y volver a convertirse en una tarea de salvación pública, en una misión...". Visto de esta forma, a pesar que las relaciones laborales han variado en forma significativa en las dos últimas décadas, las condiciones profesionales del docente han ido cambiando mucho más rápidamente, incorporando diferentes aspectos éticos, colegiales, actitudinales y emocionales, entre otras concepciones en las que la incertidumbre tiene un papel importante, todos ellos necesarios para alcanzar una educación de calidad" (FREUD p. 105).*

En atención a esto, la profesión docente urge de una reconceptualización, por cuanto está involucrando nuevas competencias profesionales en el marco de un conocimiento científico, pedagógico y cultural (Martíña, 2003). El cambio propio de la nueva era está exigiendo un profesional de la educación distinto, cuyo rasgo distintivo sea su conciencia como elemento fundamental de la transformación que implica la educación, su reflexión en torno a la práctica pedagógica y su autoevaluación permanente. Si esto no sucede, las declaraciones de mediador, guía, facilitador, investigador, evaluador de su propia práctica, entre otros, no impactarán en el logro de los aprendizajes fundamentales para los estudiantes.

De acuerdo con Labaree (1999), la docencia está situada en un contexto ambivalente o contradictorio.

*"Existe una serie de razones para creer que el camino hacia la profesionalización de los docentes se encuentra lleno de cráteres y arenas movedizas: los problemas propios que surgen al intentar promocionar los criterios profesionales dentro de una profesión tan masificada, la posibilidad de la devaluación de las credenciales como consecuencia del aumento de los requisitos educativos, el legado nivelador de los sindicatos de la enseñanza, la posición histórica de la enseñanza como forma de trabajo propio de las mujeres, la resistencia que ofrecen los padres, los ciudadanos y los políticos a la reivindicación del control profesional de los centros escolares, el hecho de que la enseñanza se haya incorporado tarde a un campo plagado de trabajos profesionalizados, la previa profesionalización*

*de los administradores de los centros y el poder atrincherado de la burocracia administrativa, la prolongada tradición de llevar a cabo reformas educativas por medios burocráticos (...) y la diversidad de entornos en que tiene lugar la formación del profesorado" (LABAREE, p. 20).*

Todas estas situaciones ubican la docencia en un campo complejo para su desarrollo y, con esto, para su profesionalización: las variadas aristas que la matizan constituyen más obstáculos que oportunidades para sus prácticas educativas. No obstante, la docencia y su profesionalización están ante varias posibilidades para su realización, porque la exigencias que pesan sobre esta la tornan compleja y con un alto compromiso en la formación para la vida social.

### **Las Competencias del Profesional de la Docencia**

En la profesión docente ha predominado el saber sobre una o varias disciplinas, lo cual ha definido la idoneidad para enseñar. Sin embargo, el desempeño profesional del docente exige de otras cualidades, porque un saber disciplinar es insuficiente. La visión de la enseñanza limitada a la transmisión de conocimientos acabados y formales no constituye el centro del proceso. El compromiso ético y moral indispensable para el desarrollo de una persona establece un factor importante en la profesión docente, porque el punto de llegada de todos quienes pasan por la escuela es la sociedad y allí deben convivir, leer el contexto e integrarse a la vida grupal. Por esto, la docencia no sólo se reduce a la transferencia de un conocimiento, también implica un esfuerzo permanente e indeclinable por formar integralmente a un educando.

La docencia como profesión desde una perspectiva técnica y funcionalista, tal como lo propone el estudio realizado por Oliva & Henson (1980), compromete 23 competencias genéricas. Según ellos, estas se distribuyen en básicas, técnicas, administrativas, de comunicación e interpersonales. Asimismo, distinguieron tres componentes en el conocimiento profesional práctico, según Schein citado por Pérez (1988):

- Un componente de ciencia básica o disciplina subyacente sobre el que descansa la práctica

o sobre el que ésta se desarrolla. Lo que ha venido a llamarse el conocimiento profesional del contenido.

- Un componente de ciencia aplicada o ingeniería del que se derivan los procedimientos cotidianos de diagnóstico y solución de problemas como una actividad instrumental. Lo que podría denominarse el conocimiento didáctico del contenido.
- Un componente de competencias y actitudes que se relaciona con su intervención y actuación al servicio del cliente, utilizando el conocimiento básico y aplicado subyacente. Aquí podríamos situar el conocimiento profesional psicopedagógico.

En atención a esto, la docencia no se soporta en un simple conocimiento disciplinar, implica –a su vez– otros saberes, habilidades y actitudes inherentes a su ejercicio. En términos de Pérez (1988), este conjunto constituye las competencias propias del docente y definen el horizonte de su profesionalización. De esta manera, la caracterización del profesional docente está emparentada con un componente epistemológico, uno didáctico y uno actitudinal enfocado en la relación con los otros, el cual garantiza su idoneidad tanto ética como moral.

Respecto a esto último, la idoneidad se refrenda en la práctica educativa diaria. Así, su profesionalización está mediada por otros factores: la experiencia primaria lograda en su momento de iniciación, la experiencia forjada con otros en un período de mayor madurez, la cual supone la apropiación y consolidación de concepciones en torno a su rol, función y procesos; y, la vivencia extra educativa. Todos estos elementos complementan la profesionalización docente, por cuanto entran a formar parte de las competencias propias de su etapa de formación. En otras palabras, la experiencia vital del docente permite ubicarlo en contexto y hacer de su actividad una profesión pertinente.

### **El Docente y su Dinámica Educativa**

La docencia se expresa a través de la figura del maestro. De acuerdo con Martiña (2003),

*“Un verdadero maestro es aquel hombre a quien ama tiernamente sus alumnos; aquél que en la conversación moldea, acendra y fortalece para la verdad de la vida los espíritus de los educandos; aquél que a todas horas sabe dónde está y lo que hace cada alumno suyo, y les mata los vicios, con la mano suave o enérgica que sea menester, en las mismas raíces; aquél que de todos los detalles de la vida saca ocasión para ir extirpando los defectos de la soberbia y desorden que suelen afear la niñez de nuestros pueblos, y creando el amor al trabajo, y el placer constante de él en los gustos moderados de la vida; aquél que sólo tiene la memoria como abanico del entendimiento, y no pone a aquella, como tanto pasante, en vez del entendimiento, sino que enseña en conjunto, relacionando unas cosas con otras, y sacando de cada voz, empleos y derivaciones, y de cada tema toda su lección humana. Ahí el maestro verdadero” (MARTIÑA, 2003)*

El docente del siglo XXI necesita ser, saber, saber hacer y hacerse responsable cuando se dedica a la delicada y paciente tarea de educar. Es necesario que el profesional docente pueda crear en el aula una atmósfera que invite a todos a investigar, a aprender, a construir su aprendizaje, y no sólo a seguir lo que él hace o dice. Docente no es sólo quien proporciona información y controla la disciplina, sino el mediador entre el alumno y el ambiente. El docente al dejar de ser el protagonista del aprendizaje, pasa a ser el guía o acompañante del estudiante.

Los profesionales docentes deben buscar y valorar los puntos de vista de los estudiantes. Con las actividades que propongan en clase les corresponde retar los conocimientos previos de los alumnos, llevándolos a resolver problemas relevantes para sus vidas. Además, los docentes comprometidos deben planear sus clases en torno a grandes temas en los que los contenidos tienen relación en lugar de presentar un currículo fragmentado y evaluar el aprendizaje en el contexto diario, siendo parte de las actividades diarias de la clase y no una actividad separada. Esta nueva visión sobre rol del docente, convoca a replantear la práctica y a convertir las aulas en espacios de interacción donde el aprender sea enriquecedor para todos.

A pesar de la intrincada situación que afrontan los docentes en la actualidad, les corresponde desarrollar

prácticas alternativas. La profesión docente debe explorar nuevas formas de comprenderse, de exteriorizar el currículum oculto y de descubrir otras maneras de ver la profesión, amparados en el verdadero ejercicio de la autonomía y el trabajo colegiado. En este marco, la profesionalización de la docencia le corresponde comprender las especificidades del currículum, las estructuras espacio-temporales que impiden nuevas culturas organizativas, la participación activa de la comunidad, la dinámica y comunicación de los grupos, la escolarización pública, la veloz implementación de las nuevas tecnologías de la información, la integración escolar de niños y niñas con necesidades educativas especiales y el fenómeno intercultural. Esto constituye para fundamental del conjunto de competencias que necesita un profesional de la educación en el presente.

### El Papel Social del Docente

La labor social del docente se enmarca dentro de la formación definitiva de las nuevas generaciones, razón que pone en claro sus acciones, un tanto complejas, por cuanto se requiere la apropiación de los conocimientos en un campo disciplinar, para ser capaz de enfrentarse a los retos que le exige la sociedad actual. El trabajo de los docentes se presenta como una misión muy dura de cumplir, ya que son muchas y diversas las funciones propias de su cargo, más todas aquellas añadidas por parte de las administraciones, así como de la propia sociedad, las cuales –en ocasiones– los desbordan y alejan de su fin último: formar a los menores en una serie de conocimientos, destrezas y valores para que puedan adquirir las capacidades básicas y/o específicas para poder ejercer como ciudadanos de bien. La docencia no puede significar una sobre carga para quienes la ejercen, pues les corresponde ser los únicos elementos formadores y socializadores de la infancia.

Cuando se piensa el docente como un formador de seres humanos y que, por lo general, es el profesional que pasa más tiempo con los niños y jóvenes, se hace evidente la importancia social de su trabajo y sus diversas responsabilidades. La docencia contemporánea se enfrenta a retos que le imponen, no solamente su disciplina, sino también aquellos que le demanda la sociedad. Hoy en día, el profesional docente requiere de competencias diferentes que le permitan dar solución creativa a los desafíos que

le plantea su ejercicio magisterial y, por ende, ser participe en la resolución de los problemas sociales y comunitarios.

Esto supone un docente profesionalizado, es decir con una serie de condiciones que le sirvan para desarrollar su misión. Dado que la figura del profesor es clave en todo lo relativo a la formación, su obligación es guiar por el camino acertado el proceso educativo de sus estudiantes; Sin embargo, debe hacerlo desde una acertada preparación teórica y práctica, así como con una actitud basada en la motivación para llegar a lograr la formación.

Asimismo, el docente está obligado a mantenerse actualizado y a desarrollar constantemente las habilidades y actitudes en sus estudiantes, que asimismo se encuadre dentro del saber, saber hacer y ser. El docente que desarrolla el pensamiento científico en sus alumnos, que ama la ciencia, el placer estético en sus explicaciones e incentiva la confrontación de ideas, también está promoviendo ambientes democráticos a través del diálogo de saberes, en el que cada quien participa en su construcción a través del reconocimiento de argumentos sólidos y la capacidad de autocrítica.

Según el MEN, el educador es para los estudiantes un ejemplo de vida, imagen de autoridad y respeto, es decir un referente en la consolidación de su propia identidad. En palabras del autor DARLING.

*“Debe tener disposición para entender sus estrategias, necesidades, valores y defectos, reflexionar sobre su propia enseñanza y los efectos en los estudiantes, desarrollar una filosofía propia frente a la educación, apreciar la responsabilidad de servir positivamente de modelo para los educandos, aceptar cambios, ambigüedades y desaciertos” (DARLING HAMMOND, 1999, p. 4).*

De igual manera, el docente es fuente de inspiración para el desarrollo de valores sociales como la tolerancia, la honestidad, la justicia y la equidad; y, motor para evidenciar y proteger el valor social de las diferencias culturales.

En una sociedad basada en el flujo constante de información, el uso generalizado de las tecnologías,

la inmediatez en la información, el constante cambio y masificación de las redes sociales, incluyendo la educación, el docente está llamado a jugar un papel relevante. Él es pieza clave en la formación de ciudadanos con nuevas competencias personales, sociales y profesionales. Su papel necesaria conciencia alrededor de su rol como dinamizador, mediador o facilitador ayudará a que los estudiantes aprendan a aprender, aprovechando las herramientas de la modernidad, mediante actividades críticas y aplicativas. Entonces, el docente debe guiar al estudiante en la consecución de sus ideales, es decir, de la elaboración de su proyecto de vida. Como dijera Nietzsche al abordar el tema del rol del docente en “el porvenir de nuestras escuelas”: “que el maestro debe despertar en sus discípulos el desafío de que sean fieles a su destino”.

### Conclusiones

La labor del docente es indispensable y determinante, no sólo en el entorno escolar a la hora de establecer las relaciones que se producen en el aula de clases, sino también frente a su desempeño en el campo social. Los maestros son, este sentido, los encargados del desarrollo de valores sociales como la tolerancia, la honestidad, la justicia y la equidad, y motores para evidenciar y proteger el valor social de las diferencias culturales y, en general, de acompañar a los estudiantes en la búsqueda de preguntas y respuestas.

El rol que debe asumir el docente en este contexto educativo es, en primer lugar, ser consciente de su ubicación como elemento fundamental en la transformación de la educación, de la reflexión de su práctica pedagógica y evaluarse si está preparado para insertarse en dicho cambio. A esto se agrega que debe ser mediador, guía, facilitador, investigador y evaluador de su propia práctica; de lo contrario, no impactará significativamente en el logro de los aprendizajes fundamentales de los estudiantes.

Otro aspecto clave en el rol transformador de la educación a cargo del docente es la generación de nuevos e innovadores ambientes de aprendizaje. La trascendencia necesaria del espacio físico para abrir nuevos escenarios de construcción significativa de conocimiento es una forma de enriquecer la docencia y de poner al docente como pionero en el diseño de diversas estrategias de aprendizaje. En este marco,

el aprendizaje autónomo y colaborativo pueden ser soportes para el rediseño de su práctica y de las relaciones con sus estudiantes.

El fin último de la labor docente debe ser promover la autonomía de los alumnos, para lo cual debe evitar generar dependencias. El éxito como docente se medirá si los alumnos adquieren las herramientas cognoscitivas y la motivación para seguir aprendiendo por sí solos durante toda su vida. Y considera como un triunfo que los alumnos en el futuro superen al maestro.

### Referencias Bibliográficas

DARLING-HAMMOND, WISE AND KLINE. 1999. A license to teach – Raising standards for teaching. San Francisco: Jossey-Bass Publishers Citado en: MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. *El maestro y la función social. Revolución Educativa. Al tablero* No. 34. Bogotá: MEN, abril- mayo, 2005

DURKHEIM, ÉMILE, 1998. *Educación y pedagogía. Ensayos y controversias*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Losada.

Rol del Docente. Recuperado de <https://gingermariatorres.wordpress.com/rol-del-docente/>.

IBARRA, MUSTELIER, *El rol del profesor. Facultad de Psicología. Universidad de la Habana*. Recuperado de [http://www.psicologia-online.com/articulos/2006/rol\\_profesor.shtml](http://www.psicologia-online.com/articulos/2006/rol_profesor.shtml).

IMBERNÓN, Francisco. *La profesión docente ante los desafíos del presente y del futuro*. Universidad de Barcelona.

LABAREE, D.F, 1999 “*Poder, conocimiento y racionalización de la enseñanza: Genealogía del movimiento por la profesionalidad docente*”, En: Pérez, A.; Barquín, J.; Angulo, F., *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid. Akal.

MARTIÑÁ, R, 2003 *Escuela y familia: una alianza necesaria*. Pichincha, Troquel.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL,  
2005. *El maestro y la función social. Revolución Educativa*. Al tablero No. 34. Bogotá: MEN, abril- mayo.

MORIN, EDGAR, 2001 *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión.

PÉREZ, A, 1988 “*El pensamiento práctico del profesor. Implicaciones en la formación del*

*profesorado*” en Villa, A. (Ed.), *Perspectivas y problemas de la función docente*. Madrid. Narcea.

PRIETO JIMÉNEZ, ESTHER, 2008 *El papel del profesorado en la actualidad. Su función docente y social. Foro de Educación. Universidad Pablo de Olavide de Sevilla. No. 10*. E-mail: eprijim@acu.upo.es.

# MICROPOLÍTICA ESCOLAR: FENÓMENO Y ENFOQUE TEÓRICO-ANALÍTICO

*Juan Gabriel Bermúdez Sánchez*  
Magister en educación  
jgbermudezs@ut.edu.co

**Resumen.** El presente artículo de revisión aborda la micropolítica escolar en su doble dimensión: como fenómeno propio y como enfoque teórico-analítico dentro de la gestión escolar. Esta aproximación fue realizada desde una perspectiva analítico-descriptiva, la cual partió de un corpus de referencias de autoridad epistemológica. En atención a esto fue posible indagar acerca de sus perspectivas teóricas, así como sobre los elementos que la componen. Entre los referentes a quienes apeló el presente artículo figuran Foucault (2005), Bardisa (1999), González (1997; 1998), Jares (1997), Ball (1989) y otros. Los resultados ponen de relieve la importancia del conflicto en la organización escolar. En su seno despuntan diferentes intereses en busca de su satisfacción, los cuales la hacen inestable. También, la escuela es una institución turbulenta por la relación entre los medios y los fines utilizados por los actores escolares. En este marco, el enfoque micropolítico pone el acento en el análisis de los intereses y las acciones empleadas para su consecución. Un derivado de esto permite caracterizar la organización escolar y su tipo de micropolítica. La conclusión, en esta medida, revela que el fondo del conflicto guarda una relación con ejercicio del poder, por cuanto la materialización de los intereses lo implica.

**Palabras clave:** micropolítica escolar, conflicto, intereses, lógicas de acción, poder

## Introducción

La organización escolar no está al margen de la controversia, la tensión y la inestabilidad. Contrario a las teorías generales de la organización y a la sociología de la organización, la escuela está impregnada de conflictos, intereses en juego y lógicas de acción; en otras palabras, está matizada por una dimensión política propia. Por esto, el presente artículo aborda esta arista de la escuela, la cual es conocida como micropolítica escolar.

A parte de constituir una dimensión de la escuela, la micropolítica escolar, también es una orientación teórico-analítica dentro de la gestión escolar. Desde la perspectiva de González (1997; 1998), Bardisa (1999), Gómez (2010) y otros, este enfoque ofrece un entendimiento desde otra perspectiva, por cuanto reconoce el dinamismo de las relaciones sociales que la hacen posible y la complejidad de estas interacciones. En este sentido, el abordaje de este tema es importante, debido a que destaca una opción teórica diferente a las predominantes en la conducción de la escuela.

En procura de abordar la micropolítica escolar, el presente artículo presenta tres secciones: la primera dedicada a exponer el método empleado para su composición; la segunda centrada en las aproximaciones teóricas sobre las cuales se levanta, en una aproximación al enfoque, en los componentes que lo caracterizan, en la importancia del poder y en el tipo de relaciones sociales que suscita; y la tercera enfocada en las conclusiones que resultan de la discusión.

## Método

El abordaje de la micropolítica escolar fue realizado desde una perspectiva analítico-descriptiva y a partir de un corpus de referencias de autoridad (primarias y secundarias). Esta aproximación implicó la búsqueda de las fuentes en cuestión, la selección de información importante y la sistematización de los aportes relevantes. De esta manera, el presente método indagó acerca de las perspectivas teóricas alrededor de este enfoque, así como sobre los elementos que lo componen; además, permitió explorar la micropolítica escolar desde los aportes de varios autores y desde los desarrollos propuestos por cada uno.

Las fuentes seleccionadas fueron el resultado de la búsqueda realizada en bases de datos. El criterio temático “micropolítica escolar” permitió consolidar un corpus de análisis compuesto por libros de autoridades epistemológicas, artículos científicos y otros textos derivados de la producción académica. Estos textos fueron sometidos a una selección de información relevante, la cual discriminó entre los aportes de autores canónicos y especificidad temporal; además, contempló la identificación de sus resultados o aportes. Por último, la información importante fue sistematizada a través de una rejilla de revisión documental, que se basó en cuatro categorías: título, objetivo, metodología y aportes.

## Desarrollo y Discusión

### La escuela: de la certeza a la incertidumbre

La sociología de la educación de mediados del siglo XX constituyó un referente fundamental para el estudio de la escuela. El enfoque sociológico en educación develó las relaciones entre el orden social vigente y el fin de la organización escolar al ubicarla en un lugar específico respecto a la sociedad. Alrededor de esta macro-premisa, la escuela fue concebida, en primera medida, como la puerta de entrada a la socialización, en tanto contribuye a la superación de la individualidad; en segunda instancia, fue referenciada en términos puramente funcionalistas: está plenamente anclada al todo social, porque representa una parte de dicho sistema; es decir, es un subsistema llamado a acoplar a los individuos al *statu quo*. Posteriormente, con las aportaciones de varios teóricos de inspiración marxista, la escuela fue pensada como un escenario de reproducción de las concepciones dominantes y legitimadora de la división social del trabajo (Cárdenas, 2009). En suma, la sociología de la educación puso al descubierto un vínculo indisoluble entre la organización escolar y el orden social.

Asimismo, las teorizaciones derivadas del funcionamiento de las empresas fueron un punto de referencia indispensable para los estudios sobre la marcha de la vida escolar. Desde el momento en que la escuela fue asimilada a una organización productiva –concepción que encontró su clímax hacia las décadas del 50 y 60 del siglo XX–, los estudios a su alrededor expresaron otra dimensión, cuya

exploración pretendió brindar mayores certezas en aras de su eficacia. En otras palabras, dichos trabajos se orientaron a perfeccionar el funcionamiento de las escuelas, porque las redujeron a organizaciones jerárquicamente estructuradas, burocráticamente decantadas y racionalmente dirigibles. En este marco, el lenguaje propio de la administración de empresas copó la reflexión pedagógica y configuró una disciplina en ascenso que, en un primer momento, se denominó sociología de la organización y, poco después, como sociología de la organización escolar (Ball, 1989).

Pese a estos aportes, el enfoque sociológico en educación de mediados del siglo XX ofreció una aproximación limitada de la vida escolar, así como la teoría organizativa y la sociología de las organizaciones que floreció durante las décadas del 60 y 70, porque “han dicho poca cosa de alguna significación sobre el modo como las escuelas funcionan en realidad cotidianamente” (Ball, 1989, p. 19). Ni siquiera los desarrollos ulteriores en la sociología de la educación, influenciados por la sociología en general, lograron dar cuenta de la cotidianidad de la escuela, puesto que se enfrascaron en su relación con el orden macrosocial, la libertad de los maestros y la relación entre acción versus estructura. Por esto, las miradas en torno al funcionamiento de la organización escolar fueron áridas, en tanto no lograron aproximaciones nutritivas sobre el curso de la escuela.

En respuesta a la infecundidad de estos aportes, los trabajos de Baldrige en 1971, Hoyle, Marshall & Scribner, Bacharad & Mundell, Anderson & Blase, así como los de Ball entre finales de la década del 70 e inicios del 80, fueron ejemplares (González, 1998, p. 216-217). El reconocimiento que hicieron a los límites de las teorías predecesoras les permitió ver más allá de lo obvio:

*“Los teóricos de la organización escolar, tan empeñados como han estado durante tantos años en tratarnos de “convencer” de que las escuelas son organizaciones racionales, en las que las cosas pueden funcionar con certidumbre, con racionalidad y con cierta estabilidad, se han olvidado durante mucho tiempo de mirar qué es lo que pasa dentro de las escuelas. Y cuando han empezado a hacerlo, se han encontrado con un mundo complejo, un*



*mundo de incertidumbre, de imprevisibilidad, un mundo de personas que piensa, valora, interpreta la realidad y acontecimientos en los que están inmersas, que se relacionan unos con otros, que van configurando día a día esa organización; un mundo, a fin de cuentas, en el que coexisten planteamientos diversos, o se imponen determinados discursos, o se lucha por mantener una determinada dinámica organizativa. Se han encontrado, en definitiva, con que las cosas en las escuelas no son lineales, no son siempre tan racionales como se presupone, no son mecánicas ni asépticas, y, desde luego, no son una balsa de aceite” (González, 1998, p. 215).*

En tal dirección, sus aportes pusieron al descubierto las “entrañas” de la escuela, por cuanto la referenciaron como un escenario cuyo curso depende de unos actores sociales, quienes traban relaciones contradicorias, quienes se definen por unos intereses, y quienes luchan permanentemente por alcanzarlos.

### **La micropolítica en la escuela**

Ante una vida escolar en permanente movimiento e incomprensible para los modelos teóricos de la sociología de la educación y la administración general irrumpió una corriente que centró su mirada en la cotidianidad escolar. El desarrollo abrupto de las escuelas configuró el sustrato desde el cual se levantó una nueva concepción acerca de la escuela, porque está marcado por un variado tipo de relaciones entre sus actores sociales y matizado por intereses personales e ideológicos, así como por acciones de control y resistencia conducentes a la concreción de tales intereses (Ball, 1989). Al contrario de las teorías que aspiraban a la certeza, esta nueva mirada promocionó los elementos necesarios para comprender la vida escolar como un escenario de tensiones. Por esta razón, el conflicto constituyó el rasgo definitorio de la escuela y de su curso, en tanto las relaciones que entraña implican una contradicción permanente (Jares, 1997).

Ball (1989) logró sintetizar las dimensiones del conflicto escolar que otros ya habían indagado en trabajos previos. Él describió la cotidianidad de cuatro escuela de tal manera que logró rastrear la vida política que allí se desarrollaba. En Phoenix, por ejemplo, identificó un choque de concepciones pedagógicas y generacionales, por cuanto su director pretendía

introducir un modelo de escuela distinto al existente. En la escuela Casterbridge High School caracterizó las tensiones entre grupos de profesores, debido a que dicha escuela fue el resultado de la fusión de tres centros educativos. En la de Victoria Road dibujó un paisaje enrarecido, porque su director excluía al profesorado en la toma de decisiones frente a temas presupuestales y de orden curricular. Por último, en la de Bishop McGregor encontró un ejemplo claro de conflictos corrientes, debido a la implementación de enfoques pedagógicos novedosos. En suma, Ball logró penetrar en la vida real de la escuela y poner entre paréntesis la estabilidad que pregonaron durante varios años las teorías de la organización escolar.

En estas condiciones, la reflexión sobre la vida escolar y su marcha se tornó más rica. La unidad contradictoria que significa la escuela la somete permanentemente al vaivén de los conflictos que en su interior se desarrollan hasta configurar una política a pequeña escala, en la perspectiva de Ball (1989); es decir, sumergen a la organización escolar en un movimiento permanente, cuyos protagonistas son quienes imprimen el ritmo de la marcha escolar en consonancia con los conflictos que desarrollen y de la forma cómo los tramiten. Así, la vida escolar se torna esencialmente política, en tanto está mediada por relaciones sociales y todo vínculo de este tipo comporta una relación de poder.

La turbulencia a la que está sometida la escuela sienta las bases de su dimensión política. En atención con González (1997; 1998) y Bardisa (2001), esto se denomina micropolítica escolar y referencia una de las tantas aristas que constituyen y se expresan en la escuela. Santos Guerra (1990), sostiene que

*“Hay muchos tipos de interacción entre los miembros que habitan el mundo mágico y a la vez anodino del aula y de la escuela. Hay transacción de conocimientos, de sentimientos, de actitudes, de discurso y de prácticas. Pero todo ello está impregnado de una ideología y de una dimensión política y ética. No es aceptable una visión neutral y técnica del quehacer de la escuela” (Santos, p. 71).*

La organización escolar, en este marco, constituye un escenario impregnado de interacciones y negociaciones, las cuales no son unidireccionales o armónicas; por el contrario, son potencialmente conflictivas y medidas por el ejercicio del poder.

En el horizonte de los teóricos del conflicto, las tensiones propias de las escuelas ponen en posiciones diferentes a los actores sociales y –en la mayoría de los casos– permiten la aparición de grupos y de coaliciones entre grupos (Ball, 1989). Esta fragmentación posibilita una disputa en la cual un individuo o un grupo de individuos tratan de ganar ventaja sobre los otros, lo cual afecta el curso de la organización escolar. De esta manera, la escuela es esencialmente conflictiva, lo cual hace que la consecución de sus metas (institucionales o misionales) se encuentre al margen de la certeza y la racionalidad. En otros términos “el orden en las escuelas está siendo siempre negociado políticamente, y que por debajo de esa negociación hay una lógica interna” (Bacharach & Mundell; Larson, citados por Bardisa, 2001).

### **El enfoque micropolítico y sus componentes**

La micropolítica escolar, entendida no sólo como un fenómeno inherente a la escuela, sino como enfoque teórico-analítico, implica un conjunto de componentes y, por tanto, de categorías de análisis. A la realidad organizativa de las instituciones escolares son inherentes los intereses de sus actores, las luchas ideológicas, el conflicto, las coaliciones entre actores y las lógicas de acción de quienes fungen como autoridades, en el marco de una “dialéctica entre lo micro y lo macro, lo formal y lo real, la reproducción y las resistencias, etc.” (Jares, 1997). Por esto, la vida organizativa de una institución escolar engendra y desarrolla una vida política singular, mediada por un conjunto de factores que interactúan entre sí y –en algunas ocasiones– determinan a otros.

De acuerdo con Peniche, Delgado & Cáceres (2012),

*“La micropolítica de una institución escolar da la oportunidad de conocer cómo es el funcionamiento de la misma, debido a que a través de la lucha de interés, el intercambio y el ejercicio del poder, es que se genera una interacción entre los que se encuentran en dicha institución”* (Delgado, Cáceres, p. 35).

Esto supone que el objeto de la micropolítica desborda la atención en la estructura formal (jerárquico-burocrática) de la escuela. Como destaca el conjunto de las relaciones sociales que allí se desarrollan, también centra su foco en la esfera informal. Así,

el enfoque micropolítico reconoce el poder como consustancial a las relaciones sociales y su ejercicio como transversal a quienes interactúan en la escuela independiente de los vínculos jerárquicos o de autoridad existentes.

En este marco, los actores involucrados en una organización escolar marchan en una doble dirección: hacia la consecución de los fines misionales de la escuela y en perspectiva de satisfacer sus propios intereses. Su acción en procura de esto se mueve entre la formalidad y la informalidad de la escuela: así como ejecutan las acciones encaminadas al logro de los objetivos últimos de la institución escolar, también utilizan su posición en la estructura jerárquico-burocrática o la influencia que tienen frente a otros para satisfacer sus intereses. Por ende, “el uso del poder formal o informal por los individuos o grupos para alcanzar metas, refleja lo que se denomina micropolíticas de la escuela” (Peniche, et. al., 2012, p. 35).

*“En gran parte, las acciones políticas resultan de las diferencias percibidas entre los individuos y los grupos, unidas a la motivación por usar el poder para ejercer influencia y/o proteger. Aunque tales acciones están motivadas conscientemente, cualquier acción, consciente o inconscientemente motivada, puede tener una relevancia política en una situación dada. Tanto las acciones cooperativas y conflictivas como los procesos forman parte del dominio de las micropolíticas”* (Blase citado por Blase, 1998, p. 547).

De esta manera, “el análisis micropolítico pone el acento en la dimensión política de la escuela, caracterizada en su interior por la presencia de intereses diferentes, por el intercambio, la influencia y el poder” (Bardisa). En la óptica de González (1998), esto se traduce en una atención alrededor de los intereses de quienes coexisten en la escuela, las acciones ejecutadas para satisfacer tales intereses (incluyendo las que ejecutan desde la autoridad concedida o por medio de la influencia) y las estrategias puestas en marcha para lograr sus fines.

Sin perder de vista a González (1998), los modelos teórico-analíticos de E. Hoyle, S. Ball y J. Blase coinciden en varios aspectos, uno de los cuales tiene

que ver con los intereses de los actores escolares. Según estos, en las organizaciones escolares coexisten intereses que están en permanente juego y, con estos, metas diferenciadas de los individuos y grupos que soportan el curso de la escuela (González, 1998). Por esta razón, la organización escolar constituye una arena de batalla por la satisfacción de tales intereses, la cual se traduce en una disputa permanente en su seno.

Los intereses que tornan conflictiva la organización escolar, son de diferente índole.

*“Hoyle ..., por ejemplo, distingue entre intereses personales, centrados en cuestiones como autonomía, status, territorio, recompensas, condiciones de trabajo; profesionales, relacionados con compromisos sobre formas particulares de práctica: curriculum, organización, modo de agrupamiento de alumnos, métodos de enseñanza, etc. o también políticos, enraizados probablemente en ideologías sociales y políticas de amplio espectro” (citado por González, 1998).*

Incluso, Ball (citado por González, 1998) sostiene que los conflictos escolares no tienen un soporte exclusivo en ideologías: “Las personas no siempre, ni todas, se mueven guiadas por cuestiones ideológicas, sino también por intereses materiales” (p. 226). En esta línea, Ball (1989) habla de *intereses creados*, los cuales se equipararían a los profesionales de E. Hoyle, y clasifica los *intereses ideológicos* en otro ámbito, porque corresponden a asuntos valorativos o entrañan afiliaciones con filosofías o formas de ver el mundo. En suma, la variedad de intereses que están en juego en la organización escolar constituyen el soporte de su inestabilidad.

Los intereses en pugna, especialmente los de orden personal, permiten que el conflicto se torne inevitable. Empero, las contradicciones desatadas desde el nivel macrosocial, las cuales encuentran sus “representantes” en los participantes en la toda vida escolar, también desatan el orbe conflictivo de la escuela. Los dictámenes emanados por la institucionalidad del Estado al traducirse en discursos jurídicos definen —en alguna medida— las acciones, representaciones sociales, ideologías de los agentes escolares y, en últimas, sus intereses.

En palabras de Beltrán (citado por Jares, 1997), la naturaleza conflictiva de las escuelas se explica por el emplazamiento de los centros derivado de su condición institucional delimitada por las relaciones existentes entre el Estado, la administración y la sociedad civil, así como por su dimensión micropolítica, determinada por las relaciones entre profesores, curriculum y estructuras organizativas. Así, la organización escolar engendra, produce y reproduce unos conflictos, los cuales oscilan entre propios o ajenos, internos o infundados.

La escuela, en esta dirección, “ni es aconflictiva ni se limita a reproducir la ideología dominante, aunque lo haga” (Jares, 1997); produce de forma simultánea, como dice Apple (1987), conflictos culturales, políticos y económicos muy reales en el interior y el exterior de los sistemas educativos. Por consiguiente, el conflicto es consustancial a la vida organizacional de las escuelas y configura su dimensión política, la cual está íntimamente ligada al conflicto.

Finalmente, los intereses en juego justifican lógicas de acción por parte de los actores escolares protagonistas de los conflictos. Como resultado de estos, los agentes de la escuela no sólo se oponen, enfrentan y juegan a ganarle o quitarle ventaja al otro, también actúan de una determinada manera, planteando una relación entre metas y medios (González, 1998, p. 227); es decir, actúan en respuesta a unas apuestas derivadas de los intereses que los definen. Por esto, las lógicas de acción expresan los contenidos de los conflictos y, en el fondo, las estrategias de control o formas de resistencia que emplea cada individuo o grupo en la vida escolar.

### **El poder: consustancial a la micropolítica escolar**

*“Un aspecto clave en el análisis micropolítico de la organización es el del poder. Lo es porque, en última instancia, cuando hablamos de intereses, metas, lógicas de acción distintas, de grupos de interés o coaliciones, o cuando decimos que estos grupos o individuos utilizan diversas estrategias para conseguir que sus intereses pasen a formar parte de la organización, en el fondo no estamos hablando sino de poder y de cómo los distintos miembros o grupos en la organización se movilizan, utilizando las fuentes de poder con las que*

*cuenten, para influir en los acontecimientos organizativos” (González, 1998, p. 231-232).*

El poder que entraña la vida escolar no es definible a partir de la capacidad o los medios que posea alguien o un grupo. El poder, por el contrario, guarda un vínculo estrecho con los actores sociales que interactúan de manera permanente. En correspondencia con Bobbio (1989), el poder implica una relación de alguien con otro y, en la cual, el primero posee el poder, mientras el segundo no lo posee; por tanto, el no poder del segundo implica el poder del primero. En este sentido, el poder es una relación posible entre sujetos o actores que tienen desenvolvimientos sociales.

En el horizonte de Foucault (2005), el poder no sólo es una relación, es un derivado de dicha relación, porque el poder se ejerce. Este emerge como resultado de una interacción entre iguales, diferentes u opuestos, en tanto realidad inmaterial, y se expresa en efectos sobre alguien o un grupo. De ahí que el poder no sea aprehensible o posible de adquirir, sino residuo de la acción sostenida entre sujetos o agentes sociales que sostienen algún vínculo.

El poder es transversal a la cotidianidad escolar, porque emerge permanentemente de cada interacción en la que incurren sus actores. Aunque los teóricos de la Administración General y la sociología de las organizaciones equipararon el poder con las posiciones de su estructura jerárquico-burocrática, tal concepción quedó totalmente controvertida por los enfoques micropolíticos, ya que el poder no es una capacidad o un medio, es una cualidad emergente de una relación. Por lo tanto, el poder en la organización escolar es permanentemente dinámico, por cuanto esta sometido al vaivén de las interacciones que en su interior se desarrollan.

Sin apartarse de esta concepción, Ball (1989) puso al descubierto que las relaciones de poder no se concentran exclusivamente en la estructura formal (estructura jerárquico-burocrática) de la organización escolar, sino encuentran desarrollos al margen de tal estructura. Independiente de las relaciones entre directivos y cuerpo docente, entre directivos y estudiantes y entre docentes y estudiantes, la estructura de las relaciones no es estrictamente piramidal y estática: la existencia de intereses configura relacionamientos asimétricos y, con esto,

pugnans entre los mismos agentes escolares. Por ende, los actores sociales de la escuela, en correspondencia con sus intereses, traban relaciones de diferente tipo con los otros en función de conseguir las metas que se tracen.

Este tipo diferenciado de relacionamientos perfila dos tipos de poder: uno derivado de la posición ocupada en la estructura piramidal de la escuela, el cual se denomina *autoridad*, y otro resultante de las relaciones informales tejidas con los actores escolares, definido como *influencia*. Según González (1998):

La autoridad constituye el poder que se asienta en la prerrogativa formal de tomar decisiones que afectan a los demás; representa el aspecto estructural, estático y formal del poder en la organización; supone una sumisión involuntaria por parte de los miembros de la misma; es unidireccional, de arriba-abajo, y proviene de fuentes exclusivamente estructurales (p. 232).

Mientras tanto:

La influencia ... representa el poder asentado en la capacidad de conformar decisiones a través de medios informales; constituye el aspecto informal, tácito y dinámico del poder en la organización; implica una sumisión voluntaria y no conlleva, necesariamente, una relación superior-subordinado, es decir, puede fluir de arriba-abajo, de abajo-arriba u horizontalmente, y puede provenir de distintas fuentes (González, 1989, p. 232).

De esta manera, la distinción entre autoridad e influencia pone de manifiesto que no sólo las personas que ocupan cargos cuentan con el poder: ocupar un cargo significa tener autoridad. El poder también tiene otras fuentes más allá de las estructurales, formales, y no están ligadas a lo establecido (González, 1989).

En esta dirección, el poder en la escuela constituye la esencia de la micropolítica escolar, porque justifica el conjunto de diferencias y contradicciones que en su seno se presentan. En especial, los conflictos asociados con la complacencia de intereses entrañan disputas micropolíticas, en tanto le implican a los actores escolares participes de tales tensiones disputarse una posición relativamente privilegiada en la estructura formal e informal de la organización escolar; de lo contrario, sus intereses no lograrán satisfacerse. En

definiitiva, las disputas por el poder en la escuela, que son luchas alrededor de la consecución de unas metas, constituyen la piedra angular sobre la cual reposa su vida política.

### **La pugna por el poder y los tipos de micropolíticas (las consecuencias)**

La lucha por el poder en la organización escolar comporta una relación entre la autoridad y la influencia. Los individuos y/o grupos que han logrado ocupar algún lugar en la estructura formal de la organización escolar y aquellos que están al margen de esta, pero poseen cierto acumulado para influir, se enfrentan tímida o abiertamente en algún momento. Por lo tanto, sus intereses más su lugar en la estructura de la organización escolar amalgaman su micropolítica, la cual puede caracterizarse de diferentes formas.

A este respecto, Bacharach y Mundell (citados por González, 1998), distinguen cuatro tipos de micropolíticas, las cuales constituyen cuatro tipos de relacionamiento entre actores y, con esto, cuatro esquemas de acción por el poder. Entre estas se encuentran las micropolíticas *burocráticas*, las cuales enfrentan a dos grupos con autoridad y en las que uno intenta imponerse al otro; las micropolíticas de *dominación*, las cuales involucran a unos grupos con autoridad que pretenden influir sobre los grupos de interés con influencia; las micropolíticas de *participación*, que implican a unos grupos de interés con influencia que tratan de ejercerla sobre unos grupos de interés con autoridad; y las micropolíticas de *base*, las cuales comprometen a dos grupos de intereses con influencia que tratan de influirse mutuamente.

Las relaciones entre los individuos y/o grupos de interés existentes en una organización escolar están acompañadas por el uso y el abuso del poder. Ocupar un lugar en la estructura de la organización escolar, así como poseer un capital cultural suficiente para influir, son dos fuentes de poder. Empero, existen otras que configuran las relaciones entre los actores escolares y amalgaman la micropolítica de organización escolar.

En este sentido, Morgan y Santos Guerra (citados por González, 1998) enumeran una variedad de fuentes de poder más allá del *formal*. Por ejemplo, *el control de recursos* o la habilidad para ejercer control sobre

estos cuando son escasos constituyen una fuente de poder; el uso de las estructuras y reglamentos en la organización, las normas y procedimientos formales suelen emplearse como fuente de poder, tanto por los superiores para controlar a sus subordinados; *el control de conocimiento e información* implica una fuente de poder, por cuanto quienes ocupan cargos o gozan de puestos estratégicos pueden controlar, seleccionar, filtrar, resumir, cerrar canales de información a otros; *el control de los procesos de toma de decisión* también constituye otra fuente de poder, porque le permite a quien los determina definir cuándo, cómo, dónde y con quiénes efectúa dichos procedimientos; *el control de la organización informal* en función de la influencia sobre otros es otra fuente de poder, así como el *simbolismo y dirección del pensamiento*, por cuanto orientan el esfuerzo de los individuos o grupos de intereses a persuadir a otros en aras de subordinarlos o comprometerlos con sus metas; y el control sobre la dirección de las relaciones entre sexos constituyen otra fuente de poder, en la medida en que selecciona y distribuye los roles escolares según pautas sexistas inherentes a las concepciones ideológicas de los individuos o grupos de intereses (González, 1998).

Ahora, el tipo de relaciones resultantes de la interacción entre los individuos y/o grupos de intereses de una organización escolar, implica el dominio de unas fuentes de poder, al igual que su control y usos determina los intereses que pretende satisfacer. Así, la pugna por el poder en la organización escolar no sólo implica la lucha por obtener sus fuentes, sino por emplearlas efectivamente para mantenerlo o resistir al ejercicio del poder que ejerzan otros. Por consiguiente, los tipos de micropolíticas expresan relaciones de poder que cambian, así como van flucutan los intereses y las metas que persigan los individuos o grupos propios de una organización escolar.

### **Conclusiones**

El conflicto es consustancial a la vida escolar. Los avances logrados por la sociología de la educación y por la sociología de la organización escolar pusieron de relieve su complejidad y su inestabilidad. La escuela desarrolla su curso al vaivén de interacciones, negociaciones y diferencias entre quienes la hacen posible, porque se levanta sobre un conjunto de

relaciones sociales. Al tenor de esto, la organización escolar experimenta un tipo de perturbación, la cual es más notoria en ciertos momentos.

Uno de los factores que hace posible esto guarda íntima relación con los intereses que definen a quienes participan en su seno. Sus actuaciones, en este marco, no están estrictamente limitadas al cumplimiento de unos deberes institucionales, también están matizadas por unas ideologías que –en mayor o menor medida– configuran sus aspiraciones, tanto con respecto a su papel en la vida escolar como frente a su realización personal y profesional. Por esto, la rigidez de la organización escolar está signada por factores transversales (de naturaleza personal, profesional e ideológica), que salpican su funcionamiento, curso y avance; es decir, la tornan conflictiva.

En este marco, los actores escolares desarrollan lógicas de acción. En procura de satisfacer sus intereses, actúan en miras de ganarle espacio a otro, influirlo, persuadirlo o coaligarse con él. Estas lógicas de acción expresan una relación entre metas y medios, por cuanto plantean una relación inseparable entre ambas. En este sentido, la actuación de los grupos de interés matiza el conflicto, en tanto pone en escena la lucha por el logro de sus intereses.

Sin embargo, el conflicto no es la consecuencia exclusiva de los intereses en juego dentro de la organización escolar. La escuela también experimenta estremecimientos por el influjo de fuerzas externas. Las políticas educativas derivadas del nivel macrosocial impactan la organización escolar. Por esto, a los conflictos inherentes a los intereses en pugna en su interior se suma la puesta en marcha de los dictámenes operados desde el exterior de la escuela.

El telón de fondo de este panorama revela la importancia del poder y de su ejercicio en la escuela. La intensión permanente de unos por satisfacer sus intereses, así como las acciones que emplean para lograrlo, supone el ejercicio del poder y su pretensión. La carencia de este implica la no materialización de los intereses; mientras tanto, su ejercicio posibilita la satisfacción de estos. Incluso, desde el punto de vista de quienes ejercen el poder, su ejercicio implica la no concreción de las necesidades, expectativas y aspiraciones de otros. Por lo tanto, en el centro de la

disputa por la satisfacción de los intereses de quienes hacen posible el funcionamiento de una escuela está la lucha por el poder, porque es condición fundamental para lograrlo.

El resultado de esto configura un tipo de micropolítica en la organización escolar. La lucha por el ejercicio del poder complejiza su interior de tal manera que instituye unas relaciones sociales particulares. Quienes ejercen el poder desde su estructura formal procuran mantener el orden, y quienes no lo tienen y lo desean a favor de sus intereses luchan por ejércelo. Ambos, en este contexto, apelan a variadas lógicas de acción y estrategias conducentes a lograr sus fines. De esta manera, la escuela suele enrarecerse y tornarse conflictiva: el poder y su ejercicio está en juego.

## Referencias

- Ball, S. (1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Madrid: Ediciones Paidós.
- Bardisa, T. (2001). Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares. *Revista Iberoamericana de Educación*, (15).
- Blase, J. (1998). The micropolitics of educational change. En A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan y D. Hopkins (Eds.). *The International Handbook of Educational Change*, (pp. 544-557).
- Bobbio, N. (1989). *Estado, gobierno y sociedad: por una teoría general de la política*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Cárdenas, C. (2009). El enfoque sociológico de la educación: la escuela más allá del Español y las Matemáticas. *Reencuentro*, (55), 70-75.
- Foucault, M. (2005). El sujeto y el poder. En J. Toro (Comp.), *Pensamiento y experimentación. Deleuze, Foucault, Lyotard y otros* (pp. 27-52). Bogotá: Carpe Diem - TEJER.
- Gómez, A. (2010, julio-septiembre). Micropolítica escolar y procesos de cambio: El papel del supervisor en una institución educativa. *Revista*

- Mexicana de Investigación Educativa*, 15 (46) pp. 771-802.
- González, M. (1997). La Micropolítica Escolar: Algunas Consideraciones. *Profesorado*, 1 (2), 45-54.
- González, M. (1998). La micropolítica de las organizaciones escolares. *Revista de Educación*, (316), 215-239.
- Jares, X. (1997). El lugar del conflicto en la organización escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, (15).
- Peniche, R., Delgado, M., y Cáceres, P. (2012). El poder en las organizaciones escolares... todos lo buscan, pocos lo consiguen. *Educación y ciencia*, 2, (5), pp. 33-46.
- Santos Guerra, M. (1990). El sistema de relaciones en la escuela. En: *Actas del I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*. Barcelona. pp.7194.

# LA EVALUACIÓN Y SU RELACIÓN CON LA MOTIVACIÓN EN EL AULA

*John Osiris Frasser Vargas*  
Magister en Educación  
Johnosirisfrasser63@gmail.com

**Resumen.** Este artículo de revisión trata sobre las relaciones que existen entre evaluación y motivación dentro de las prácticas cotidianas en el aula de clase. Tiene el propósito de identificar las características que cada uno de estos elementos tienen en el proceso de enseñanza aprendizaje. A través de la revisión bibliográfica y análisis de información para la construcción del presente artículo, se llega a algunas conjeturas en concordancia con los elementos analizados. Se indica como resultados la interrelación que se presenta entre los objetos de estudio desde lo psicológico y lo educativo. La dependencia que cada uno de estos elementos tiene sobre el otro. Se llega a la conclusión de varios aspectos, entre ellos la interacción intrínseca y extrínseca que posee la evaluación en el proceso de enseñanza - aprendizaje. Además, el compromiso que debe tener cada uno de los intervinientes en las prácticas de aula en el proceso educativo.

## Introducción

El presente artículo da a conocer aspectos inherentes de la evaluación y su correspondencia con la motivación en el ámbito educativo. Toda vez que estos aspectos adelantados en el aula juegan un papel preponderante dentro de los procesos formativos y los aprendizajes de los estudiantes. Así mismo, da cuenta del rol protagónico desarrollado por el estudiantado en la construcción de sus propios procesos educativos.

Aquí se demuestra la reciprocidad evidenciada entre la motivación y la evaluación. Además, el reconocimiento de las características positivas y negativas, intrínsecas y extrínsecas develadas por estudiantes; desde un rastreo bibliográfico realizado a varios artículos de investigaciones que actualmente son pertinentes para el desarrollo de dicha temática como (Acosta y Cifuentes 2011), (Cebrián, Sanchez y Botella 2012), (Rodríguez, Sáenz y Berenguer 2012), (Moreno 2016)

## Metodología

La metodología presente en este artículo es descriptiva. Se desarrolla se vislumbra a través de varias etapas, entre ellas: elementos bibliográficos desde la visión de autoridades académicas, resultados presentados acordes al desarrollo del tema en cuestión y la sistematización mediante fichas resumen de dicho material seleccionado. La implementación de dichas fases se centra desde la búsqueda

teórica-conceptual de literatura relacionada con la evaluación y motivación en el aula. Además, se citan otros referentes epistemológicos que rigen dichos conceptos; ésta, enmarcada dentro de un periodo no inferior a la presente década. Del mismo modo, la información suministrada debe pertenecer al espacio hispanoamericano.

## Análisis y discusión

El análisis y discusión se llevó a cabo en tres momentos. El primero, habla acerca de la evaluación y del papel que esta desempeña en las prácticas del aula. En el segundo momento se discute acerca de la motivación y la pertinencia de estas en el espacio educativo. Finalmente, se analiza la interconexión entre los dos elementos anteriores y su rol en el aula de clase.

## La Evaluación en el aula de clase

Luego de la exploración bibliográfica que se realizó se puede concebir la evaluación desde un par de miradas. Por ejemplo, autores como Cebrián y Botella (2015); así como, Álvarez, Mieres y Rodríguez (2007) retoman la evaluación como un proceso de vital y significativo en la educación. Por otra parte, Rinaudo, Chiecher, y Donolo (2003), ven ésta solamente como un instrumento propio de medición y certificación.

A partir de la evaluación como proceso se puede afirmar que esta juega un papel preponderante en el contexto educativo y en el momento dinámico de



enseñanza aprendizaje. Santos Guerra (2014) asevera que “es un fenómeno educativo que condiciona todo el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por eso resulta decisivo preguntarse por la naturaleza del mismo, por su finalidad y por las dimensiones éticas, sociales y políticas que lo impregnan”. Este concepto le da una gran relevancia y maximiza la importancia de la evaluación y la posiciona como un macro elemento en los procesos educativos y no como una pequeña parte de los mismos.

También, se puede señalar, que en el espacio educativo la evaluación actúa como elemento retroalimentador, formativo, socializador, sistemático y evolutivo. Además, se tienen en cuenta algunas características relevantes de la misma. Debe ser social, democrática, ordenada y constructiva. De igual manera ésta debe servir de guía en la toma de decisiones y direccionar a estudiantes y maestros en pro del mejoramiento continuo de los procesos llevados a cabo en el aula de clase. Es importante resaltar que según lo expuesto la presencia de la evaluación en el acto educativo es ineludible; es decir sin ella el acto educativo no se llevaría a cabo como tal.

No obstante, los momentos sumativos que tiene la evaluación no pueden ser excluidos de la misma. Por el contrario, el tratamiento que se debe llevar a cabo con estos resultados cuantitativos debe ser allegado al acto educativo de manera cualitativa. Es decir, lo que ella implica no es solamente la evidencia numérica, la realización de una tarea, o simplemente la certificación de aprobación de un período educativo; sino, la justificación en la toma de decisiones para el mejoramiento. De igual forma, debe ser un bastión que sustente la tesis de, sí llegan los estudiantes de manera plena al aprendizaje o no.

### **La Motivación en el contexto educativo**

La motivación es un elemento inherente al ser humano; por ende, maestros y estudiantes ven reflejado este componente en su contexto educativo. Del mismo modo se logran evidenciar características motivacionales en cada uno de estos sujetos. En el proceso de enseñanza aprendizaje ambos son protagonistas y en los dos se ven reflejadas peculiaridades en los estados motivacionales de carácter intrínseco y extrínseco. Dichas situaciones pueden incidir de manera directa en el éxito o fracaso de dicho proceso. Es importante recordar que la

motivación hace parte del campo de la psicología y por tal motivo se debe tener en cuenta tal condición. En este orden de ideas, se puede decir que la motivación es vista desde dos aristas. La primera es la motivación intrínseca, ésta la podemos identificar “como una tendencia innata a buscar el bienestar psicológico, compuesta por una serie de nutrimentos de relación, autonomía y competencia”. Acosta y Cifuentes (2011) p.147. También, se puede decir en términos más sencillos, que la motivación intrínseca es toda aquella que llevamos dentro, ese estímulo interior que nos mueve desde lo profundo nuestro ser y que nos ayuda a alcanzar ciertos tipos de objetivos, de metas, a alcanzar la realización de tareas que nos mueve a la construcción de conocimiento y nos coadyuva a la materialización de pensamientos.

La segunda, es aquella “donde los comportamientos de los educandos son controlados por contingencias externas específicas, y se comportan de ciertas formas para alcanzar o desear consecuencias como recompensas tangibles” (Deci & Ryan, 1985, 2000), en Acosta y Cifuentes 2011. En otras palabras, se puede decir también que es toda aquella motivación que está directamente guiada por el principal objetivo de obtener una recompensa externa tras el desarrollo o cumplimiento de alguna actividad o tarea.

Entonces, se puede expresar que se concibe como motivación al impulso que encausa y mueve a un individuo a la realización de una acción; desde este punto de partida queremos hacer énfasis en los dos tipos de motivación que se develan en el contexto educativo, la motivación extrínseca entendida como la estimulación externa llámese profesor, aula, compañeros de clase, etc., la cual impulsa a cada sujeto a realizar algo en su contexto educativo. Por otra parte, la motivación intrínseca comprendida como el impulso innato que cada sujeto lleva dentro de sí y que lo autoayuda a llevar a cabo una acción en su proceso de aprendizaje.

### **El Binomio Evaluación y Motivación**

La evaluación como modelo implementado en el aula interfiere en conductas observables, en objetivos de aprendizaje y en condiciones motivacionales en docentes y estudiantes. Este matrimonio evaluación y motivación presenta algunos elementos a considerar. Se puede iniciar diciendo que en el acto educativo de la evaluación, La motivación intrínseca y extrínseca

puede ser vulnerable a los factores que se presentan entre una y otra. Es decir, la motivación intrínseca puede ser cambiada por fenómenos inherentes a la motivación extrínseca. Dicha condición interfiere de manera directa en la autodeterminación del estudiante y su aprendizaje.

La evaluación en el aula procura que la motivación actúe como elemento pedagógico. Desde esta mirada motivacional pretende que este sea llamativo y encienda la necesidad del educando a alcanzar la comprensión y la reflexión de los procesos académicos a través de la evaluación. Otra manera de citarlo, es decir que todo tipo de actividad llevada a cabo en el contexto educativo, debe contener elementos de carácter motivacional que sean del gusto de los estudiantes sin que estos afecten la actividad propuesta y el objetivo de aprendizaje a que ella conduce.

Por otro parte, no se debe olvidar la condición psicológica que presenta la motivación; así como, la condición educativa que tiene la evaluación. La relación existente entre estos dos fenómenos se puede aleccionar luego de analizar los dos factores. Como ya se mencionó anteriormente, la motivación está inmersa en la evaluación educativa. Aunque está poco analizada, ésta se evidencia en el momento que los individuos establecen el propósito y la necesidad de conquistar su aprendizaje.

Otra situación presente de manera reiterativa entre estos dos fenómenos y quizás la más importante, se encuentra el acto educativo. En este, el estudiante de manera madura y responsable, asume su compromiso de aprender y mejoras de manera intrínseca. También, está el momento en el que los educandos reciben estímulos externos que los conllevan a la adquisición de un objetivo extrínseco. En otras palabras, la evaluación puede motivar en dos direcciones; una, haciendo que los estímulos externos en los estudiantes (motivación extrínseca) sobrepase al deseo innato (motivación intrínseca) de aprender de cada estudiante posee, o de manera contraria.

## Conclusiones

Es innegable que durante el acto evaluativo llevado a cabo en el aula, se establece una relación de subordinación en la que participan docentes y estudiantes. Este se presenta de manera constante y repetitiva; además, va en contravía de lo que realmente

se debe llevar a cabo en el acto evaluativo. Como se cita anteriormente, la evaluación debe ser social, democrática participativa, etc. Y en este sentido la realidad de la mayoría de los actos evaluativos trasgrede estos principios reales de la evaluación.

Es importante anotar, que la condición motivacional en la evaluación educativa se ve develada en el rol del docente. Este se vislumbra al espacio en que el docente debe cumplir con un modelo evaluativo responsable e integral; pero al momento de aplicarlo recae en las conductas tradicionales de la evaluación. Esta conducta es aversiva y afecta de manera directa la motivación. Esto, sumado a la norma que invita a cumplir con la evaluación en el aula, la hace ver como una obligación constante; la cual es vista por el estudiante como una condición.

Por otra parte, la motivación y la valuación se ven estrechamente relacionadas con los elementos consecuentes del acto evaluativo y sus espacios de aplicación (antes, durante y después). En el contexto educativo colombiano, las directrices del orden central son las de llevar a cabo una evaluación de carácter formativo que conlleve a la consecución de aprendizajes de los estudiantes. Sin embargo, en la experiencia cotidiana de aula y luego de requerimientos que el mismo gobierno hace, se pierde el factor formativo de la evaluación y se cambia por el sumativo. Esto conlleva a que los estados motivacionales de alumnos y maestros, se vean directamente aludidos con esta práctica.

Finalmente, como elemento a tener en cuenta en la condición motivacional de la evaluación educativa, es el espacio merecido que deben tener los estudiantes objetos de la evaluación, sus intereses y necesidades. Además, traído a nuestro contexto, también es importante que dichos educandos reconozcan el principio formativo que tiene la evaluación y que este principio interviene en sus propios estados motivacionales.

## Referencias Bibliográficas

Acosta Muñoz, J. &. (2011). *La condición motivacional en la evaluación educativa. Praxis & Saber*, 3(5), 143-166. doi:<https://doi.org/10.19053/22160159.1134>

- Cebrian Villar, M., Sánchez Sánchez, E., & Botella Rodríguez, E. (junio, 2014). *El metodo de evaluacion como mecanismo de motivacion*. En M. J. Barreiro Gil (Ed.), XI Encuentro de didactica de la Historia economica. Santiago de Compostela. Obtenido de: [http://www.usc.es/export9/sites/webinstitucional/es/congresos/xiedhe/papers/S7\\_1\\_Cebrian\\_Sanchez\\_Botella\\_TC.pdf](http://www.usc.es/export9/sites/webinstitucional/es/congresos/xiedhe/papers/S7_1_Cebrian_Sanchez_Botella_TC.pdf)
- Álvarez, B. Á., Mieres, C. G., & Rodríguez, N. G. (2007). *La motivación y los métodos de evaluación como variables fundamentales para estimular el aprendizaje autónomo*. Revista de Docencia Universitaria, 1(2).
- Rinaudo, M., & Chiecher, A., & Donolo, D. (2003). *Motivación y uso de estrategias en estudiantes universitarios*. Su evaluación a partir del Motivated Strategies Learning Questionnaire. *Anales de Psicología*, 19 (1)
- García, B. F. (2017). *Mejorar la motivación en Ciencias con enseñanza CLIL*. Un estudio de caso. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, (Extra), 2625-2630.
- Moreno, T. (2016). *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje*. Reinventar la evaluación en el aula. Ciudad de Mexico: Universidad Autonoma Metropolitana.
- Obtenido de: [http://www.casadelibrosabiertos.uam.mx/contenido/contenido/Libroelectronico/Evaluacion\\_del\\_aprendizaje\\_.pdf](http://www.casadelibrosabiertos.uam.mx/contenido/contenido/Libroelectronico/Evaluacion_del_aprendizaje_.pdf)
- Guerra, S. MA (2014). *La evaluación como aprendizaje*. Cuando la flecha impacta en la diana.

# LA PROPUESTA CURRICULAR DE EARLY ALGEBRA Y NUEVOS TEMAS DE INVESTIGACIÓN

*William Eduardo Naranjo Triana*  
Universidad del Tolima  
Magíster en Educación  
wenaranjot@ut.edu.co

**Resumen.** Este artículo de revisión trata sobre la propuesta curricular innovadora de *early algebra*. Tiene como propósito identificar los elementos relevantes conocidos de la propuesta curricular en mención y sugerir nuevos temas de investigación. Se llevó a cabo el método denominado exploratorio-descriptivo en tres fases a saber: la búsqueda, la selección y la sistematización de la información. Autores reconocidos en la didáctica del álgebra son referenciados (como) Agudelo (2002), Kaput (2000) y Blanton y Kaput (2011), quienes han llevado a cabo investigaciones relevantes en esta área. Dentro de los resultados importantes se identificaron los orígenes de la propuesta, los elementos didácticos y los elementos curriculares que la articulan. Finalmente, a manera de conclusión se identifican líneas de investigación existentes y se proponen nuevos temas que merecen ser explorados en el campo didáctico y en el curricular.

**Palabras clave:** early algebra, currículo y didáctica, innovación.

## Introducción

Este artículo presenta la revisión literaria relacionada con investigaciones acerca de la propuesta curricular de *early algebra*, la cual promueve el desarrollo de pensamiento algebraico desde la escuela primaria a través de tareas de generalización de patrones. Diferentes investigaciones han demostrado la pertinencia y eficacia de esta perspectiva curricular (e.g., MacGregor y Stacey, 1995; Kaput, 2000; Blanton y Kaput, 2011; Vergel, 2015; Wilkie y Clarke, 2015, entre otros).

El propósito de este artículo es identificar los elementos relevantes de la propuesta curricular mencionada. A partir de esto se sugieren nuevos aspectos o temas de investigación bajo esta perspectiva. En primer lugar se presenta el método utilizado para la revisión bibliográfica, luego se realiza el desarrollo y discusión del tema y finalmente se presentan las conclusiones y las referencias bibliográficas.

## Método

El método denominado exploratorio-descriptivo se llevó a cabo en tres fases, tales como: la búsqueda, la selección y la sistematización de la información. Éste permitió identificar los elementos relevantes de la propuesta de *early algebra*, además de sugerir

nuevos aspectos o temas de investigación bajo esta perspectiva.

La búsqueda bibliográfica se realizó en bases de datos reconocidas como Dialnet, Google Académico y el repositorio digital de la Universidad de los Andes. Entre los criterios de búsqueda se tuvo en cuenta fuentes primarias y secundarias (artículos científicos y proyectos de investigación de maestría) relacionadas con la tendencia de *early algebra* en las últimas dos décadas.

Para la selección de información se tuvo en cuenta aquellos documentos que aportaron elementos novedosos a la discusión actual. Además de esto, se seleccionaron autores con mayor índice de citación y autoridad en este campo de estudio. Finalmente, los documentos seleccionados fueron revisados y sistematizados mediante fichas de lectura, las cuales focalizaron las ideas clave y los aportes realizados por los autores.

## Resultados

Los resultados son presentados en tres subsecciones: primero los orígenes de la propuesta de *early algebra*, luego los aspectos didácticos y finalmente los aspectos curriculares que la articulan.

## Origen de early algebra

El álgebra ha sido durante décadas una de las áreas de las matemáticas escolares más investigada por la comunidad científica de educadores. A partir de los años ochenta se puede identificar una creciente preocupación de los investigadores por construir un marco referencial para analizar y comprender el aprendizaje del álgebra. Sin embargo, aunque existían infinidad de investigaciones acerca de su aprendizaje no se vislumbraban estudios acerca de su enseñanza.

Luego en la década de los noventa se comenzó a criticar el enfoque de enseñanza tradicionalista del álgebra escolar que predominaba en las aulas de clase, tal y como lo describe (Kaput, 2000):

La imagen tradicional del álgebra, basada en más de un siglo de álgebra escolar, es la de simplificar expresiones algebraicas, resolver ecuaciones, aprender las reglas para manipular símbolos— el álgebra que la mayoría de personas, al parecer, les encanta odiar...el álgebra escolar tradicionalmente ha sido enseñada y aprendida como un conjunto de procedimientos desconectados tanto del mundo real de los estudiantes como de las otras áreas de las matemáticas. (Kaput, 2000 p. 3).

A partir de estas críticas nuevos enfoques de enseñanza comenzaron a surgir. Principalmente se hizo énfasis en dotar de sentido y significado la actividad algebraica en las aulas de clase. Para esto, la comunidad científica de educadores matemáticos llamó la atención acerca de la necesidad imperiosa de: por un lado, enfocar el álgebra escolar al estudio de regularidades, relaciones, estructuras, y generalizaciones; y por otro, iniciar el trabajo algebraico escolar desde los primeros años de escolaridad. En este punto surge la propuesta innovadora de early álgebra como una alternativa para dar sentido y significado a la actividad algebraica en las aulas de clase.

## Aspectos didácticos

Existen diferentes formas de dar inicio al trabajo algebraico escolar en los primeros grados de escolaridad; éstas hacen parte de la línea de early álgebra. Sin embargo, en este documento se hace especial énfasis en el uso de patrones y situaciones

funcionales para construir pensamiento algebraico, objetivo principal de la propuesta en mención.

MacGregor y Stacey (1995), estudiaron el efecto de diferentes enfoques de enseñanza del álgebra en la percepción de relaciones funcionales de 1.200 niños australianos cuyas edades oscilaban entre 7 y 10 años. Estos autores subrayan el efecto nefasto de instruir a los estudiantes en técnicas mecánicas para identificar patrones en situaciones funcionales. En otras palabras, de nada sirve implementar propuestas novedosas, si se siguen llevando a cabo prácticas tradicionalistas de enseñanza mecánica.

En el contexto colombiano, Agudelo (2002), pone de manifiesto la necesidad de promover pensamiento algebraico desde la escuela primaria, especialmente de dos maneras:

Ayudando a los niños para que se hagan conscientes del método que utilizan cuando resuelven problemas y lo comuniquen de manera efectiva y por otro lado propiciando actividades de aula que ayuden a los estudiantes a reconocer y expresar relaciones entre cantidades y objetos, por ejemplo en patrones geométricos o numéricos. (Agudelo, 2002, p. 19).

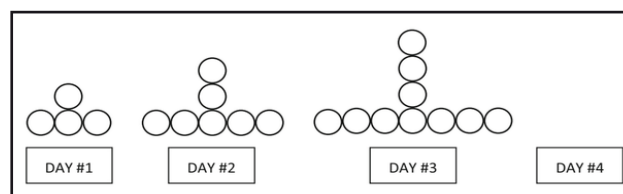


Figura 1. Situación funcional secuencial tomada de Wilkie y Clarke (2015).

Existe una gran cantidad de ejemplos de situaciones funcionales que pueden ser llevadas al aula de clase. Éstas presentan, por lo general, dos cantidades que varían de manera secuencial, por ejemplo, día 1, día 2, día 3... (ver Figura 1). Kuechemann (2010) argumenta que este tipo de situaciones conduce inmediatamente a los estudiantes a reconocer patrones recursivos (e.g., la figura aumenta en tres de un día a otro) y no relaciones de correspondencia (e.g., el número de bolitas corresponde a tres veces el número del día más uno).

Además Kuechemann (2010), argumenta que es un grave error inducir a los estudiantes a extraer

números de las situaciones para construir tablas de correspondencia y luego analizar la relación que existe. Esto oscurece la verdadera esencia de la propuesta de early algebra. El propósito no es simplificar y mecanizar las actividades, sino diseñar ambientes de aprendizaje que le permitan al estudiante descubrir ideas matemáticas. De esta forma, la actividad algebraica cobra sentido y significado.

En este punto se evidencia una controversia entre dos perspectivas. Por un lado, se encuentran los investigadores que defienden el uso de situaciones secuenciales para promover pensamiento algebraico. Por el otro se encuentran quienes cuestionan la eficacia de esta perspectiva y proponen otra forma de abordar situaciones funcionales. De aquí surge un tema de investigación importante: cuál de los dos enfoques es más eficaz para el desarrollo de pensamiento algebraico en estudiantes de primaria.

Por otro lado Blanton y Kaput (2011), encontraron que la exploración de patrones geométricos o numéricos desde los primeros grados de escolaridad (preescolar y primero) posibilitan el uso de símbolos para registrar dichos patrones en grados posteriores de la escuela primaria (grado tercero, cuarto y quinto de primaria). Además, sugieren que es necesario abandonar el énfasis que se hace en los primeros grados a la identificación de patrones recursivos, pues argumentan que los niños están en la capacidad de comenzar a identificar relaciones de correspondencia, incluso a su corta edad.

Por su parte, Warren et al. (2013) llevaron a cabo un estudio con estudiantes australianos de primer a cuarto curso de primaria. Encontraron principalmente que el uso de material concreto ayuda a los estudiantes a encontrar relaciones funcionales entre variables. El aspecto novedoso del estudio es que las tareas dadas a los estudiantes no eran únicamente numéricas, sino que incluían relaciones funcionales en contextos geométricos (de formas) y en contextos de lenguaje.

Wilkie y Clarke (2015), utilizaron una situación funcional secuencial para explorar el pensamiento algebraico de estudiantes de primaria. Destacan el potencial de colorear patrones geométricos de diferentes formas, ya que permite ver el mismo patrón de diferentes maneras. Por otro lado, este estudio permitió observar el proceso que llevan los

estudiantes desde la identificación del patrón hasta su simbolización netamente simbólica (haciendo uso de letras para representar variables).

### **Aspectos curriculares**

La propuesta innovadora de early álgebra alberga un gran potencial educativo. Sin embargo, todas sus bondades no serán apreciables en la realidad si sus planteamientos no son adoptados por los currículos de matemáticas<sup>1</sup>. Kaput (2000) se refirió a este aspecto como la “algebrización del currículo” de matemáticas.

En consonancia con estos planteamientos, diferentes países han reformado sus currículos de matemáticas. Vergel y Rojas (2013) mencionan, por ejemplo, que el Consejo Nacional de Profesores de Matemáticas de Norteamérica (NCTM) propuso los estándares curriculares de matemáticas en el año 2000. Aunque allí no se hizo referencia a la propuesta de early algebra, sí se incluyeron expectativas específicas relacionadas con la búsqueda de patrones en los primeros grados de escolaridad.

En el contexto colombiano el Ministerio de Educación Nacional (1998) formuló los estándares básicos de competencias en Matemáticas. Aunque no se hizo mención al desarrollo del pensamiento algebraico desde la escuela primaria, sí se incluyeron estándares relacionados con la identificación de patrones y relaciones entre cantidades. Además el MEN (2016) establece los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA); allí se propone para diferentes grados de primaria la exploración de patrones y secuencias numéricas y el estudio de relaciones, propiedades y regularidades.

### **Discusión**

Los avances en el campo didáctico de la propuesta de early álgebra son asombrosos. Diferentes investigaciones muestran la eficacia de ésta para el desarrollo de pensamiento algebraico de estudiantes de primaria. Sin embargo, existen algunos aspectos que no han sido abordados por los estudios revisados.

<sup>1</sup> Currículo entendido en diferentes niveles: macrocurrículo (lineamientos curriculares estatales), mesocurrículo (lineamientos curriculares de las instituciones educativas) y microcurrículo (currículo que opera en el aula de clase).

Por ejemplo las investigaciones realizadas se han llevado a cabo con grupos reducidos<sup>2</sup> de estudiantes. Resultaría interesante desarrollar estudios con grupos grandes<sup>3</sup>, tal y como se presenta en el contexto colombiano.

En la sección de aspectos didácticos se mencionó una tensión entre dos enfoques de enseñanza: por un lado, quienes defienden el uso de situaciones funcionales secuenciales; y por otro, quienes cuestionan la eficacia de esta perspectiva y proponen otra forma de abordar situaciones funcionales. Lo anterior sugiere un nuevo tema de investigación: cuál enfoque es más pertinente para el desarrollo de pensamiento algebraico.

En cuanto al aspecto curricular existen pocas investigaciones que focalizan el desarrollo profesional y el conocimiento didáctico del profesor. Tan solo Blanton y Kaput (2011) se refieren a este aspecto, mientras que los demás autores se centran en los aspectos didácticos. En este sentido sería pertinente indagar sobre cómo el desarrollo de propuestas curriculares basadas en early algebra desarrolla en el profesor habilidades consideradas cruciales en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Finalmente, queda un tema de investigación aplicable al contexto colombiano. En los lineamientos curriculares del MEN (1998, 2016) se propone la exploración de actividades relacionadas con early álgebra. Sin embargo, la enseñanza actual del álgebra en las aulas de clase sigue siendo tradicionalista. En este orden de ideas resulta necesario indagar acerca de los factores que influyen en la desconexión entre los lineamientos curriculares estatales con las prácticas de enseñanza en las aulas de clase.

## Conclusiones

Los artículos científicos revisados permitieron evidenciar los avances didácticos y curriculares de la propuesta de early álgebra. Además, fue posible identificar nuevos aspectos o temas de investigación en el campo mencionado.

En cuanto al aspecto didáctico se pudo reconocer las estrategias y las actividades que recomiendan los

autores para iniciar el trabajo algebraico en la escuela primaria. Además, se identificó nuevos aspectos o temas de investigación a partir de la crítica realizada por Kuchemann (2010) al enfoque de situaciones funcionales secuenciales. También, se vislumbró un nuevo tema de indagación acerca del trabajo con grupos numerosos de estudiantes.

En los aspectos curriculares se identificó la necesidad de vincular la propuesta a los currículos de matemáticas. Se identificaron temas de investigación como el desarrollo profesional del profesor de matemáticas en el desarrollo de la propuesta de early algebra. Además se llamó la atención de indagar acerca de la desconexión entre los lineamientos estatales y las prácticas de enseñanza en las aulas de clase.

## Referencias bibliográficas

- Agudelo, 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.
- Blanton, M. L., y Kaput, J. J. (2011). *Functional thinking as a route into algebra in the elementary grades*. In *Early algebraization* (pp. 5-23). Springer Berlin Heidelberg.
- Kaput, J. (2000). *Transforming algebra from an engine of inequity to an engine of mathematical power by "algebrafying" the K-12 curriculum*. In *The nature and role of algebra in the K-14 curriculum: Proceedings of a national symposium* (pp. 1-21). Washington, DC: National Research Council, National Academy Press.
- Küchemann, D. (2010). *Using patterns generically to see structure*. *Pedagogies: an international journal*, 5(3), 233-250.
- MacGregor, M., & Stacey, K. (1995). *The effect of different approaches to algebra on students' perceptions of functional relationships*. *Mathematics Education Research Journal*, 7(1), 69-85.

<sup>2</sup> Grupos con máximo 15 estudiantes.

<sup>3</sup> Grupos con más de 25 estudiantes.

- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (1998). *Estándares básicos de competencias en matemáticas*. Recuperado el 20 de octubre de 2018 en [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-116042\\_archivo\\_pdf2.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf2.pdf).
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2016). *Derechos básicos de aprendizaje de matemáticas versión 2*. Recuperado el 05 de noviembre de 2018 en [http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/DBA\\_Matem%C3%A1ticas.pdf](http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/DBA_Matem%C3%A1ticas.pdf)
- Vergel, R. (2015). *Generalización de patrones y formas de pensamiento algebraico temprano*. *PNA. Revista de Investigación en Didáctica de la Matemática*, 9(3), 193-215.
- Warren, E., Miller, J., & Cooper, T. J. (2013). *Exploring young students' functional thinking*. *PNA*, 7(2), 75-84.
- Wilkie, K. J., & Clarke, D. M. (2015). *Developing students' functional thinking in algebra through different visualisations of a growing pattern's structure*. *Mathematics Education Research Journal*, 28(2), 223-243.
- Vergel, R., & Rojas, P. (2013). *Procesos de generalización y pensamiento algebraico*. *Educación científica y tecnológica*, Bogotá, p. 688 - 694.



# LA INTELIGENCIA EMOCIONAL: EXPOSICIÓN TEÓRICA DE LOS MODELOS FUNDANTES

*Andrés Felipe Bueno Lugo*  
Magister en Educación  
afbuenol@ut.edu.co

**Resumen.** El propósito del siguiente artículo de revisión es exponer los principales modelos teóricos relacionados con la inteligencia emocional. La metodología sobre la cual se realizó fue de carácter *exploratorio-descriptivo*, aplicada mediante las siguientes acciones: pesquisa de información en motores de búsqueda, organización, clasificación, elaboración de fichas y escritura del documento. Los resultados evidencian los tres modelos fundantes de la teoría de la inteligencia emocional: el modelo de habilidades de Mayer & Salovey; el modelo para la interacción inter e intrapersonal de Goleman y el modelo mixto de las habilidades y la personalidad de Bar-on. Las conclusiones destacan que cada uno de los modelos han aportado a la comprensión y aplicación de esta temática. Además, esta triada teórica ofrece la posibilidad de reflexionar en cuanto a la inteligencia emocional en distintos contextos tales como; el organizacional, educativo y familiar.

**Palabras clave:** inteligencia emocional, modelos teóricos, habilidades.

## Introducción

En el marco de la indagación sobre el concepto *Inteligencia emocional* y con el propósito de generar una mayor comprensión conceptual de este tópico, se procede a plantear un esbozo teórico de los modelos que son usados continuamente en diversas investigaciones. La metodología aplicada en la construcción del artículo fue la denominada *exploratoria-descriptiva*.

El método se llevó a cabo mediante la realización de las siguientes actividades: pesquisa de información en motores de búsqueda, organización, clasificación, elaboración de fichas y escritura del documento. Es fundamental entender que la centralidad del texto se encuentra en la importancia de la inteligencia emocional como un constructo que puede ser aplicado en diversos campos del saber, entre los cuales se encuentra la educación (Buenrostro, Valadez, Soltero, Nava & Zambrano, 2012).

En cuanto a los resultados se hacen evidentes tres modelos, que desde el marco de este documento se les ha denominado fundantes; debido a que son los más estudiados y controvertidos hasta el momento. Cada uno de ellos expone la taxonomía de la inteligencia emocional, entendida desde sus diversas aplicaciones y contextos.

Finalmente, a manera de identificación de la macroestructura del texto; este se encuentra estructurado a partir del resumen, la introducción, metodología, resultados, discusión, conclusiones y referencias bibliográficas. Cada una de las partes responden al objetivo planteado, el cual es la exposición de las teorías fundantes de la inteligencia emocional.

## Metodología

El método utilizado fue el *exploratorio-descriptivo* debido a que se realizó un ejercicio de indagación el cual permitió visualizar aquellas corrientes o postulados de tipo teórico, los cuales cimentan epistemológicamente el estudio de la inteligencia emocional. Las fases comprendidas en relación con el método fueron las siguientes: pesquisa de información en motores de búsqueda, organización, clasificación, elaboración de fichas y escritura del documento.

Se hizo una búsqueda teórica de la temática planteada, en bases de datos sobre publicaciones científicas en formato virtual. Se tuvo en cuenta el campo de las ciencias de la educación y humanas, entre ellas: Proquest, Education Resources Information Center (ERIC), y Scientific Electronic Library Online (SCIELO); así mismo, la exploración documental

virtual se ciñó a la consulta de discusiones de tesis y artículos. Además; se estableció que las fuentes identificadas fueron de tipo primarias y secundarias.

## Análisis

### Presentación del apartado

La inteligencia emocional desde el modelo de Goleman

La propuesta de Goleman a través de la publicación de su primer libro en el año 1995 marcó un antes y después de lo que se conocía presuntamente de la inteligencia emocional. Fue este autor quien de alguna u otra forma popularizó el concepto, llevándolo a diversos estamentos de la sociedad; en donde una nueva idea penetraría la cultura occidental.

Según (Goleman, 1996) el concepto de inteligencia emocional, emerge de una década de investigaciones llevada a cabo por él mismo. Para este autor (Goleman, 1996) la inteligencia emocional consiste en los siguientes aspectos:

- Conocer las propias emociones: el fundamento socrático de “*conócete a ti mismo*” es una de las banderas de esta teoría. Y es que es imprescindible que alguien que es inteligente emocionalmente no procure por el autoconocimiento. Entender qué es lo que se está sintiendo y por qué se está experimentando esa emoción hace parte de este postulado.
- Manejo de las emociones: cuando las personas han tomado conciencia de sus propias emociones; es decir, han procurado por conocerse a sí mismos podrán ejercer dominio sobre lo que sienten. Manejar las emociones; argumenta el autor, permitirá que la expresión de las mismas sea apropiada en los diferentes contextos tales como; empresa, hogar, escuela entre otros. Suavizar expresiones como la ira, furia o irritabilidad será fundamental para consolidar sanas relaciones interpersonales.
- Automotivación: se considera que toda emoción impulsa a una acción. El estar motivado hace parte de lo que la inteligencia emocional aporta al logro de los objetivos o

propósitos en la vida. Por lo tanto, emoción y motivación están íntimamente relacionados, ya que encaminar las emociones y la motivación hacia el logro de metas laborales o escolares, es algo característico de personas altamente proactivas, según establece el autor.

- Reconocimiento de las emociones de los demás: así como es fundamental aprender a reconocer las emociones propias, se hace impajaritable identificar y dar un lugar a las emociones de los demás. Goleman enfatiza que la empatía es la base del altruismo, puesto que es a través de ella que las personas pueden sincronizar con el mundo de otros, con las realidades, problemáticas y sentimientos. Reconocer en otros sus emociones significa estar atentos a esas señales que para algunos pueden ser imperceptibles, pero que de alguna u otra forma se hacen trascendentales en términos de convivencia.
- Establecer relaciones: relaciones bien llevadas con otras personas, responde al hecho de poder manejar las emociones de otros, según expone el autor. Las habilidades sociales, son fundamentales al momento de consolidar amistades, relaciones familiares, laborales o en pareja, además son la base del liderazgo, la popularidad social y la eficiencia intrapersonal.

Cada una de estas habilidades planteadas por Goleman, se amplían en función de utilidad en su libro *el cerebro y la inteligencia emocional*, al exponer la trascendencia de la autoconciencia, el autodomínio, la gestión del estrés y el rendimiento óptimo en función del liderazgo social. El modelo de Goleman deja el mensaje de la importancia de la lectura interna, como un camino para desarrollar habilidades prácticas, alcanzar objetivos y desarrollar inteligencias como la intrapersonal, planteada por Gardner (1987).

Además, Goleman considera que la inteligencia emocional es un tipo general de inteligencia, un tipo cognoscente de inteligencia, la cual podría ser una nueva forma de acercarse y conocer la realidad. Por ejemplo, las habilidades cognitivas tienden hacia la comprensión de sentimientos personales y de los de demás. Entendimiento de las normas de conducta, la generación de diálogos subjetivos e intersubjetivos

para la comprensión de marcos de referencia en la construcción de sociedades.

Por lo tanto, hablar de inteligencia emocional desde la teoría de Goleman es tomar en consideración que es una sola forma de inteligencia; la cual se manifiesta a través de la conducta y que puede ser regulada a través de los procesos cognitivos básicos y superiores. Por consiguiente, según (Guzmán & Oviedo, 2009) la inteligencia emocional desde la perspectiva de Goleman sería la responsable de conocer, aplicar y comunicar lo que desde la perspectiva popperiana sería el mundo de la subjetividad.

La inteligencia emocional desde el modelo de Bar-On

Por lo que se refiere a la teoría de Bar-On (1997), o también llamado modelo de la inteligencia emocional y social, el autor la conceptualiza como un conjunto de conocimientos y habilidades que pertenecen al nivel de las emociones y al ámbito social. Según este autor, esas habilidades y conocimientos influyen en la capacidad general para afrontar de forma efectiva las demandas del medio.

Las habilidades de las que habla Bar-On (1997), guardan relación con algunas de las descritas por (Goleman, 1996) y otros autores como Meyer & Salovey. Algunas de las habilidades a las que apela este autor son: la autoconciencia, la comprensión, el control y expresión de las emociones.

Este modelo está fundamentado según Gabel (2005) en las competencias, las cuales intentan explicar cómo un sujeto se relaciona con otras personas en medio de su ambiente. El modelo de Bar-On (1997) está compuesto por cinco (5) componentes:

- El componente intrapersonal
- El componente interpersonal
- El componente del manejo del estrés
- El componente de estado de ánimo
- El componente de adaptabilidad y ajuste

Podría describirse cada componente de la siguiente forma: el primero, como el conjunto de habilidades para generar un autoconocimiento, poder realizar de forma consciente una lectura interna; el segundo, como la capacidad para manejar emociones fuertes producidas en otros y por otros; el tercero, tiene que

ver con la capacidad de tener una visión optimista en medio de una situación problemática o que genera algún tipo de presión.

El cuarto y el quinto componente guardan una estrecha relación según el autor, puesto que tiene que ver con la habilidad para regular los estados anímicos a partir de la adaptación a diferentes situaciones, al resolver problemáticas de orden contextual o personal.

Pese a que aparentemente el modelo de Bar-On organiza las habilidades en cinco componentes, el mismo autor propone dos grandes grupos en los cuales organiza las habilidades básicas, que según el modelo son fundamentales para la existencia de una inteligencia emocional.

La autoevaluación, la autoconciencia emocional, asertividad, la empatía, las relaciones sociales, el afrontamiento de presiones, el control de impulsos, el examen de realidad, la flexibilidad y la solución de problemas, son algunas de las habilidades que pertenecen a este primer grupo.

En el segundo grupo denominado las capacidades facilitadoras se encuentran: optimismo, la autorrealización, la alegría, la independencia emocional y la responsabilidad social, Bar-On (2000). En este segundo grupo se encuentran habilidades con un mayor grado de complejidad a nivel intra e interpersonal; las cuales son dependientes de las habilidades básicas, es decir sin las habilidades básicas no podrían existir las capacidades facilitadoras.

En conclusión, existe una relación de acuerdo con lo expuesto, entre los dos grandes grupos de capacidades, y es precisamente esa reciprocidad la que permita según el modelo de Bar-On, que la inteligencia emocional sea una realidad.

La inteligencia emocional desde el modelo de Mayer & Salovey

La idea de que podía existir un tipo de inteligencia referida al campo de las emociones tiene su inicio como una propuesta tentativa según exponen Salovey & Mayer (1997). La posibilidad de comprender cómo algunas personas utilizan las emociones para resolver problemas tanto del día a día como otros que son de campos más específicos del conocimiento, hace parte de lo que llamó la atención de estos autores.

El concepto de inteligencia emocional según Salovey & Mayer (1997) tuvo toda una “explosión” de literatura en los estados unidos y otras partes del mundo. Diferentes formas de conceptualizar la inteligencia emocional en relación al liderazgo organizacional, las relaciones interpersonales y el campo educativo tuvo lugar en distintas librerías.

Este fenómeno literario en torno a la inteligencia emocional dio paso a que las críticas no se hicieran esperar. Locke (2005) fue uno de los escritores que arremetió de frente contra las múltiples definiciones suscitadas, llegando a la conclusión que el concepto de inteligencia emocional no era válido porque había sido definida de forma tan amplia e inclusiva, que no daba lugar para un significado inteligible.

Pese a la diversidad de enfoques, como de críticas realizadas al concepto de inteligencia emocional, los trabajos de investigación en función de esta categoría serían el eje central de los estudios de Mayer & Salovey. Los investigadores propusieron un modelo en donde la mixtura entre rasgos de la personalidad (Bar-On & Goleman) y las habilidades cognitivas no hicieran parte de la definición.

Por lo tanto, el modelo propuesto por Mayer & Salovey (1997) denominado el modelo de las habilidades se basa en la tesis de que la inteligencia emocional se manifiesta en las personas a través de cuatro destrezas, la cuales son las que al ser manifestadas ponen en evidencia el desarrollo de este tipo de inteligencia en un sujeto.

Las cuatro habilidades/ramas se describen a continuación Mayer & Salovey (1997):

- Percepción de emociones propias y de otras personas: tener la destreza de identificar las emociones personales en medio de situaciones particulares de la vida, hace parte del grupo de habilidades que caracterizan a la inteligencia emocional. Sin embargo, la percepción emocional no se limita solo al plano personal, puesto que incluye la identificación de las emociones de personas que se encuentran alrededor; por ejemplo: al visitar a un enfermo terminal, poder percibir en medio de familiares y amigos, emociones y sentimientos de tristeza, congoja, miedo, quizás rabia o culpabilidad.

- Uso de emociones para la facilitación del pensamiento: en diferentes ocasiones las personas no saben qué pensar o cómo hacerlo en momentos en donde la tensión emocional es muy fuerte. Las emociones previamente identificadas posibilitan la capacidad para generar pensamientos, es decir tomar decisiones frente a una realidad en particular.

Al retomar el ejemplo anterior se podría inferir que después de que se ha identificado las emociones de los amigos y familiares del paciente terminal, el visitante decide acercarse a hablar con estas personas para saber cómo se encuentran. En este punto se evidencia como las emociones motivan al pensamiento, el cual puede ser ejecutado de una forma u otra.

- Comprensión emocional: entender las emociones, no solo identificarlas; las emociones tienen un lenguaje, unas señales que son transmitidas por ellas mismas. Chóliz, (1995) expone cómo en la obra del origen de las especies de Charles Darwin pone de manifiesto la tesis de la expresión emocional como un mecanismo de supervivencia de los animales y los seres humanos. Pensar las emociones propias y de otros es un proceso complejo que se lleva a cabo en el área prefrontal del cerebro, (Bisquerra 2009).
- Gestión emocional: esta habilidad se relaciona con la capacidad de discriminar emociones negativas y potencializar las positivas. También guarda relación con el hecho de encaminar las emociones positivas a la consecución de objetivos en el ámbito académico. Según (Bisquerra 2009) la reflexión emocional contribuye al fortalecimiento del conocimiento emocional e intelectual, aspecto fundamental para el desarrollo del campo educativo.

(Bisquerra 2009) cita a Mayer & Salovey (1997) para definir la inteligencia emocional como:

La habilidad para percibir con precisión, valorar y expresar emoción; la habilidad de acceder y/o generar sentimientos cuando facilitan pensamientos; la habilidad de comprender la emoción y el conocimiento emocional; y la habilidad para regular las emociones

para promover crecimiento emocional e intelectual. (Mayer-Salovey, 1997, p128).

## Discusión

Cada uno de los modelos evidencian puntos de encuentro y desencuentro en relación a las taxonomías propuestas. Por ejemplo, el modelo de Goleman explica la inteligencia emocional desde el desarrollo de habilidades intrapersonales con miras al fortalecimiento de las relaciones interpersonales. El modelo planteado por Mayer & Salovey excluye el componente de la personalidad y se centra en las habilidades. Por el contrario, Bar-on define en su modelo la importancia de tener en cuenta elementos de la personalidad en relación con las habilidades.

Goleman concuerda con Mayer & Salovey en cuanto a la relevancia de la percepción o la atención emocional. Este tipo de habilidades son puntos de partida en los modelos de los autores para el desarrollo de las demás destrezas emocionales. Opuesto a esto Bar-on establece componentes para clasificar las características de la inteligencia emocional. Para el autor, el componente intrapersonal es elemental para la evolución de los otros. Incorpora en el mismo la dimensión de la personalidad como factor determinante en el fortalecimiento de las destrezas propias de esta inteligencia.

Bar-on delimita la inteligencia emocional como un conjunto de competencias producto de la interacción entre habilidades y rasgos de la personalidad. Al respecto Mayer-Salovey la conciben como un grupo de habilidades que no se encuentran afectadas por la personalidad; aspecto que hace comprender estas habilidades como elementos que se pueden aprender mediante procesos pedagógicos.

Por su parte, Goleman hace énfasis de la importancia de la inteligencia emocional en los contextos organizacionales; en relación con las interacciones entre compañeros de trabajos, vendedores-compradores, jefes- empleados entre otras. El autor enfatiza en la capacidad interpersonal, elemento que desde el modelo de Mayer-Salovey no es contemplado de forma clara.

De acuerdo a lo anterior, se hace posible afirmar que los modelos expuestos responden a contextos de

aplicación particulares, cada uno de ellos alcanzan sus propósitos contemplados según sus marcos de referencia. Es por ello que, no se puede hablar del mejor modelo o el más completo; por el contrario, es viable inferir que existe una complementariedad desde cada postura, con miras a la comprensión del fenómeno.

Por lo tanto, es factible inferir que la inteligencia emocional es un constructo que puede ser abordado desde el campo educativo a partir del enfoque planteado por Mayer-Salovey. Autores como Buenrostro et al. (2012) han encontrado relaciones significativas entre la inteligencia emocional y el éxito escolar, hallazgos que podrían justificar la importancia del fortalecimiento de estas habilidades en la escuela.

La taxonomía realizada por los autores conlleva a la idea de una posible pedagogización de esta categoría y con ello las implicaciones de orden educativo que se podrían abordar. Al respecto Castañeda (2014) considera que desde la escuela es posible potencializar las competencias socio-afectivas mediante estrategias pedagógicas propias del modelo dialogante.

En consecuencia, el currículo escolar evolucionaría de concepciones netamente cognitivistas, al configurar la posibilidad de que los estudiantes puedan aprender el manejo, gestión y percepción de sus emociones. Para el logro de un proyecto curricular que aborde la inteligencia emocional es preciso que esta sea desarrollada desde la infancia, debido a que su omisión en los procesos pedagógicos profundiza problemáticas relacionadas con la adaptación, sociabilidad entre otras.

Así, la inteligencia emocional no es una categoría de estudio que se limita solo a la psicología; por el contrario, es de considerar que aún queda un gran camino por recorrer en relación a las posibles líneas de investigación que podrían emerger de este tópico en su relación con la educación.

## Conclusiones

Los modelos mixtos de Bar-On y Goleman han sido aportes significativos para comprender la relevancia de este tipo de inteligencia, visibilizan una línea de investigación relevante en el campo empresarial, sin

embargo, el modelo de Mayer & Salovey traslada la importancia de esta temática al campo formativo. El concepto de estos autores permite identificar los aportes de la IE al mejoramiento del rendimiento escolar, la motivación, las relaciones docentes-estudiantes, la resolución de problemas entre otros.

La inteligencia emocional aun es un concepto por construir, no existe la última palabra frente a lo que es o no es; sin embargo, para efectos de trabajo investigativos relacionados con la educación, la teoría de la inteligencia emocional como un conjunto de habilidades que se interrelacionan de Mayer & Salovey (1997) sería un referente adecuado.

La inteligencia emocional y el currículo podría ser una de las líneas de investigación emergentes para el contexto colombiano. Urge la idea de poder abordar las habilidades emocionales desde la formalidad educativa, la escuela debe responder a unas necesidades esenciales del ser, las cuales deben tener un lugar en la planeación curricular.

### Referencias Bibliográficas

- Bar-on, R. (1997). *Emotional quotient inventory (EQ-I)*: Technical manual. Toronto: MultiHealth System.
- Bar-on, R. (2000). Emotional and social intelligence. Insights from the emotional quotient inventory.
- Bisquerra R, A. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Editorial síntesis. ISBN: 978-84-975699-1-0
- Buenrostro, A., Valadez, M., Soltero, R., Nava, G., Zambrano, R., y García, A. (2012). *Inteligencia emocional y rendimiento académico en adolescentes*. Revista de educación y desarrollo. 29-37, pp-pp.
- Castañeda, C. M. (2014). *Competencia socio afectiva en el marco escolar colombiano*. Escenarios, 12(2), 19-34.
- Chóliz, M. (1995): *La expresión de las emociones en la obra de Darwin*. En F. Tortosa, Valencia: Promolibro.
- Gabel, R. (2005) *Inteligencia emocional: perspectivas y aplicaciones ocupacionales*. Lima: Universidad ESAN, – 33 p.
- Gardner, H. (1987). *Arte, Mente y Cerebro*. Buenos Aires: Paidós.
- Goleman, D (1996). *La inteligencia emocional*. Buenos Aires, Argentina, Javier Vergara Editor.
- Guzmán & Oviedo (2009), “*Inteligencia emocional y procesos pedagógicos*” En: Colombia 2009. ed: Editorial Universidad Nacional De Colombia ISBN: 978-958-9243-51-0 v. 500 pp. 320
- Mayer & Salovey, P. (1997). “*What is emotional intelligence?*” En P. Salovey y D. Sluyter (Eds). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp. 3-31). New York: Basic Book.
- Locke, A., E (2005). *Why emotional intelligence is an invalid concept*. Journal of Organization Behavior. John Wiley & Sons, Ltd.

# TENDENCIAS DE INVESTIGACIÓN EN LA PERTINENCIA CURRICULAR Y LA COMUNICACIÓN DIGITAL

*Juan Romero*  
Magister en educación  
juanandresromero7@gmail.com

**Resumen.** Este artículo de revisión presenta una selección de investigaciones sobre pertinencia curricular y comunicación digital realizadas en los últimos cinco años. El objetivo es identificar los aspectos relevantes, las contribuciones sobre el tema y las tendencias de investigación. La metodología utilizada es la descriptiva analítica a través de las siguientes fases: búsqueda, selección y clasificación. El resultado más importante es la identificación de tres tendencias de investigación: estudios de pertinencia curricular, estudios en comunicación digital y estudios de pertinencia en comunicación digital. Se concluye que las investigaciones sobre pertinencia y comunicación digital son escasas, se concentran en la perspectiva de la pertinencia económica y en el escenario de la educación superior.

**Palabras clave:** sociedad del conocimiento, pertinencia curricular, comunicación digital, educación superior.

## Introducción

Al iniciar la revisión documental sobre pertinencia curricular de la comunicación digital se encuentra que los trabajos son escasos y se concentran en la perspectiva económica de la pertinencia y en la visión técnica de la comunicación digital, tal vez por la necesidad de las instituciones educativas de cumplir con las políticas educativas de la región. Sin duda, la pertinencia curricular y la comunicación digital son discursos que se han introducido desde hace unos años en los comités curriculares de los programas de comunicación para atender a las políticas de calidad que responden a los intereses internos de las instituciones y a los intereses externos del mercado y de algunas instituciones gubernamentales, en el marco de la sociedad del conocimiento.

Debido al grado de concentración de estas investigaciones en la educación superior se cree que los estudiantes forman allí las competencias necesarias para realizar productos digitales. Lo que implicaría que la educación primaria, secundaria y básica no tendría por qué hacerse cargo de esta formación. Razón por la cual, estos estudios se desarrollan en su mayoría en las instituciones de educación superior y se enfrenta a problemas como la falta de formación tecnológica de los profesores, el analfabetismo tecnológico de los estudiantes y la baja articulación entre la comunicación análoga y digital en las clases.

Lo anterior indica que la pregunta por pertinencia curricular de la comunicación digital, su relevancia e investigación en el ámbito internacional y nacional es reciente.

## Metodología

Este momento de la investigación presenta una selección de estudios sobre pertinencia curricular y comunicación digital realizados en los últimos cinco años. La intención de esta clasificación es analizar el objetivo, el marco teórico, la metodología y los resultados de los estudios para determinar las tendencias de investigación que aporten a la configuración del estado actual de este campo de conocimiento, tan poco explorado desde la perspectiva de la educación superior en el país. Este momento se desarrolló siguiendo los siguientes pasos:

1. Elaboración de los criterios de selección de las investigaciones.
2. Búsqueda, selección y clasificación de los estudios.
3. Elaboración de los formatos de revisión.
4. Escritura del texto de revisión.

La búsqueda de estas investigaciones se realizó utilizando uno de los elementos de la Metodología de Revisión y Análisis Documental (RAD). El Protocolo de Búsqueda de Fuentes de Información formado por tres partes: a) El protocolo de búsqueda de fuentes de información donde se determinó que las investigaciones deben estar escritas en idioma español, haber sido publicadas en los últimos cinco años y contar con los siguientes términos, individuales o combinados: tecnología, información, comunicación, cultura, digital, sociedad, conocimiento, educación, superior, comunicación, currículo, pertinencia e integral.

Este aparte contiene también los recursos de información conformados por bases de datos continentales y nacionales especializadas en comunicación como: [www.alaic.org](http://www.alaic.org), [www.ciespal.org](http://www.ciespal.org), [www.felafacs.org](http://www.felafacs.org) y [www.afacom.org](http://www.afacom.org) y bases de datos generales en educación y comunicación como: [www.pedagogica.edu.co](http://www.pedagogica.edu.co), [www.univalle.edu.co](http://www.univalle.edu.co), [www.javeriana.edu.co](http://www.javeriana.edu.co), [www.ut.edu.co](http://www.ut.edu.co), [www.uninorte.edu.co](http://www.uninorte.edu.co), [www.udea.edu.co](http://www.udea.edu.co) y [www.upb.edu.co](http://www.upb.edu.co), además de revistas especializadas en comunicación como: [www.revistachasqui.org](http://www.revistachasqui.org), de donde se tomaron un conjunto de doce investigaciones de pregrado y posgrado.

Por último, esta parte contiene las estrategias de formación, de generación y de búsqueda. Las primeras se basan en la asesoría de profesores de la maestría en formas de búsqueda, fuentes de información, selección de documentos y sistematización de información. Las segundas se fundamentan la búsqueda de investigaciones a través de las instituciones especializadas, los expertos en el tema, y las obras más importantes. Y las terceras se basan en la revisión del título, el resumen y la introducción de los otros documentos.

La segunda parte del protocolo es: b) El protocolo de revisión de fuentes de información donde se determinó las normas de revisión: diagnosticar la existencia de trabajos relacionados directa o indirectamente con el objeto de estudio, corroborar la fecha de publicación del texto con el periodo establecido en el protocolo de búsqueda, revisar los textos teniendo como referente los objetivos, el marco teórico, la metodología y los resultados de la investigación y hacer registro de los comentarios del texto a través del Formato de Revisión Documental en formato digital.

En este momento, también se determinaron los criterios de inclusión que son: textos cuya fecha de publicación esté dentro del periodo establecido en el protocolo de búsqueda, publicaciones con experiencias cuyos contextos de intervención sean la pertinencia integral y la comunicación digital, textos que contengan los términos de búsqueda individuales o combinados e información de interés para la investigación y publicaciones con experiencias que aporten de manera significativa al desarrollo de la investigación, y los criterios de exclusión que son contrarios a estos.

Por último, la estrategia de extracción de datos se fundamentó en el Formato de revisión documental formado por: a) Los datos de diligenciamiento que establecen: el número, la autoría, la fecha y el tiempo de gestión del formato de revisión, b) Los datos descriptivos del texto que determinan el título, la fecha, el autor, las palabras clave y el lugar de creación, y c) Los tópicos relevantes del documento que establecen la descripción general, la fundamentación teórica, la metodología, las conclusiones, las referencias y las observaciones.

## **Discusión**

### **Los estudios en pertinencia y comunicación.**

En relación con la pregunta ¿cuándo empieza a ser objeto de estudio la pertinencia curricular de la comunicación digital en la educación superior? Queda claro que la investigación en este campo es reciente y que está pendiente de evolucionar. Esta información puede ser corroborada por la época de aparición de los autores, la fecha de publicación de las obras, los marcos de referencia y la bibliografía de las investigaciones. Desde los enfoques hallados en los trabajos analizados se pueden determinar cuatro tendencias: los estudios de pertinencia curricular, los estudios de comunicación digital, los estudios de pertinencia curricular de la comunicación digital y la producción investigativa sobre estos campos en el contexto regional.

### **Los estudios en pertinencia curricular.**

Tomando como fundamento los conceptos de educación superior en el mundo, la perspectiva de la universidad, la educación superior en Colombia, la pertinencia de las instituciones, la calidad y la



acreditación institucional, Sandoval (2013) adelantó la investigación “Evaluación de la pertinencia social de los programas académicos de pregrado de la Universidad Pontificia Bolivariana seccional Bucaramanga”. La autora empleó los conceptos de educación superior en el mundo, la universidad y su perspectiva actual, la educación superior en Colombia, la pertinencia de las instituciones de educación superior, la pertinencia y la calidad institucional, la pertinencia y la acreditación institucional en Colombia, con la intención de realizar un diagnóstico en el que se estableciera cuantitativamente cómo es la relación entre la universidad con las entidades gubernamentales de la ciudad.

También trabajó la metodología descriptiva concluyente, el diseño no experimental transversal y el método inductivo, y la encuesta estructurada como instrumento de recolección de datos aplicada a una muestra conformada por proyectos de investigación, proyectos de grado, egresados, estudiantes, docentes y directivos. El estudio concluye que del total de entidades gubernamentales, el 24% presenta una relación con esta universidad y el 83% de estas desean seguir con el vínculo, mientras que el 76% no ha llevado a cabo ningún proyecto con esta institución, sin embargo, el 79% de ellas consideran esta posibilidad.

Gómez (2012), desarrolló la investigación titulada “Percepción de la pertinencia de los programas académicos de magister en administración en egresados titulados y empleadores en Bogotá”, en la Universidad del Rosario, Colombia. La autora tiene en cuenta los conceptos de educación superior en el siglo XXI, la pertinencia de la educación superior, dimensiones de la pertinencia y el marco legal, a fin de describir la percepción que los egresados titulados y empleadores tienen acerca de la pertinencia de la formación de programas académicos de magister en Administración en Bogotá.

Asimismo, aplica una metodología de tipo descriptivo, así como encuestas y observación participante y no participante en una muestra de egresados y empleadores como herramientas de recolección de información. Al final, señala que a pesar de que la percepción de la pertinencia de los programas de magister en Administración logró una valoración promedio de 8,23 en la escala de 1 a 10 otorgada por los empleadores y egresados, se evidencia que los consultados expresaron observaciones tendientes a

mejorar los procesos de formación de los profesionales y de su capacidad de acción.

### **Los estudios en comunicación digital.**

Teniendo como fundamento los conceptos de cambios del modelo infocomunicativo, dimensiones de la convergencia mediática, proceso de informatización y convergencia mediática, Sánchez (2016) llevó a cabo la investigación: “Convergencia(s): medios impresos - medios digitales. Un desafío educativo”. El estudio, que nace en la Universidad de La Habana, esboza las dimensiones para abordar el perfil del comunicador en espacios mediáticos, partiendo de desentrañar los obstáculos epistemológicos que operan comúnmente en detrimento de la comunicación análoga y referenciando la necesaria combinación de las aristas teóricas y prácticas que envuelven las relaciones de los medios actuales. La autora concluye que la comunicación vive entre un conjunto de procesos paralelos de convergencia de tipo institucional, productivo, profesional y lingüístico caracterizados por el empalme de los medios análogos y los medios digitales, convergencia que hace pertinente seguir hablando de formación en medios impresos en sociedades como la cubana.

Viada, Pereyra y Echevarría (2015), realizaron el estudio titulado: “Comunicación digital en la formación de comunicadores” con el objeto de debatir el lugar de la comunicación digital en el nuevo plan de estudios de la Escuela de Ciencias de la Información de la Universidad Nacional de Córdoba. Estas investigadoras adoptan los aportes de Uranga (2008), Martín-Barbero (2007) y Tejedor (2006), los cuales proponen diferentes categorías para abordar la cultura, la comunicación y el periodismo digital en el marco de la sociedad del conocimiento.

Al final, las tres investigadoras afirman que la formación es dinámica y que requiere de un aprendizaje continuo, en el que los docentes dejen de ser fuente de información exclusiva y los estudiantes dejen de ser pasivos. Agregan que la información está disponible en forma ubicua y la función del docente es servir de orientador en medio de la sobreoferta informativa y aportar criterios profesionales y actitudes éticas en los nuevos entornos. Para ello, se debe crear una propuesta curricular dividida en cuatro momentos: formación general, formación específica, formación opcional y una formación de posgrado en articulación con la oferta académica de la institución.

## **Los estudios de pertinencia curricular de la comunicación digital.**

En la Universidad Autónoma de Nuevo León, México, Sepúlveda y García (2016), realizaron la investigación: “Fundamentación teórica metodológica de un modelo para el desarrollo de competencias comunicativas profesionales”. Estos investigadores utilizaron un marco teórico compuesto por las categorías de: conocimiento, currículo, pertinencia, competencia y profesionalización. Además, trabajaron una metodología mixta desde el paradigma interpretativo, utilizando como herramientas de recolección de información cuantitativa la encuesta y cualitativa la entrevista estructurada y el grupo focal aplicadas a una muestra de docentes, estudiantes y alumnos con perspectiva empresarial.

Con la intención de fundamentar teórica y metodológicamente un modelo comunicativo que sirviera de fundamento al fortalecimiento y desarrollo de las competencias comunicativas profesionales, en el programa de formación de emprendedores de esta universidad. Estos investigadores concluyeron que las competencias profesionales contribuyen a que el estudiante universitario adquiera una formación integral, requiriendo herramientas básicas (conocimientos, habilidades, aptitudes, valores y destrezas) para la realización de sus proyectos, a través de las cuales descubrirá espacios de oportunidad que le permitan tener un desempeño profesional exitoso en la sociedad del conocimiento.

Teniendo como fundamento las categorías de tecnología, transmedia, narrativa y currículo formuladas desde autores como Pinzón (2007), Lec Manovich (2006) y Dussel (1999), Mejía, León y Páez (2016) adelantaron la investigación: Narrativa transmedia, como herramienta de integración en el aprendizaje colaborativo de estudiantes de Comunicación Social – Periodismo de la Universidad del Quindío en Colombia”. Estos investigadores utilizaron una metodología cualitativa y como método: el estudio de caso con una muestra de docentes de la Facultad de Ciencias Humanas y Artes de esa institución; con el objetivo de realizar un diagnóstico enfocado a la integración de los medios de comunicación y las TIC dentro de los currículos académicos de los docentes del programa de Comunicación Social Periodismo de la Universidad del Quindío en Colombia.

Estos investigadores concluyeron que las narrativas transmedia, están inmersas en la cotidianidad de las personas, conformando lo que se conoce como virtualidad o era digital, pero no es suficiente hablar de estos conceptos, es necesario considerar el papel que juegan dentro de la formación profesional de los estudiantes de periodismo, además del uso que los docentes dan a estos elementos para contribuir al desarrollo cognitivo y gestión del aprendizaje colaborativo de los alumnos. Por ello, se hace indispensable que los docentes se formen en una cultura digital y que aprendan a introducir y combinar en sus métodos de enseñanza, lo tradicional de la educación con la novedad que ofrece el mundo de la transmedia.

## **Producción investigativa en el contexto regional.**

En la Universidad del Tolima, Bolívar (2017) realizó la investigación: “Conflicto armado en Colombia: un abordaje coyuntural en los programas de comunicación social periodismo de las universidades regionales del Tolima”. La investigadora utilizó la metodología cualitativa, el método estudio de caso y el enfoque descriptivo-explicativo. También, usó el análisis de contenido, la observación participante y la entrevista individual y grupal como técnicas de recolección de la información tomada de varias muestras: documentos, directivos, profesores, estudiantes y graduados de los programas analizados; con el objetivo de analizar el abordaje del conflicto armado colombiano en los currículos de tres de los programas de comunicación social de la región. La investigadora concluyó que estas instituciones no han tenido el interés de trabajar en el aprendizaje de las bases teóricas e históricas sobre el conflicto desde la perspectiva social, política, económica o cultural.

Teniendo como fundamento las categorías de currículo, pertinencia, contextualización, aprendizaje y aspectos epistemológicos de la formación productiva Molina (2016) desarrolló la investigación: “Análisis de la pertinencia social del currículo de la educación media a partir del enfoque en aprendizajes de formación productiva de la institución educativa Jorge Eliecer Gaitán – Ataco – Tolima, (2016)”. El investigador utilizó la metodología cualitativa de tipo analítico, descriptivo, exploratorio, el análisis de contenido como técnica de recolección de la información y la triangulación de la información para el tratamiento de los datos.

Además, utilizó como instrumentos de recolección de la información: el análisis de contenido, el análisis documental, la entrevista y el cuestionario aplicados a una muestra formada por padres de familia, representantes del sector productivo, estudiantes de educación media y docentes de media y grados superiores; con la intención de analizar la pertinencia social del currículo de la educación media desde el enfoque de aprendizajes de formación productiva de la Institución Educativa Jorge Eliecer Gaitán de Ataco, Tolima. El investigador concluyó que el nivel de pertinencia social del enfoque de aprendizajes productivos de esta institución no pasa de ser una estrategia pedagógica y curricular sin impacto social, al no solucionar las necesidades de sus actores.

### Conclusión

Esta revisión permite plantear lo siguiente: desde los enfoques hallados en las investigaciones se pueden determinar cuatro tendencias: los estudios de pertinencia, los estudios de comunicación digital, los estudios de pertinencia de la comunicación digital y la producción investigativa sobre estos campos en el contexto regional.

La investigación en este campo es reciente y que está pendiente de evolucionar en la esfera continental, nacional y regional. Esta información puede ser corroborada por la época de aparición de los autores, la fecha de publicación de las obras, los marcos de referencia y la bibliografía de las investigaciones.

Los estudios sobre pertinencia y comunicación digital son escasos. La mayoría de investigaciones sobre pertinencia se concentran en la perspectiva económica y toman como campo de estudio la educación superior; un pequeño número de ellas se concentran en el estudio de la educación primaria y secundaria.

### Referencias Bibliográficas

Barbosa, C., Barbosa, H., Rodríguez, M. (2013). *Revisión y análisis documental para estado del arte: una propuesta metodológica desde el contexto de la sistematización de experiencias educativas*. Bucaramanga, Colombia. Revista Investigación bibliotecología Vol. 27 N° 61.

Bolívar, J. (2017). *Conflicto armado en Colombia: un abordaje coyuntural en los programas de comunicación social periodismo de las universidades regionales del Tolima*. Ibagué, Colombia: Universidad del Tolima.

Gómez, Z. (2012). *Percepción de la pertinencia de los programas académicos de magister en administración en egresados titulados y empleadores en Bogotá*. Bogotá, Colombia: Universidad del Rosario.

Malagón, L. (2009). *La pertinencia curricular: un estudio en tres programas universitarios*. Bogotá, Colombia: Universidad de la Sabana.

Mejía, B., León, L., y Páez, J. (2016). *Narrativa transmedia, como herramienta de integración en el aprendizaje colaborativo de estudiantes de Comunicación Social – Periodismo de la Universidad del Quindío en Colombia*. Armenia, Colombia: Universidad del Quindío.

Molina, F. (2016). *Análisis de la pertinencia social del currículo de la educación media a partir del enfoque en aprendizajes de formación productiva de la institución educativa Jorge Eliecer Gaitán – Ataco – Tolima*, (2016). Ibagué, Colombia: Universidad del Tolima.

Ortiz, E. (2011). *La escritura académica universitaria: estado del arte*. Ibagué, Colombia: Revista Íkala Vol. 16, N° 28.

Sandoval, C. (2010). *Evaluación de la pertinencia social de los programas académicos de pregrado de la Universidad Pontificia Bolivariana seccional Bucaramanga*. Bucaramanga, Colombia, Universidad Pontificia Bolivariana.

Sánchez, A. (2016). “*Convergencia(s): medios impresos - medios digitales*. Un desafío educativo”. La Habana, Cuba: Universidad de la Habana.

Sepúlveda, L. y García, J. (2016). *Fundamentación teórica metodológica de un modelo para el desarrollo de competencias comunicativas profesionales*. Monterrey, México: Universidad Autónoma de Nuevo León.

Viada, M., Pereyra, M., y Echevarría, M. (2015). “*Comunicación digital en la formación de comunicadores*”, Córdoba, Argentina: Universidad Nacional de Córdoba.

## LA ESTIMULACIÓN DE LA LECTURA EN LA INFANCIA

*Elizabeth Higuera Martinez.*

Lic. Lengua Castellana  
ephigueram@ut.edu.co

La lectura es un pilar fundamental en la formación de la personalidad del niño. Es allí donde radica la importancia de su estimulación a lo largo de la infancia. Este escrito pretende crear conciencia en los profesores en formación acerca de este aspecto para que, desde el área respectiva, se contribuya al desarrollo integral de los niños en las diferentes dimensiones del ser. Este texto se fundamentará en los planteamientos de Martínez, F. Andricain, S. Martín de Sosa, F. Orlando Rodríguez, A. Freire, P.

En la actualidad es común escuchar a niños decir que leer es muy aburrido; se percibe cierta aversión respecto a los libros y los pocos que tienen este hábito son estigmatizados. A raíz de esto, muchos niños presentan dificultades en la lectura y comprensión del texto, esto se hace evidente en la forma en que se expresan. Otro aspecto que impide desarrollar en los menores el gusto por la lectura, es la monotonía en el aula de clase. Pues en su mayoría, la enseñanza se centra en la gramática y la ortografía. Esta situación no es alentadora para los pequeños porque todo aquello que podría retar su imaginación, está siendo reemplazado por normas y estructuras establecidas. No quiere decir que esto sea malo, sin embargo, la educación no se reduce a eso.

Con todo lo anterior, se pueden apreciar diferentes aspectos de una misma problemática, que tiene su origen en la falta de estimulación adecuada respecto a la lectura durante la infancia; esto desemboca en una serie de inconvenientes y falencias en el proceso de formación y fortalecimiento del ser. Se abordará entonces la importancia de desarrollar en los niños un hábito de lectura, partiendo de la premisa que esta es fundamental en la formación de la personalidad.

Los niños siempre se han caracterizado por poseer una increíble imaginación, ellos logran crear en su mente, miles de situaciones, cada una más fantástica que la anterior. La imaginación, según Martínez

(2014), está concebida como una facultad de la razón de modo que, a través de ella los niños son capaces de resolver problemas complejos y encontrar soluciones creativas ante todo tipo de situaciones. La imaginación debe estimularse, esto no se contempla como una prioridad en el sistema educativo puesto que, en las aulas de clase, lo primordial es aprender las normas y estructuras del lenguaje, dejando de lado la formación del individuo como sujeto integral.

Para introducir el tema, se debe entender lo que significa leer, pues este acto no es solo la acción de pasar la vista por un texto y descifrar el código allí representado. Leer, además de lo expuesto anteriormente, es un acto de comunicación; “es una relación dialógica entre el lector y el objeto de lectura” (Martínez, 2014), de acuerdo con este planteamiento, el acto de leer implica establecer una relación emocional e intelectual con el autor, a través del texto. Leer es comprender, interpretar, descubrir; es una experiencia que se convierte en parte esencial del individuo, de la cual no podrá desligarse.

La lectura facilita la concepción acerca de la realidad, la adquisición de cultura, enriquece al sujeto ética y espiritualmente, modifica aquellas conductas que, de acuerdo con los principios que se están formando, no son correctas. Aquel que lee, puede desenvolverse fácilmente en cualquier situación que quien no lo hace; esto se debe a que, gracias a la lectura, la mente se expande y el cerebro crea más conexiones, entonces se puede decir que la lectura hace más inteligente a quien la practica. (APRENDEMÁS, 2016).

Es claro que la lectura de primerazo en muchos casos es difícil, dado que este acto genera una tensión en nuestro intelecto; en otras palabras, estira nuestra capacidad de razonamiento de formas que jamás volverá a ser la misma. Sin embargo, el proceso de lectura no inicia con el aprendizaje del código lingüístico, por el contrario, como lo afirma Freire “la lectura del mundo precede a la lectura de la palabra.”

(Freire, 1991); el proceso de enseñanza de la lectura, inicia en el mismo momento en que el niño nace, es desde esa etapa que se debe iniciar la estimulación en cuestión de percepción del ambiente cotidiano. Este proceso es constante, así lo expresa Andricaín H, S., Martín de Sosa, F., & Rodríguez, A.O. (2012)

La mejor etapa en que se puede inducir a las personas a la lectura, es precisamente la infancia. Como se sabe, la personalidad de los seres humanos es fundamentada en estas etapas; bajo este pensamiento, es necesario que los futuros profesionales en educación, utilicen todos los medios que tienen al alcance, entre ellos la lectura, que es una de las más valiosas herramientas para forjar en los estudiantes principios y valores con los que nuestra sociedad se pueda sostener.

No sobra decir que la lectura está presente en todos los momentos de la vida, pues como se mencionaba antes, el ser humano está en constante lectura del mundo desde el momento que llega a él. Este acto es indispensable en la vida laboral, académica y cotidiana puesto que en la cotidianidad existe un sinnúmero de significados y palabras que requieren una interpretación por medio de la lectura, para generar una respuesta conductual aprobada. Y aunque los medios de comunicación y entretenimiento parecieran estar ganando la batalla, aún hay oportunidad para generar un cambio en el pensamiento colectivo, lo cual solo se lograra cuando se genere una reestructuración en la visión de la lectura.

En conclusión, aunque las normas gramaticales y ortográficas son importantes, los profesores no deben dejar de lado la estimulación de la imaginación de los niños a través de la lectura, pues esta es imprescindible para la adecuada formación de la personalidad; aporta herramientas cognitivas que les permiten mantener una postura frente a las diversas situaciones que se presentan en la cotidianidad. Puede que esto sea difícil puesto que existe una predisposición a la lectura, sin embargo, una vez se logre, se podrá observar un niño y joven capaz de establecer una posición definida frente a diversas circunstancias, con la capacidad de argumentar y defender su postura y una personalidad definida; entonces se habrá logrado el objetivo de la educación, formar sujetos con pensamiento crítico.

### **Bibliografía**

- Andricaín H, S., Marín de Sásá, F., & Rodríguez, A. O. (2012). *PUERTAS A LA LECTURA*. Bogota, Colombia : Magisterio.
- APRENDEMÁS, R. (2016). ¿ por qué leer te hace más inteligente? *Mundo Educativo*, .
- Freire, P. (1991). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México : Siglo XXI Editores.
- Martínez, f. (2014). Lectura e interpretación . *Revista Poligramas N° 21*, 213-218.

# MÉTODOS EMPLEADOS EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE LA ESCRITURA

*Nini Johanna Esquivel*  
Cód. : 094500032017  
Estudiante de maestría  
Universidad del Tolima

**Resumen.** El presente artículo contiene una revisión de algunos estudios a nivel nacional e internacional entre los que se destacan Ferreiro (1987), Kaufman, (1998), Borges (2010) y Morales (2002), entre otros. En torno al tema de los métodos en escritura y su empleo en la enseñanza aprendizaje, con lo cual se pretende identificar los aspectos relevantes, conocidos, desconocidos y controvertidos de este campo. Se empleó un método de corte exploratorio, caracterizado por describir seleccionar, analizar y sistematizar la información.

Se presenta así una discusión con apartados descriptivos acerca de cada uno de ellos; y de igual forma, una conclusión frente a los objetivos, metodologías, técnicas e instrumentos, como también los hallazgos presentados por estas investigaciones. Lo cual arrojó que los métodos en escritura se emplean desde hace décadas, pero los docentes no manifiestan una clara conciencia de su aplicabilidad en el aula. Se tiende a confundir el término método con las metodologías o recursos didácticos empleadas en la enseñanza aprendizaje de la escritura. Por tanto, se recurre al uso de test, de juegos de palabras, que analizan la efectividad de un determinado método sobre otro. Se le da especial importancia al uso de métodos en la lectura, que en la escritura. Por tanto, se descubrió escasa literatura en torno al uso de métodos en escritura.

**Palabras clave:** Enseñanza- Metodología –Escritura- Aprendizaje

**ABSTRAC.** This article contains a review of some national and international studies, among which Ferreiro (1987), Kaufman (1998), Borges (2010), Morales (2002) and others stand out. Around the subject of writing methods and their use in teaching learning, which aims to identify the relevant, known, unknown and controversial aspects of this field. An exploratory cutting method was used, characterized by describing selecting, analyzing and systematizing the information. Thus, a discussion is presented with descriptive sections about each one of them and in the same way a conclusion regarding the objectives, methodologies, techniques and instruments, as well as the findings presented by these investigations. Which showed that writing methods have been used for decades, but teachers do not show a clear awareness of their applicability in the classroom. There is a tendency to confuse the term method with the methodologies or didactic resources used in the teaching of writing. Therefore, the use of tests is used, of word games, which analyze the effectiveness of one method over another. Special importance is given to the use of methods in reading, rather than in writing. Therefore, little literature was discovered about the use of writing methods.

**Keywords:** Teaching - Methodology - Writing - Learning

**Introducción.** Los métodos se han empleado a lo largo de la enseñanza aprendizaje de la lectura y de la escritura, por docentes que bajo posturas de corte conductista, constructivista o de un determinado enfoque, se han inclinado por acentuar o condicionar su praxis al uso de estos; A continuación, se presentaran algunas investigaciones que dejan entrever los resultados y los aportes que les ha dado el uso de

un determinado método en la enseñanza aprendizaje específicamente de la escritura. Desde esa mirada, se constituirá una discusión, una conclusión y o reflexión con base en los elementos que subyacen al análisis de cada investigación. Puesto que se pretende identificar los aspectos relevantes, conocidos, desconocidos y controvertidos de este campo.

## Método

En aras de abordar este artículo, se empleó un método de corte exploratorio. Caracterizado por describir seleccionar, analizar y sistematizar la información, donde se llevaron a cabo las siguientes fases:

Una fase hermenéutica exploratoria; que consistió en la búsqueda, consulta, y revisión de artículos, tesis, capítulos de libros, divulgados en bases de datos redalyc, scholar, scielo, entre otras, que condensan como palabras clave los métodos de enseñanza de la escritura.

Una fase de selección, donde se llevó a cabo la lectura de documentos publicados en las últimas décadas específicamente de tesis, investigaciones y libros que versan sobre los métodos. Luego de tal pesquisa, se reconoció los objetivos, el marco metodológico, teórico, las categorías analizadas, resultados, reflexión y bibliografías de dichos estudios. Una fase de consolidación: donde se determinó las conclusiones que arrojaron el análisis de las investigaciones.

## Discusión

A nivel internacional se encontraron algunas investigaciones de México, Venezuela, España, entre las más representativas, las cuales serán descritas brevemente en su objetivo, categorías analizadas y resultados obtenidos.

En una línea del tiempo es preciso destacar que los estudios realizados alrededor del tema son muy pocos y de alta complejidad, sin embargo a continuación se relacionan los que se asocian de forma más pertinente al tema de métodos para la enseñanza de la escritura.

Como punto de partida en la enunciación de referentes destacados, están las investigaciones de Ferreiro Emilia (1987), la cual enfatiza principalmente una propuesta sobre orientación y método, exaltando los siguientes puntos:

Primero, se justifica hablar de una evolución de la escritura en el niño, evolución influenciada aunque no enteramente determinada por la acción de las instituciones educativas; inclusive, se puede trazar una psicogénesis en este dominio (es decir, podemos no solamente distinguir etapas sucesivas, sino también relacionar unas con otras en términos de los mecanismos constitutivos que dan razón de la

secuencia de las etapas sucesivas). Segundo, al nivel de la comprensión de lo escrito, el niño encuentra y debe resolver problemas de naturaleza lógica como cualquier otro dominio del conocimiento.

Lo anterior, se sirve de los resultados obtenidos en trabajos de investigación realizado durante 10 años en diversos países (Argentina, Suiza, México) así como de otros resultados de colegas que trabajan con el mismo marco conceptual en otros países (Brasil, Italia, Israel, Estados Unidos de Norteamérica). Sin embargo, es útil subrayar que se han realizado tanto investigaciones longitudinales (dentro de intervalos de 3 a 5 y de 4 a 6 años) como transversales (con niños de 4 a 9 años), investigaciones con niños que se desarrollan en medios mínimamente alfabetizados, así como con niños que se desarrollan en condiciones de interacción continua con la lengua escrita; investigaciones con niños de 4-5 años que frecuentan instituciones educativas y con otros que no lo hacen; investigaciones longitudinales con niños que comienzan su escolaridad elemental, con adultos no alfabetizados, etc. Ferreiro (1987)

Dentro de los hallazgos la autora señala que la interpretación de una producción escrita de un niño puede hacerse desde dos puntos de vista bien diferentes. Podemos observar la calidad del trazo, la orientación de las grafías (si es o no es de izquierda a derecha, si se escribió o no de arriba hacia abajo), la presencia de formas convencionales (¿lo que el niño produce corresponde efectivamente a las letras de nuestro alfabeto? Si es así, ¿están bien orientadas o hay rotaciones?), etc.

Todo esto corresponde a aspectos figurativos de lo escrito, que son los aspectos sobre los cuales se ha centrado hasta ahora la atención de los psicólogos y de los pedagogos. Sin embargo, además de los aspectos figurativos existen lo que podemos llamar los aspectos constructivos de la misma producción. Esos aspectos constructivos son puestos en primer plano cuando nos preguntamos qué es lo que el niño quiso representar y cómo llegó a producir tal representación (o mejor todavía: ¿cómo llegó a crear una serie de representaciones?). Los aspectos figurativos han sido a tal punto privilegiados que no hay necesidad de regresar a ellos. En cambio, los aspectos constructivos no son todavía observables para la mayor parte de los investigadores. De esta manera, Ferreiro se centra en hablar de los aspectos constructivos, porque son ellos los que nos permiten

vislumbrar una psicogénesis en esta evolución. No hace referencia a los aspectos figurativos más que por contraste, cuando sea necesario marcar bien la distinción entre los dos.

De la década de los 90, podemos resaltar el trabajo realizado por Ana María Kaufman (1998), directora del proyecto investigativo sobre la construcción de resúmenes escritos (Universidad de Buenos Aires). Este trabajo aunque hace alusión a la construcción de textos determinados, también expone un marco referencial y teórico interesante sobre los métodos para enseñar a escribir. Para Kaufman, el resumen como otros escritos requieren de varias lecturas para comprender el texto, de tal forma que se pueda construir la real macro estructura del mismo. (Kaufman, 1998). En esa medida referencia algunos métodos, la importancia de las prácticas en el aula y ciertos referentes teóricos.

Ana Kaufman también es autora de publicaciones en lectoescritura. Existe una titulada ¿Es factible enseñar a leer y escribir en el mundo actual? Documento que hace mención de los alcances y retrocesos que tiene el niño en el área de la lectoescritura, debido a la falta de espacios en los que docentes, padres de familia y la sociedad en general animen a la lectura.

Por el contrario, surge la preocupación que por parte de estos entes se manifiesta “la clara tendencia a desanimar la lectura y a no demandar escrituras complejas” desde una visión un poco negativa de esta problemática, por lo cual expresa: “que la responsabilidad de la formación de los niños como lectores competentes y productores de textos de calidad recae casi exclusivamente en los docentes”. Por ello, argumenta la imperiosa necesidad de que los docentes constantemente se estén actualizando tanto en lo pedagógico como en lo didáctico. Además, se resalta que esta investigación desarrolló proyectos relacionados con los procesos cognitivos en la producción escrita del cuaderno de clase, el aprendizaje y la didáctica.

Por esa misma época sobresale la investigación de Artilles H, (1996). Titulada Influencia De Los Métodos De Enseñanza En El Desarrollo De Los Procesos Léxicos. Aquí se hace un análisis exhaustivo de los métodos empleados por los docentes en la enseñanza de la lectura y de la escritura. Partiendo de una población de 256 estudiantes de escuelas públicas del estado de Canaria en España, que oscilaban entre

los 6 y 7 años se pretendió determinar el método de instrucción hacia la lectoescritura que le fue impartido por los docentes orientadores.

En ese estudio se señaló como resultados; que el uso del método global en lectura se comete más errores en la lectura de palabras y el de pseudopalabras. En la escritura no se cometen tantos errores como con el uso del método sintético, puesto que se consigue mayor desarrollo fonológico.

Entre los hallazgos se destaca; que quienes aprenden con el método sintético adquieren mayor análisis subléxico. La interacción entre familiaridad y métodos de enseñanza se produce con mayor consistencia en la escritura que en la lectura. La interacción entre lexicalidad y métodos de enseñanza se produce con mayor consistencia en la escritura y no ocurre lo mismo en la lectura. Se demuestra que en las primeras etapas de aprendizaje, los métodos de enseñanza ejercen una influencia en el desarrollo de procesos léxicos tanto en la lectura y en la escritura.

Presenta en el 2002 otra investigación realizada entre 1996 a 1999, que igualmente abarca el tema sobre la escritura y los métodos empleados por los docentes, es la de Oscar Alberto Morales, Universidad de Venezuela, titulada Actualización Docente y Cambios en las Concepciones Teóricas sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura de docentes de educación básica. Este trabajo muestra los resultados de una investigación, sobre los cambios en las concepciones de un grupo de docentes que participaron de un programa de actualización, lo cual involucra el tema que nos atañe: “métodos de enseñanza de la escritura” Así, el propósito de la investigación fue conocer qué cambios en las concepciones teóricas de lectura, escritura y su aprendizaje experimentó un grupo de docentes de 1º y 2º etapa de Educación Básica que participaron del II Plan Universitario de Actualización, en Mérida, Venezuela.

Las estrategias de mayor uso fueron: el dictado, la copia, las explicaciones ortográficas y gramaticales, la lectura en voz alta y los proyectos pedagógicos de aula. En cuanto a la evaluación se encontró que las docentes participantes evaluaban mayoritariamente la memoria, la pronunciación, la caligrafía y la ortografía. Referente a la actitud frente a los errores se percibió una permanente preocupación por la corrección de los errores de lectura y escritura de los niños y por la búsqueda de soluciones a éstos. Los



roles predominantes asumidos por las docentes eran el de autoridad frente al conocimiento, evaluador de los aprendizajes de los niños, expositor de los contenidos tratados y transmisor del saber que ostentaban. Los alumnos, por su parte, asumían los roles de receptor de información, oyente de las exposiciones de las docentes, repetidor de la información “recibida”, copiador de la información presentada por las docentes. Morales (2002)

La investigación se realizó bajo el paradigma cualitativo. Se utilizaron herramientas etnográficas, tales como: observación participante, entrevista no estructurada, análisis de documentos escritos.

El análisis contempló tres aspectos: las concepciones de las docentes antes de iniciar el proceso de actualización, el análisis del programa de actualización en el área de lengua y, las concepciones de las docentes luego de su participación en el programa. Investigación que concluye que la concepción de las docentes respecto de la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura se sustentaba en el modelo conductista, ya que, de acuerdo con los datos obtenidos, su quehacer en el aula, las tareas asignadas y sus opiniones: la lengua escrita se aprendía a través de la enseñanza de habilidades aisladas, partiendo de las unidades más simples, las letras y los sonidos, luego las sílabas, para llegar al aprendizaje de las palabras. Estas habilidades se aprendían a través de la repetición, oral y escrita (caligrafía). Una vez ejercitadas y aprendidas estas habilidades, ya se estará en capacidad de llegar al significado. Es por ello que éste no era considerado al inicio del proceso de alfabetización. Morales (2002).

Otro aporte que beneficia al contexto educativo en el campo de la lectoescritura, durante esta década, es el compilado por Josette Jolibert en su libro *Formar Niños Productores de Textos*. Este documento didáctico pedagógico presenta las experiencias de una serie de profesores (Ecuén - París) que bajo la coordinación de la autora del libro, llevan a cabo un proyecto con niños que comienzan sus primeras experiencias con la escritura.

Este trabajo se constituye como un importante aporte a las investigaciones en lectoescritura porque en su contenido ofrece a los docentes; algunos criterios de evaluación y sugerencias para el diseño y ejecución de las clases. De igual forma establece metodologías de aprendizaje para un determinado texto.

Conviene resaltar igualmente, la investigación para tesis doctoral de Del valle, Lourdes (2007), la cual se titula *la enseñanza de la lengua escrita en la primera etapa de la escuela, estudio de caso descriptivo sobre tres docentes de la escuela escogida*. En ella retoma la importancia del método asumido, y en él, las practicas que se llevan a cabo en el aula, así evidencia la consistencia en los marcos de referencia teóricos que se proponen como el soporte de formas de enseñar. La autora plantea en los resultados de la investigación que en el estudio de los métodos de enseñanza de la lengua escrita, no podemos perder de vista los estilos que se inscriben a las ideas pedagógicas, perspectivas políticas, e ideológicas generales.

Seguidamente tenemos la tesis de Borges (2010) titulada *Análisis de los Distintos Métodos de Enseñanza-Aprendizaje de la Lectura*. Cuyo objetivo fue el de analizar lo distintos métodos empleados en la enseñanza de la lectura por 30 docentes de escuelas de San Juan Puerto Rico. Ahí se revisó el proceso y desarrollo de la lectura, los modelos y teorías que sustentan es proceso. Borges (2010).

Esta investigación de corte cuantitativo se estructuró a través de entrevistas y cuestionarios a profesores de grado primero del distrito de San Juan III, con lo que se constituyó la muestra; arrojando los siguientes resultados: la distribución por género, edad y años de experiencia es superior en las mujeres más que en hombres. La distribución del método, predomina el uso del método global.

Se utiliza la lectoescritura y el método fonético en menor cuantía. Se combina el método global con el de lectoescritura el cual consiste en la representación gráfica de palabras con el conocimiento del individuo. Figueroa (2007) citado por Borges (2010). De igual forma se establece que se usan los métodos en la enseñanza de la lectura y escritura al abordarlos como lectoescritura. En síntesis, la autora recomienda que los docentes se capaciten en la aplicación de los conocimientos de los distintos métodos. Teniendo como base al estudiante como un ser activo en el proceso de enseñanza- aprendizaje de la lectura y de la lectoescritura.

A nivel nacional encontramos estudios que enfatizan en el tema de los métodos de escritura entre ellas podemos destacar la presentada por la universidad del Rosario por las autoras; Piñeros, D. y Patiño, J. (2013) Titulada “La efectividad de diferentes

métodos de la enseñanza de la lecto-escritura en español una revisión literaria”. Se trata de una revisión sobre cuáles son los métodos en la enseñanza de la lectoescritura. Para lo cual se hace revisión de 26 artículos, de los cuales 15 son estudios hechos por diferentes autores, con el objetivo de evaluar la efectividad de los diferentes métodos. En el contexto de los artículos revisados se encuentra el método global, el sintético, el fonético, el silábico, el ecléctico, junto con estrategias pictofónicas y el programa de Experiencias Comunicativas en Situaciones variadas de lectura y escritura (ECOS).

De igual forma, Piñeros afirma que “esto se hizo bajo la realización de diferentes tareas para medir el desempeño, tales como dictado de tres frases y de un texto con frases cortas y largas que describían una situación real; copiado de una lista de letras, sílabas cortas y palabras; lectura en voz alta de palabras y pseudopalabras; escritura de palabras y pseudopalabras dictadas; decisión léxica; nombrar, actividades de rimas, sílabas y fonemas; conciencia fonológica y aumento vocabulario; comprensión auditiva y visual; asociación auditiva y visual; memoria auditiva y visual; expresión verbal y motora; e integración visual y auditiva”.

Piñeros (2013) describe el trabajo de Defior y Tudela (1994) titulado *Effect of phonological training on reading and writing acquisition. Reading and Writing*. Como un estudio, experimental, longitudinal, con 4 grupos experimentales y uno de control. Es realizado por 96 niños de primero de primaria, pertenecientes a una escuela media en Granada, España. Donde se pretendió entrenar a los niños a discriminar fonemas para mejorar su lectura y escritura. La muestra pertenece a los tres primeros niveles de primaria,

El entrenamiento de los grupos dura 6 meses, y las sesiones hacen parte de las actividades de la escuela por la tarde. Cada sesión dura 90 minutos, incluyendo actividades individuales y grupales Piñeros (2013). Existe pretest y posttest, y en el pretest se presentan los criterios de exclusión. El pretest maneja las siguientes pruebas: El Raven general intelligence test (Los sujetos entre 8 y 22 son escogidos); Vocabulary test de Nieto, 1984, consistente en tres tarjetas gráficas en cada ítem, con 18 ítems, pertenecientes a una misma categoría semántica (valoración de 0 a 10, se descarta a quienes obtienen 0) y Test de clasificación de fonemas, mide la habilidad de detectar rima y aliteración, presentando palabras de diferente longitud

y criterios, la presentación de las palabras es oral con la ayuda de imágenes (se excluyen puntajes mayores a 13 para el estudio) (Piñeros 2013). El posttest incluye los siguientes test, diferentes del pretest. El posttest es aplicado después de cada sesión y después de dos meses finalizado el entrenamiento.

En síntesis Piñeros (2013) afirma; se muestran unos mejores resultados y mayores habilidades desarrolladas por el método fonológico usado en el programa de entrenamiento con respecto al grupo control.

La autora Piñeros también resalta la investigación de Defior, S. (2008). Titulada *¿Cómo facilitar el aprendizaje inicial de la lectoescritura? Papel de las habilidades fonológicas. Infancia y Aprendizaje*. En esta se refiere a un estudio de cuatro tipos de entrenamientos diferentes, estos eran centrados en sonidos (S), sonidos con uso de letras de plástico (S+L), en conceptos (C), y conceptos utilizando palabras escritas (C+P). Piñeros (2013) afirma que la autora examinó 96 niños de tres salones de primer curso de un colegio público, de clase socioeconómica media. El examen se hizo utilizando el Test de Matrices Progresivas, la Prueba de Vocabulario y la Prueba de Clasificación de Sonidos. Resultando así una muestra de 60 niños seleccionados (12 por cada diferente tipo de entrenamiento), excluyendo a todos los niños que mostraron algún nivel de lecto-escritura. Tuvo en cuenta variables como: edad, coeficiente intelectual, sexo, habilidades fonológicas y salones de clase al que pertenecían.

Piñeros (2013) plantea que la autora pretendía comprobar si existe causalidad desde la Conciencia Fonológica (CF) hacia el desarrollo de la lectura y escritura y si ésta es duradera. Para esto ella recurrió a un diseño experimental con 5 grupos. Estos 5 grupos eran: Grupo control, los cuales no llevaban a cabo tareas relacionadas con la conciencia fonológica sino que se remitían a actividades de coloreado, manipulación de plastilina, corte y pegado de dibujos, aliteración de dibujos, entrenamiento de sonidos entre otros. Para hacer tangible la asociación sonido y letras se valió de letras de plástico. En conceptos (C), se hizo la clasificación de los dibujos ya usados en diferentes categorías conceptuales, empezando por categorías muy amplias que abracaban varios dibujos, pasando a categorías específicas que clasificaban muy pocos dibujos; y conceptos utilizando palabras escritas (C+P); también, trabajó la categorización de dibujos,

pero éstos tenían escritos la palabra correspondiente, por tanto, debían hacer clasificaciones conceptuales, asociando las tarjetas y las etiquetas.

De igual forma, se destaca que los resultados en escritura fueron más bajos frente a los de lectura. Ni en escritura ni en lectura se encontraron diferencias significativas. Estos resultados llevan a la conclusión de que el entrenamiento en habilidades fonológicas en el inicio del aprendizaje puede facilitar la adquisición de las habilidades de lectoescritura, esto siempre y cuando los sonidos sean tangibles mediante la representación gráfica.

Otro aporte investigativo es el de Negret, J C.(1987-2007) quien propone el Programa Letras es un programa para formar usuarios plenos y gozosos de la escritura y la lectura, en el que se aprende a escribir escribiendo. Su peculiaridad está en permitir que, desde el comienzo y siempre, los aprendices escriban textos con sentido (tarjetas, cartas, invitaciones...) y los usen en el mundo, en sus propios contextos, con causa, razón y consecuencias; partiendo de la manera como cada aprendiz cree, sabe o puede escribir; y apoyándose en una propuesta pedagógica y didáctica fundamentada en la historia social y cultural de la escritura y en su psicogénesis individual.

Con base en la experiencia investigativa de más de 10 años, ya reseñada, un conjunto de profesionales educadores, editores, psicólogos y diseñadores, generan en el año 2000 una propuesta pedagógica y metodológica única, que rompe con toda la tradición de los métodos de lectoescritura y que se diferencia de todas las propuestas constructivas que han sido hasta la fecha las últimas tendencias pedagógicas.

La diferencia radica en un aspecto clave llamado el “eslabón silábico” y que consiste simplemente en que se plantea que: (1) un sílaba está compuesta por una “consonante” y una “vocal”, (2) que la consonante como su nombre lo indica “suena con” otra letra, es decir nunca puede sonar sola, y que la vocal es “sonante” porque suena sola, y que,(3) por lo tanto, se considera falso toda la tradición de los métodos que enseñaban a partir de la combinación de consonantes separadas juntándose con vocales separadas (de allí la mentira de que “m” con “a” suena “ma” cuando lo cierto es que suena “eme-a”). El aporte único y exclusivo del método consiste entonces en (4) enseñarle a los aprendices primero a separar las palabras por silabas, (5) sacar la vocal o sonante

de cada sílaba, y escribir primero con vocales (por ejemplo, paleta-□ a e a) y, después, (6) introducir las consonantes, sin separarlas.

El carácter original de esta propuesta permite que los niños, niñas y jóvenes, de una manera divertida y diferente y sin recurrir a las dolorosas repeticiones, planas y sinsentidos de los métodos tradicionales (como la “mula lame la lima”), aprendan rápida y efectivamente. Esta forma particular de escribir con vocales como paso intermedio es exclusiva del programa y es lo que le permite su eficacia y rapidez. De acuerdo a esto el autor plantea que tuvo como base o diagnóstico, Los resultados de todas las evaluaciones del Ministerio de Educación Nacional, y particularmente del programa SABER, ampliamente reseñando en la Página del Ministerio de Educación Nacional de Colombia.

Así, las metodologías propuestas en el programa letras fueron:

Las situaciones significativas para promover la producción de textos con una función social y cultural. Las didácticas específicas para promover el desarrollo de los aspectos gráficos y gramaticales de la escritura.

Un antecedente nacional que podemos destacar es el desarrollado en la universidad de la Amazonía en el 2011 por las autoras Salazar Alix, Montenegro patricia, con su investigación “la enseñanza de la escritura a partir del método global, este estudio fue realizado con el grado primero. La propuesta nace a partir de la importancia de mejorar los procesos de enseñanza de la escritura inicial. Para lo cual proponen y diseñan una propuesta a partir del método global basada en las ventajas que esta dispone en su adecuado manejo.

El objetivo principal es consolidar un instrumento que permita renovar la práctica docente.

En ese misma línea se inscribe el trabajo de Idrobo, C titulado “Proyectos de aula y la construcción de la escritura en grado primero del nivel de básica primaria” El proyecto se sitúa en espacios educativos del municipio de Corinto – Cauca y de la zona urbana del municipio de Popayán; instituciones educativas INCODELCA y Los Comuneros, respectivamente. Cuyos objetivos fueron: Determinar la incidencia de una propuesta didáctica fundamentada en los proyectos de aula en el aprendizaje de los proceso

de construcción de la escritura en niños y niñas del primer grado de básica primaria.

Elaborar una propuesta didáctica, fundamentada en los proyectos de aula, para favorecer el desarrollo de las habilidades escriturales en los niños y las niñas del grado primero de básica primaria. Con las variables aplicadas se determinó que los grupos que se apoyan en proyectos de aula revelan una actitud positiva frente al trabajo académico, es decir rinden más, porque fortalecen sus habilidades comunicativas y su pensamiento crítico.

En este mismo sentido, Gloria Rincón, quien a través de los proyectos de aula, ha sentado las bases para el cambio en la concepción de lectura y escritura aquí en Colombia, plantea que los proyectos de aula permiten el desarrollo de las competencias cognitivas y comunicativas de docentes y estudiantes. De igual manera, por su carácter transversal, ayudan a articular otras áreas del saber a los procesos de enseñanza, aprendizaje de la lectura y la escritura.

### Conclusión

Es evidente que en algunas investigaciones se destacó el predominio del uso del método silábico, alfabético y sintáctico en la lectura, no se aborda la escritura desde el análisis de los métodos empleados por los docentes en la enseñanza aprendizaje de la misma. Tan solo se mencionan, pero no se hace un análisis exhaustivo, por el contrario se abordan análisis de la aplicación de test experimento, programas de lectoescritura, proyectos de aula, en contraste con otras que no aplican dichas metodologías o didácticas, por lo tanto, en algunas investigaciones se halló la presencia de las posturas conductistas en contraposición con las constructivistas.

No se encontró literatura específica en torno al tema de la escritura y la aplicabilidad de un determinado método referido exclusivamente a la escritura. Por el contrario la mayoría de las investigaciones como por ejemplo Borges (2010), Artilles (1996), Piñeros (2013) abarcan el estudio de los métodos desde la lectura o desde el termino lectoescritura. Por lo general, las investigaciones fueron de corte descriptivo por tanto no se reconoció posibles estrategias para el empleo de un determinado método.

### Referencias Bibliográficas

Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. México: Siglo XXI Editores.

### Web grafia

Idrobo, C, Narváz M, Patiño L. (2014) Proyectos de aula y la construcción de la escritura en grado primero del nivel de básica primaria. Fecha de consulta 10 de noviembre de 2018. Disponible en: <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/handle/6789/2051>.

Medina, Jesús David, Fuenmayor, Gloria, Camacho, Hermelinda (2009). Psicogénesis De La Escritura: Un Acercamiento Crítico. Revista De Artes y Humanidades UNICA. En línea 2009, 10 (septiembre- diciembre): fecha de consulta: 14 de noviembre de 2018. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=170114929005>>ISSN1317-102X

Borges (2010) titulada Análisis de los Distintos Métodos de Enseñanza-Aprendizaje de la Lectura. Disponible en: [http://www.anagmendez.net/umet/pdf/biblioteca\\_tesisedu\\_valentinborgese2010.pdf](http://www.anagmendez.net/umet/pdf/biblioteca_tesisedu_valentinborgese2010.pdf)

Ferreiro, E. ( 2007) Las inscripciones de la escritura. Recuperado 17 de septiembre de 2017. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/15917/all-0001.pdf?sequence=2>

Del Valle, Rodríguez. (2007) Enseñanza De La Lengua Escrita En La Primera Etapa De La Escuela. Tesis Doctoral Fecha de consulta 15 de noviembre de 2018. Disponible en; <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/4683/lvr1de3.pdf>

Rincón, Gloria. (2007) Los proyectos de aula y la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito. *Serie Tejer la Red*, 2007, vol. 2. Fecha de consulta 13 de noviembre de 2018. Disponible en: [https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as\\_sdt=0%2C5&q=Los+proyectos+de+aula+y+la+ense%C3%B1anza+y+el+aprendizaje+del+lenguaje+escrito&btnG](https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=Los+proyectos+de+aula+y+la+ense%C3%B1anza+y+el+aprendizaje+del+lenguaje+escrito&btnG)

- Sánchez A, V; Borzone, A M; Diuk, B. (2007) La escritura de textos en niños pequeños: relación entre la transcripción y la composición. *Universitas Psychologica*, vol. 6, núm. 3, septiembre-diciembre, 2007, pp. 559-569. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia. Fecha de consulta 10 de noviembre de 2018. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/647/64760308.pdf>
- TEBEROSKY, A. (2004). Relectura de los Sistemas de Escritura en el Desarrollo del Niño. En: *Sistemas de Escritura, constructivismo y educación*. Homo Sapiens Ediciones. Argentina. Fecha de consulta 17 de noviembre de 2018. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/1701/170114929005.pdf>
- Piñeros, L. Diana, C (2003). La efectividad de los de diferentes métodos de la enseñanza de la lectoescritura en español. *Revisión literaria*. Fecha de consulta 13 de noviembre de 2018. Disponible en; <http://repository.urosario.edu.co/handle/10336/4474?show=full=>
- Luévano, R.(2003) La enseñanza de la lectura y escritura en el primer grado de primaria, Recuperado 04 de noviembre de 2017; **Extraído de Universidad Pedagógica Nacional <http://www.upn011.edu.mx/publicaciones/revistas/UPNenlinea/0007.ht>**
- Morales, Oscar Aberto, estudio exploratorio sobre el proceso de escritura. . *Educere En línea* 2003, 6(enero) Fecha de consulta: 15 de noviembre de 2018. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35662009>>ISSN1316-4910
- Kaufman, A.M. y F. Perelman (1997) “El resumen: aspectos cognitivos, lingüísticos y didácticos. Marchas y contramarchas de una investigación.” En *Anuario de Investigaciones* N° 5. Buenos Aires, Facultad de Psicología, UBA. Fecha de consulta 17 noviembre de 2018. Disponible en: <http://www.psi.uba.ar/accesos.php?var=investigaciones/revistas/anuario/antiores/anuario5/aspectos.php>
- Artiles, H, Ceferino (1996). *Influencia De Los Métodos De Enseñanza En El Desarrollo De Los Procesos Léxicos*. Humanidades Y Ciencias Sociales Soportes Audiovisuales E Informáticos Serie Tesis Doctorales. Fecha de consulta 10 de noviembre de 2018. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=462>
- Jolibert, Josette y Equipe d’ECOUEEN (1991) *Formar niños lectores de textos* (Tomos 1 y 2 reunidos), París, Hachette. Fecha de consulta 03 de noviembre de 2018. Disponible en: [http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a12n4/12\\_04\\_Jolibert.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a12n4/12_04_Jolibert.pdf)
- Goodman y Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México. Siglo XXI. Recuperado 03 noviembre de 2018. [https://books.google.com.ar/books?id=wHFXcQcPvr4C&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs\\_atb#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.ar/books?id=wHFXcQcPvr4C&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_atb#v=onepage&q&f=false)

# ESTADO DEL ARTE: PRÁCTICAS Y REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA ESCRITURA ACADÉMICA

*Diana Fernanda Solano Pineda*  
Magíster en Educación  
dianafsolano@gmail.com

**RESUMEN.** El objetivo del presente artículo de revisión es presentar la descripción y el análisis de 50 trabajos de investigación de 39 autores sobre las representaciones sociales en el campo de la escritura académica. El método utilizado fue descriptivo-hermenéutico llevado a cabo en cuatro fases: Definición de los criterios de búsqueda, consulta en fuentes primarias y secundarias, sistematización de la información en fichas resumen y análisis comparativo. Entre los resultados se encontró que a nivel universitario la preocupación por la enseñanza de la escritura es reciente y se están adelantando estrategias que permiten su enseñanza en las diferentes carreras. A nivel de la educación básica y media la investigación acción es la más frecuente, los resultados se han centrado en aportar fórmulas didácticas para la enseñanza de la escritura pues se ha considerado que el problema radica en los procesos cognitivos del estudiante y no el maestro ni en los contextos de aprendizaje. En conclusión, las investigaciones hacen evidente las incongruencias y vacíos entre el decir y el hacer del maestro y del estudiante en torno a la escritura. De ahí, la importancia de la teoría de las representaciones sociales, pues se presenta como un marco teórico y metodológico apropiado para escudriñar y develar las creencias, ideas y supuestos que tienen los sujetos sobre la escritura y a partir de ello, formular nuevas propuestas y líneas de investigación en la materia.

**Palabras Clave:** Prácticas de escritura, escritura académica, representaciones sociales.

## Introducción

La teoría de las representaciones sociales permite comprender los problemas de escritura académica en docentes y estudiantes. Dicha teoría se enmarca en la perspectiva socio-cultural del lenguaje y su principal aporte consiste en servir de marco teórico y metodológico en las investigaciones más recientes. Desde un ángulo histórico, los estudios de la composición escrita han centrado su atención en elementos como el texto, el proceso, las operaciones mentales, el contexto y la actividad discursiva. De ahí, los aportes que la teoría de las representaciones sociales hace al campo de la didáctica, en tanto devela cómo los sujetos han construido su conocimiento, entienden la realidad y actúan en consecuencia.

Dado lo anterior, el objetivo del presente artículo consiste en identificar y describir los aspectos relevantes y controversiales de la metodología y los resultados de los trabajos de investigación consultados. Para esto, se expone cómo, con qué criterios y qué trabajos se seleccionaron; se presentan los puntos de encuentro y desencuentro entre dichos

artículos y finalmente, la discusión y conclusiones con miras a aportar nuevas líneas de investigación en la materia.

## Método

El método empleado fue de carácter descriptivo-hermenéutico. Los datos consultados provienen de fuentes primarias y secundarias de las que se retoman artículos científicos, tesis, resúmenes, estados del arte, libros, capítulos de libro, entre otros. En cuanto a la estrategia de búsqueda, ésta se llevó a cabo en cuatro (4) etapas: Definir los criterios de búsqueda, consulta en fuentes primarias y secundarias, sistematización de la información en fichas resumen y redacción del artículo.

En cuanto a la primera etapa, los criterios de búsqueda tenidos en cuenta fueron: El título, el tiempo, la ubicación geográfica, los sujetos investigados (estudiantes y docentes), el nivel educativo (básica, media y universidad) y las categorías que fueron usadas como conceptos clave (escritura, prácticas y representaciones sociales). En la segunda etapa, se

realizó una búsqueda de trabajos de investigación de manera virtual a través de la herramienta Google Scholar, páginas web de universidades, bases de datos de bibliotecas, hemerotecas, repositorios, entre otras. Para tal fin, se consultaron documentos como artículos científicos, memorias, ponencias, tesis de grado y posgrado, capítulos de libros, estados del arte, entre otros; que dieran cuenta de los trabajos realizados en los últimos 20 años a nivel nacional e internacional sobre representaciones sociales y prácticas de escritura en el aula.

Para la sistematización, estos documentos fueron expuestos con ayuda de fichas resumen en las que se escribía de manera sintética el problema planteado, los objetivos, las categorías de análisis del marco teórico, el diseño metodológico utilizado, los resultados obtenidos y los referentes bibliográficos más importantes. Luego, las fichas de los trabajos de investigación se organizaron a nivel internacional, nacional y regional y, en este orden, las que tenían que ver con la educación universitaria, básica y media. De éste modo, se consultaron en total 50 trabajos de investigación de 39 autores; a nivel internacional se hallaron 17 trabajos, a nivel nacional 8 y a nivel regional 14.

Entre los autores destacados, cuyos trabajos se anotan en las referencias del presente documento, se encontraron: A nivel internacional la Doctora Navaja, E, Di Stefano, M, Pereira, C, Carlino, P y Savio, K (Argentina); Camps, A, (España); A nivel nacional: Jurado, F, Pérez A, M, Rincón, G, Uribe, G, entre otros; y a nivel regional Ortiz C, E, M, Perdomo L, J, A, y Sendoya G, A, M, León Z, C, entre otros.

Más adelante, se realizó el estudio descriptivo y comparativo entre las categorías analizadas, es decir, la comparación entre objetivos, marcos, metodologías de los diferentes trabajos para develar los puntos de encuentro o de desencuentro, los patrones recurrentes, las contradicciones, las disyuntivas, las disparidades, etc. Finalmente, se redactaron los resultados que a la vez dieron lugar a las conclusiones, con el fin de soportar el objetivo del trabajo de investigación y validar su pertinencia en el ámbito académico nacional y local.

## **Desarrollo Del Tema**

A continuación se realiza una descripción de los trabajos de investigación hallados, organizados

por autores y su respectiva ubicación geográfica (internacional, nacional y local) en los niveles de educación universitaria, básica y media; posteriormente se describen los resultados obtenidos y se plantea la discusión.

### **Descripción de los trabajos hallados a nivel internacional: Argentina y Chile Elvira Narvaja de Arnoux (Argentina)**

La doctora Elvira Narvaja de Arnoux, Directora de la Maestría en Análisis del Discurso de la Facultad de Filosofía y Letras en la Universidad de Buenos Aires Argentina, ha trabajado en compañía de las Doctoras Mariana Di Stefano y Cecilia Pereira desde el año 2001. Los proyectos dirigidos por la misma universidad, han tenido que ver con prácticas y representaciones sociales de la escritura en la educación básica, media y universitaria (pregrado).

Un buen número de las investigaciones de la Dra. Narvaja, giran en torno a la mirada política de las lenguas y cómo ésta incide en la construcción de la cultura y la identidad nacional argentina, a lo que se conoce como estudios glotopolíticos. La autora cita a Marselleci y Guespin al referirse al término glotopolítica:

“Para estos autores, el término glotopolítica permite designar las diversas formas en que una sociedad actúa sobre el lenguaje, sea o no consciente de ello: tanto sobre la lengua, cuando por ejemplo una sociedad legisla respecto de los estatutos recíprocos de la lengua oficial y las lenguas minoritarias; como sobre el habla, cuando reprime tal o cual uso en uno u otro; o sobre el discurso cuando la escuela decide convertir en objeto de evaluación la producción de un determinado tipo de texto” (Narvaja, 2000)

Más adelante, durante los años 2005 a 2007, la autora dirige la investigación titulada *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de postgrado* (Bonnin, 2013), cuyos resultados se detallan en el libro que lleva el mismo nombre, y en sus catorce capítulos se revisan los principales géneros de escritura de la educación de posgrado en Argentina, además de presentar los datos de la primera encuesta a estudiantes de especialización, maestría y doctorado de Argentina y Chile. El objetivo de dicha investigación fue diagnosticar problemas de escritura

en los estudiantes de posgrado, observables en la baja tasa de tesis defendidas y aprobadas en relación a la cantidad de inscritos en las diversas carreras de especialización, maestrías y doctorados en Argentina y, en menor medida, Chile.

Específicamente, en el capítulo II del libro, Cecilia Hidalgo y Virginia Passarella exponen los resultados de la encuesta: “Escritura y producción de conocimiento en carreras de posgrado” administrada a estudiantes de posgrado de diversas instituciones de Argentina y Chile. Las autoras ofrecen una descripción diagnóstica de la población de dichas instituciones. A las variables socio-demográficas, el trabajo agrega datos sobre la experiencia de los actores en la producción de conocimiento, en la escritura, en la lectura, en los programas de posgrado de los que participan y, finalmente, en la relación con sus directores o directoras.

Este último aspecto es analizado con mayor detenimiento en su segunda contribución, “Tesis y directores: una relación compleja”, en la cual analizan las expectativas y representaciones de los estudiantes en relación a sus directores. “Ambos capítulos son un insumo imprescindible para futuras investigaciones en tanto que subsanan una carencia empírica de este tipo de trabajos, como es la descripción social de los actores involucrados en la producción de textos de posgrado”. (Bonnin, 2013)

Entre los trabajos dirigidos por Narvaja en los niveles de educación básica y media argentina se citan:

*“La lectura y la escritura como dispositivos para la inclusión social de adolescentes y jóvenes en instituciones de educación formal y no formal de la Ciudad de Buenos Aires y del Conurbano Bonaerense (2006-2009). Hacia una enseñanza sistemática de la lectura y la escritura en el nivel medio y en el primer año de los institutos de formación docente en zonas con población vulnerable de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y del Conurbano Bonaerense (2004). Lectura y escritura: procesos psicolingüísticos y prácticas sociales (1998-2000) y finalmente, ha participado en proyectos internacionales de investigación como el de la Cátedra UNESCO en Lectura y Escritura desde una perspectiva discursiva*

*e interactiva, para el mejoramiento de la calidad y equidad de la educación en América Latina, cuya sede central es la Universidad del Valle-Colombia desde marzo de 1995, desempeñándose la investigadora como responsable del proyecto en la Universidad de Buenos Aires, argentina.”(Narvaja)*

### **Mariana Di Stefano (Argentina)**

En este mismo país la autora Mariana Di Stéfano ha trabajado bajo la dirección de Elvira Narvaja de Arnoux en proyectos como: *Problemas de lectura y producción de textos en el primer ciclo universitario. Enfoque interdisciplinario psicológico-semiológico* (1992-1994). *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado* (2006-2007). En la educación media, ha liderado proyectos de investigación como *La lectura y la escritura en la escuela media: diseño e implementación de secuencias didácticas diferenciadas* (2005-2007) del cual se realizó la ponencia titulada *Didáctica de la lectura y la escritura desde disciplinas diversas en la educación media*. (Di Stefano, 2005) y finalmente, *Lectura y escritura: procesos psicolingüísticos y prácticas sociales* (1998/2000).

De los anteriores trabajos se describen algunas de las falencias halladas en la didáctica de la lectura y escritura a saber: En Argentina abunda la implementación de experiencias didácticas en torno a la lectura y la escritura especialmente de corte diagnóstico sobre las habilidades de los estudiantes en éstas destrezas, pero falta la sistematización de las experiencias que han sido realmente efectivas. En otras palabras, falta sistematizar respuestas a preguntas del tipo: ¿cómo formular y secuenciar actividades que efectivamente orienten hacia el tipo de lectura que se busque trabajar? Esto es, una vez definida la finalidad de la lectura o escritura, ¿qué pasos ir dando en las consignas? ¿Qué tipo de actividades son las que contribuyen al logro del objetivo?, ¿cómo secuenciarlas?, ¿qué criterios aplicar para la selección de textos para la lectura?, ¿qué lugar asignar a la reflexión teórica y al entrenamiento en la propuesta?, entre otros. (Di Stefano, 2005)

Otra de las falencias tiene que ver con las prácticas pedagógicas y las representaciones que se tiene sobre ellas. Así, retomando algunas de las preguntas de una encuesta para capturar representaciones sobre



la lectura y la escritura, se muestran los siguientes resultados: En torno a la pregunta sobre ¿qué tipo de texto leen habitualmente los estudiantes?, en general se opta por textos breves, con predilección por textos periodísticos y por los que están acompañados por gráficos e infografías. En cuanto a la pregunta de ¿cómo accede el alumno a los textos?, se puede decir que la tendencia es la fotocopia. Para la pregunta ¿Qué tipo de escritura deben producir los alumnos para su materia? El tipo de escritura que predomina es la escritura en pruebas, y que en éstas se suelen exigir respuestas breves, de 1 ó 2 párrafos. Lo anterior, permite entrever cómo las representaciones determinan las prácticas escolares de docentes y estudiantes.

Finalmente, una tercera falencia tiene que ver con que los docentes saben que hay problemas pero no hay un análisis de los mismos, ni menos unas herramientas para realizarlo. Debido a esto, la tendencia en los docentes de la educación básica y media argentina es una adecuación de sus prácticas a sus representaciones y la generalidad es que “no se puede”. La mayoría no propone para la lectura textos extensos, no se trabaja con libros, escriben poco y breve. Es decir, ante una problemática que no se dimensiona acertadamente ni se comprende con claridad, la reacción es replegarse en cuanto a la exigencia. Y en relación con esto, se evidencia un desfase entre la realidad de la escuela y las propuestas de intervención del Ministerio.

A nivel universitario se destacan dos de los trabajos de investigación realizados por Mariana Di Steffano: *El taller de escritura en posgrado: Representaciones sociales e interacciones entre pares y Lectura y escritura en el nivel superior: procesos, prácticas y representaciones sociales* (Di Stefano, 2007). En el éste último, se pone de manifiesto la dificultad que presentan los estudiantes en cuanto a las prácticas de escritura al pasar de un nivel educativo a otro. La autora menciona la falta de trabajos de reflexión sobre los códigos propios de la cultura escrita en los espacios de producción y circulación del saber y se plantea que la preocupación sobre la escritura académica en el nivel superior se incrementa en los últimos diez años, que los problemas se adjudican principalmente al estudiante y que los trabajos han estado orientados a aplicar experiencias didácticas para desarrollar en los alumnos habilidades de lectura y escritura de textos complejos.

Pese a lo anterior, Di Stefano afirma que en las investigaciones sobre escritura académica en el nivel superior se deben tener en cuenta tres aspectos principales: El primero: tener en cuenta los aportes que desde las distintas disciplinas se han hecho en torno a la escritura, según los cuales la escritura se concibe como un proceso cognitivo y a la vez como una práctica histórico-social. El segundo: contemplar la incidencia de las representaciones sociales sobre la lectura y la escritura de los alumnos, con el fin de intervenir en ellas. Y el tercero: Privilegiar en la reflexión sobre el lenguaje, la dimensión discursiva por encima del tratamiento proposicional de los textos.

Se deja claro además, que no es suficiente con la descripción de los problemas en torno a la escritura para diseñar estrategias didácticas, es preponderante explicar las razones por las que esos problemas se producen. Es decir, no sólo atender a los procesos cognitivos involucrados en el proceso escritor, sino atender a las características del contexto social y situacional en el que se lleva a cabo la escritura “Las actividades de lectura y escritura se organizan considerando los dos polos que permiten dar cuenta de la variedad de los discursos en los que se despliegan razonamientos, y que predominan en la vida académica: en primer lugar la argumentación y luego la exposición” (Di Stefano & Pereira, 2001)

Finalmente, uno de los grandes aportes de ésta investigación es la propuesta de intervención en las representaciones sociales sobre lectura y escritura con las que llegan los estudiantes a la universidad. Esto, a través de la reflexión sobre las características que éstas adquirieron a lo largo de la historia, en distintos grupos sociales y en relación con distintas esferas de la praxis social. “Esta dimensión histórica permite convertir en objeto de reflexión nuestra propia experiencia, y pensar nuestra propia historia como lectores y escritores” (Di Stefano & Pereira, 2001)

#### **Paula Carlino (Argentina)**

Doctora en Psicología por la Universidad Autónoma de Madrid, investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas -CONICET- Argentina, quien posee experiencia en docencia universitaria de grado y posgrado, así como

en acciones de formación de docentes y otros profesionales, tanto en Argentina como en España y Latinoamérica. Autora de numerosas publicaciones sobre la formación de lectores y escritores; su libro *Escribir, leer y aprender en la universidad*, ha sido distinguido como mejor libro de educación -Obra didáctica- de edición 2005.

A partir de la revisión bibliográfica sobre el trabajo investigativo de la autora, se hallaron documentos en línea, en su gran mayoría artículos científicos que abordan el tema de la investigación sobre la escritura, especialmente en el nivel superior. Así, para el año 2002, se realiza la investigación titulada *Enseñar a escribir en la universidad, cómo lo hacen en Estados Unidos y por qué*; en la que la autora deja claro el problema que da origen a ésta investigación: “en la educación superior argentina se ofrecen talleres introductorios de lectura y escritura pero que, más allá de estos cursos iniciales, la tendencia es desentenderse después de la enseñanza de la escritura” (Carlino, 2002). A raíz de esto, se propone realizar un estudio cualitativo y describir las prácticas que realizan en 20 instituciones educativas estadounidenses para impulsar la alfabetización académica durante la formación superior.

Los resultados de las investigaciones indican que la concepción dominante es la que reconoce la función epistémica de la composición escrita. Por esto, dichas universidades admiten la imbricación entre escritura y conocimiento y han alentado que estos se enseñen conjuntamente en el seno de las diversas materias. Además, han decidido ayudar a los estudiantes a sacar partido del potencial epistémico y se ocupan de apoyar intensivamente la producción escrita que realizan utilizando distintas estrategias: tutores de escritura, compañeros de escritura en las materias y materias de escritura intensiva.

Para el año 2003, Carlino presenta la investigación titulada *Pensamiento y lenguaje escrito en universidades estadounidenses y australianas*, un estudio comparativo con el propósito de contrastar las formas de ocuparse de la escritura y las concepciones que las sustentan, en una muestra intencional de 125 universidades argentinas, australianas, canadienses y estadounidenses, cuyo objetivo era realizar un estudio comparativo que justifique que la lectura y escritura son medios privilegiados para aprender a pensar sobre

los contenidos disciplinares y que es preciso enseñar a leer y a escribir en los estudios superiores.

No obstante, da lugar a mencionar la crítica hecha por la Doctora Elsa María Ortiz Casallas, directora de la Línea de Investigación en Didáctica de la Maestría en Educación de la Universidad del Tolima; quien luego de realizar un análisis clínico sobre prácticas y representaciones sociales de escritura académica universitaria en el ámbito nacional e internacional, plantea al respecto de la producción investigativa de Carlino lo siguiente:

1. Se refleja imprecisión conceptual al referirse a las representaciones sociales como ideas, concepciones, imaginarios, etc.
2. La categoría de representación es más usada para referirse a lo mental e individual que a lo social.
3. En la bibliografía, igualmente, no aparece ninguna referencia sobre los teóricos clásicos y seguidores de las representaciones sociales.
4. Las prácticas no fueron observadas en los contextos genuinos, sino inferidas de los documentos y los discursos de los sujetos, como lo expresa la misma Carlino en la siguiente cita:

“En cuanto a las universidades norteamericanas, me baso en la información obtenida durante la visita al Centro de Escritura de la Universidad de Princeton (y en la entrevista a su director), a los materiales escritos elaborados por su Programa de Escritura, así como en fuentes secundarias que pasan revista a las actividades de una decena de Centros de Escritura universitarios, provistas durante esta visita. Además, analizo documentos provenientes de la consulta a una veintena de sitios de Internet que mantienen los principales colleges de ese país. Con relación a la educación superior australiana, he analizado las actas de las últimas siete conferencias anuales del “Teaching and Learning Forum”, jornadas que concentran el estudio sobre la enseñanza y el aprendizaje de las instituciones superiores de la costa índica australiana, he considerado algunas publicaciones de la Sociedad de Australasia para la Investigación y Desarrollo de la Educación Superior y he analizado la información recogida durante mi visita a la universidad neozelandesa de Auckland” (2003)

### **Karina Savio (Argentina)**

En su investigación titulada *La lectura y la escritura: Un estudio sobre representaciones sociales de estudiantes universitarios* (2015) la autora se propone describir y analizar las representaciones sociales de un grupo de estudiantes de la Universidad Nacional Arturo Jauretche, de Argentina, con el objetivo de desentrañar tanto el modo en que estos estudiantes se perciben como lectores y escritores, como el modo en que conciben estas prácticas académicas.

La recolección de datos se realizó a través de una encuesta a 303 estudiantes universitarios, la cual se aplicó en dos momentos, al ingresar y al terminar su primer año académico. Se analizaron las rupturas y las continuidades en los modos de pensar de los estudiantes sobre dichos conceptos. La importancia de la investigación radicó en que son pocos los trabajos de investigación a nivel universitario dedicados a identificar las construcciones imaginarias en torno a las prácticas de lectura y escritura, que en últimas, es lo que permite operar sobre ellas. Finalmente, interesa destacar de la investigación de Savio las cuatro características relevantes a estudiarse en torno a las representaciones: su carácter mutable, su relación con las prácticas sociales, su lugar en la configuración de la identidad social y su materialidad discursiva.

### **Nélida Beatriz Vasconcelo y Ana María Bocca (Argentina)**

De las autoras se destaca la investigación titulada *Algunas reflexiones acerca de las prácticas y representaciones sociales en estudiantes universitarios: la escritura académica*, un trabajo que forma parte de un proyecto de investigación realizado en la Facultad de Lenguas de la Universidad de Córdoba, Argentina titulado *La escritura académica: prácticas y representaciones sociales en producciones de alumnos universitarios* dirigido por la licenciada Silvia Sosa de Montyn.

Este estudio se centró en dos ejes: El primero, el análisis de las producciones escritas en español por los alumnos de 1º, 2º y 5º años de las carreras de Inglés, Francés, Italiano, Portugués y Alemán para detectar las dificultades que se les presenta al momento de escribir textos. El segundo, la indagación sobre las representaciones sociales en relación con las prácticas de escritura que poseen para así establecer

asociaciones entre las concepciones reveladas y las dificultades detectadas.

### **Mirta Castedo (U. La plata- Argentina)**

En primer lugar, en el trabajo titulado *Voces Sobre La Alfabetización Inicial En América Latina, 1980-2010* (2010) la autora se propone sintetizar las principales tendencias de enseñanza de la lecto - escritura, a partir de 90 artículos publicados en la revista *Lectura y Vida* en honor a los 31 años de la misma. Así, Castedo sintetiza en 4 grandes tendencias la enseñanza de la lecto escritura: Primero, tendencia del lenguaje integral (WL) cuyos principales teóricos son Kenneth Goodman, Adelina Arellano de Osuna y Yetta Goodman. Segundo, tendencia investigación psicolingüística sobre conciencia fonológica cuyos principales teóricos son Ana María Borzone, Ángela Signorini, Celia Rosemberg y otros. Tercero, la perspectiva constructivista investigación psicogenética sobre la escritura con Emilia Ferreiro, Ana Teberosky, Celia Zamudio, Delia Lerner y otros. Y cuarto, las transformaciones de la alfabetización inicial en Brasil, mencionando importantes investigadores del país como Telma Weisz, Magda Soares, Gomes Batista, entre otros.

En segundo lugar, el trabajo titulado *Escribir, revisar y reescribir cuentos repetitivos, Primera parte*, (Castedo & Waingort, 2001) -que fue realizado en el marco del proyecto de investigación “Revisión e intercambio” del Programa de Incentivos a la Investigación de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación Argentina- tuvo como objetivo contemplar, por un lado, las condiciones de producción de los textos analizados y, por otra, el análisis de las producciones que se dieron en entornos habituales de aprendizaje. Del primer punto de ésta investigación se destaca que las prácticas de escritura predominantes fueron: lectura y escritura de textos completos, revisión permanente de lo escrito, introducción temprana de la escritura al aula, problematización de las cuestiones comunicativas, lingüísticas y cognitivas implicadas en el proceso de escritura, la combinación de diversidad de prácticas de escritura (independiente, copia, dictado, etc.)

En tercer lugar, la misma autora en su trabajo *Construcción de lectores y escritores* (1993) se propone desarrollar algunas conceptualizaciones sobre prácticas didácticas que favorecen la construcción de escritores entre 12 y 14 años en escuelas públicas y

jardines infantiles en Buenos Aires. Se destaca en este trabajo cómo la autora propone abordar la lectura y la escritura desde el punto de vista de los sujetos de aprendizaje como objetos de conocimiento y desde el punto de vista pedagógico.

Desde el primero, plantea la necesidad de incluir las ideas de los niños y sus transformaciones sobre los objetos de conocimiento en la dirección de saberes socialmente válidos. Menciona la importancia de implementar situaciones escolares que eviten simplificaciones, distorsiones y estereotipos de los saberes a enseñar y al mismo tiempo, revaloricen los contenidos. Y desde el segundo, la necesidad de superar una visión estática, acrítica y descontextualizada de la enseñanza, con miras a la elaboración de una alternativa que considere las construcciones que se gestan en las aulas, desde los sujetos y sus prácticas, en relación con el conocimiento, mediados por los modos de enseñar y los modos de apropiación del conocimiento desde el alumno.

En síntesis, Castedo plantea que hay dos contextos en los que se construyen lectores y escritores: Fuera de la escuela, donde intervienen las prácticas culturales; y dentro de la escuela, donde se ubican las prácticas institucionales y las prácticas de aula, evidenciadas en elementos como los currículos institucionales, los proyectos institucionales, las secuencias didácticas y la misma transposición.

Para cerrar el apartado de los estudios investigativos realizados en Argentina, vale la pena citar a Savio quien claramente resume “en cuanto a los trabajos teóricos producidos podríamos señalar, por un lado, un grupo de investigaciones en el que predomina un criterio descriptivo, dado que analiza un corpus previamente delimitado con el fin de desentrañar los rasgos que singularizan los textos producidos por los estudiantes y las estrategias por ellos empleadas y, por el otro, estudios que presentan una finalidad principalmente pedagógica, articulada con propuestas para talleres de escritura” (Savio, 2015).

Además, “los temas que se han abordado han sido, entre otros, el proceso de lectura a partir de apuntes (Arnoux y Alvarado, 1997, 1998 y 1999) y el de escritura a partir de los borradores (Carlino, 2003c), el dispositivo enunciativo en la comprensión y producción de textos (Arnoux, Nogueira y Silvestri, 2002), la reformulación en las síntesis (Arnoux, Nogueira y Silvestri, 2006), la polifonía en la

escritura de textos argumentativos y la formulación de preguntas (Arnoux, Nogueira y Silvestri, 2001, 2007), las tradiciones pedagógicas (Arnoux, Nogueira y Silvestri, 2004), los desafíos que la lectura de textos científicos y académicos plantea a los ingresantes (Carlino, 2003a y 2003b)” (Castedo, 1993)

## CHILE

### **Juana Marinkovich Ravena (U. de Valparaíso-Chile)**

En el proyecto titulado *Un intento de evaluar el conocimiento acerca de la escritura en estudiantes de enseñanza básica* en colaboración con la Dra. Montserrat Castelló, la autora plantea la aplicación de un cuestionario para evaluar el conocimiento acerca de la escritura de un grupo de sesenta alumnos de octavo básico de establecimientos educativos de las ciudades de Valparaíso y Viña del Mar. En el trabajo se concluye “es evidente que es necesario trabajar con nuestros alumnos acerca de lo que significa aprender partiendo de sus concepciones espontáneas sobre el conocimiento y el aprendizaje” (Marinkovich, 2000).

Otro trabajo representativo de la autora en torno a la escritura es el titulado *La escritura a través del currículum*, (Marinkovich, 1998), un estudio que surge de la necesidad de descubrir y utilizar la escritura como instrumento de reflexión y recurso valioso para organizar el conocimiento en áreas del currículum de la enseñanza básica, especialmente en Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. El estudio pretendía postular que la sistematización de la producción escrita no sólo es parte integrante de la asignatura de castellano o lenguaje, sino también de otras disciplinas en que la escritura constituye un instrumento afianzador del aprendizaje. En otras palabras, la propuesta apuntó a un programa interdisciplinario de desarrollo de la escritura en el que el especialista en producción escrita trabaja en forma conjunta con los responsables de otras disciplinas.

### **Marisol Velásquez Rivera y Alejandro Córdova Jiménez (Pontificia U. Católica de Valparaíso-Chile)**

El trabajo de investigación que lleva por nombre *Representaciones sociales de profesores de un programa de Licenciatura en Bioquímica acerca de la enseñanza y aprendizaje de la escritura en*

la formación académica (Velasquez & Córdoba, 2012), tuvo como objetivo revelar del discurso de los docentes las representaciones sociales acerca de la enseñanza y aprendizaje de la escritura en su propia disciplina, para lo cual se aplicó la entrevista a cuatro docentes como instrumento de recolección de datos. Los resultados dieron cuenta de que las representaciones sociales que poseen los docentes acerca de la escritura, afectarían el ingreso de los estudiantes al campo disciplinar, dificultando además el proceso de alfabetización académica.

### **Alejandra Medina (U. Católica de Chile)**

*Enseñar a Leer y a Escribir: ¿En qué Conceptos Fundamentar las Prácticas Docentes?* (Medina, 2006), en el artículo que resume el trabajo de investigación, se postula que las deficiencias de los niños y niñas en lectura y escritura -medidas a través de pruebas nacionales e internacionales- podrían explicarse, entre otros factores, debido a los conceptos sobre los actos de leer y escribir reflejados en las prácticas docentes. En contraposición, destaca la necesidad de concebir la lectura y la escritura como prácticas culturales, como actos de construcción y comunicación de significados y como actos de movilización de la inteligencia; y propone un Programa Integrado de Desarrollo de las Competencias Lingüísticas y Comunicativas que apunta a un modelo equilibrado de enseñanza y aprendizaje del lenguaje oral y escrito.

### **Descripción de los trabajos hallados a nivel internacional: México, España, Venezuela y Colombia**

#### **Ariel Gutiérrez Valencia (Universidad Juárez Autónoma de Tabasco- México)**

En el artículo titulado *El estudio de las prácticas y las representaciones sociales de la lectura: Génesis y el estado del arte*, (Gutiérrez, 2009) el autor presenta la génesis y el desarrollo de los estudios sobre las representaciones y las prácticas sociales de la lectura, las principales investigaciones realizadas al respecto en México, así como los encuadres y los enfoques teóricos-metodológicos empleados para su realización. El trabajo del autor aporta un amplio contexto socio histórico sobre el devenir de la lectura en el país y menciona dos investigadoras mexicanas de renombre la Dra. Elsa Margarita Ramírez Leyva y

la Maestra Margarita Castellanos Ribot, entre las más destacadas. Por ser esta investigación en el campo de la lectura, no se releva mayor información al respecto.

### **Ana Camps (España)**

De la doctora en Psicología Ana Camps, vale la pena destacar tres de sus más recientes publicaciones en el ámbito de la escritura: *Texto, proceso, contexto, actividad discursiva: puntos de vista diversos sobre la actividad de enseñar y aprender a escribir* (2003). *Seqüències didàctiques per aprendre a escriure* (2003). *Miradas diverses a la enseñanza y aprendizaje de la composición escrita* (2004).

En cuanto al primer trabajo de investigación *Texto, proceso, contexto, actividad discursiva: puntos de vista diversos sobre la actividad de enseñar y aprender a escribir*, es un capítulo del libro de Ramos J. en el que la autora, a partir de las palabras de Mario Kaplún - quien retoma a Celestin Freinet para mencionar una propuesta de intervención pedagógica para la enseñanza de la escritura- deja ver con claridad su posición teórica frente a la escritura: “el lenguaje escrito es instrumento de elaboración de conocimiento del mundo, de uno mismo y de las demás personas”. (Camps, 2003) En el mismo capítulo, la autora resume algunos conceptos clave que caracterizan los estudios sobre composición escrita a lo largo de los últimos años: el texto, el proceso, el contexto y la actividad discursiva, vistos desde las principales corrientes teóricas: formalismo, constructivismo, socio-constructivismo y escribir como actividad discursiva.

En cuanto al libro *Secuencias Didácticas para aprender a escribir* (2003) se retoman quince experiencias y propuestas de secuencias didácticas de proyectos publicados en los últimos diez años. La selección de éstas se hizo teniendo en cuenta dos criterios fundamentales: El primero, que la actividad de escribir es una actividad global cuyas habilidades no pueden trabajarse por separado, debe contemplar sus fines socio discursivos y estar situada en un contexto sociocultural. Y el segundo, que para llevar a cabo la habilidad global de escribir, es necesario dominar habilidades específicas, tener conocimientos sobre aspectos referentes al texto y al discurso.

En el trabajo titulado *Miradas diversas a la enseñanza y aprendizaje de la composición escrita* (2004), se

tomaron como punto de partida cuatro puntos de vista que han prevalecido en los enfoques de la enseñanza de la composición escrita: el texto, el proceso de escritura, el contexto y la actividad discursiva. En cuanto al texto, se menciona que desde la segunda mitad del siglo pasado se consideraba texto sólo a las producciones literarias, de ahí la dominancia de corrientes como los estudios literarios, el formalismo ruso y el New Criticism, que desconocían las relaciones del texto con el autor y menos con el contexto sociocultural en el que se había producido. Se mencionan como ejemplos los análisis textuales propuestos por Vladimir Propp *Morfología del Cuento* (1928) y la Gramática de la Fantasía de Gianni Rodari.

El interés por la producción y comprensión de textos no literarios aparece con la lingüística textual, cuyo objetivo era establecer las características lingüísticas y estructurales de los textos y a partir de ellas realizar su clasificación. Una de las más nombradas fue la de Adam (1985). Finalmente, los estudios sobre el discurso incluyeron la necesidad de facilitarles a los estudiantes instrumentos de interpretación que les permitan el acceso a los textos elaborados por la cultura en que crecen y se desarrollan, lo cual les permitirá una comprensión y comunicación más ricas y profundas.

En cuanto al proceso de escritura, se menciona la psicología cognitiva la cual centró el interés en las operaciones mentales que acompañan el proceso escritor. El texto dejó de ser el objeto de estudio, para serlo el proceso. El modelo de Hayes y Flower (1980) fue fundamental en ésta línea. Además, se abre lugar el concepto de representaciones mentales al tener éstas influencia directa en las operaciones cognitivas que se usan al momento de escribir. La enseñanza de la redacción se vio favorecida por un sin número de propuestas, entre ellas las de Daniel Cassany (1989-1999).

Pero se han abierto aún más horizontes que superan la perspectiva cognitiva y textual, y aparecen los estudios del contexto. En éste sentido hay tres concepciones principales sobre el contexto: el contexto como situación, el contexto como comunidad discursiva y el contexto como esfera de actividad humana. Finalmente, en cuanto a la actividad discursiva que remonta sus orígenes en la psicología rusa con Leontiev, Vigotsky y Dewey se propone que toda

actividad humana tiene un motivo, el cual da sentido a las acciones, y que dichas acciones humanas son eminentemente discursivas, en éste enfoque tienen cabida los géneros discursivos de Bajtín (1982).

### **Montserrat Fons y Carmen Buisán (Universidad de Barcelona- España)**

En el trabajo titulado *La detección de las prácticas docentes para enseñar a leer y a escribir* (2010), el objetivo es conocer lo que los docentes “dicen que hacen” cuando enseñan a leer y escribir, es decir, determinar las prácticas docentes en el último año de educación infantil y primer curso de primaria en relación con la enseñanza de la lectura y la escritura. Dicha investigación se abordó con tres sistemas de recogida de datos: cuestionario, entrevista y observación de aula. Esto con el fin de obtener una descripción detallada de sus maneras de hacer y detectar las preferencias que los docentes afirman tener para encarar la enseñanza inicial de la lectura y la escritura. Las preferencias se agruparon configurando tres perfiles diferenciados de prácticas docentes o maneras de hacer: instruccionales, situacionales y multidimensionales.

La aportación esencial consistió en detallar los aspectos didácticos que determinan las distintas maneras de encarar la enseñanza inicial de la lectura y la escritura alrededor de los cuatro ámbitos –organización del aula, programación, actividades y contenidos, y evaluación– de manera integrada y profunda, a la vez que muy concreta y detallada puesto que se centra en las prácticas de aula. Se concluyó que el alumnado que muestra mejores resultados, está en aulas donde el docente realiza actividades diversificadas y ofrece más oportunidades para aprender.

### **Stella Serrano de Moreno (U. de los Andes Venezuela)**

*Escritura Académica en la Universidad De Los Andes: Reflexiones sobre las Prácticas en Desarrollo* es una experiencia investigativa desarrollada sobre escritura académica en la Universidad de Los Andes, tanto en pregrado como en cursos de postgrado (2011). Algunas de las preguntas de investigación formuladas fueron: ¿Se está enseñando a escribir en la universidad? ¿Quién se ocupa de esta tarea? ¿Se ha institucionalizado la enseñanza de la escritura o

depende de la conciencia individual de cada docente?  
¿Cuáles son las acciones que se han emprendido hasta ahora?

En este trabajo se analizó la función de la escritura como instrumento académico para desarrollar el pensamiento, aprender y acrecentar el capital espiritual y cultural del estudiante. Por otro lado, la autora menciona las acciones e intenciones que han orientado la práctica y algunas dificultades que enfrenta el trabajo académico en el área. Finalmente, propone algunas ideas sobre cómo debe responsabilizarse la universidad por el desempeño de sus estudiantes para alcanzar altos estándares en la escritura, se debe incorporar a la enseñanza como herramienta fundamental de asimilación y transformación del conocimiento.

### **Descripción de los trabajos hallados a nivel nacional (Colombia)**

#### **Fabio Jurado Valencia (U. Nacional)**

Doctor en Literatura de la Universidad Autónoma de México y Magíster en Letras Iberoamericanas del mismo claustro. Su libro titulado *Interacción y competencia comunicativa: Experiencias sobre lectura y escritura en la escuela* (1999) -en el marco del Programa de Fortalecimiento de la Capacidad Científica en la Educación Básica y Media RED liderado por la Universidad Nacional de Colombia - es un compendio de textos que constituyen una muestra de las discusiones y del tipo de trabajo que se ha adelantado con colectivos de maestros de educación primaria, secundaria y media, en las regiones del Atlántico, Meta, Tolima y Bogotá, en la perspectiva de cualificar las pedagogías para el aprendizaje de la lectura y la escritura a través de los proyectos de aula.

Algunas de las experiencias que recopila el libro y que tienen que ver con el trabajo centrado en la escritura, las prácticas y las representaciones sobre ella, son: *Construcción de la lengua escrita a través de la interacción*, por Stella Agudo y Esther Cabrera. *La escritura como medio de expresión*, por Guillermo Quimbayo del colegio Liceo Nacional con el grado noveno en la ciudad de Ibagué. *Los imaginarlos de los niños, padres y maestros en cuanto al concepto “bajo rendimiento en escritura”* por la profesora Ana Cecilia Torres de la escuela Ciudad Bolívar

con maestros de diferentes grados y algunos niños seleccionados mediante una muestra estratificada en la ciudad de Bogotá. *La toma de apuntes como estrategia que facilite la construcción del Conocimiento*, por la profesora Diogeny Leuro en la escuela Montebello con el grado sexto en la ciudad de Bogotá. *La escritura como medio de expresión: Reconstrucción de costumbres*, por la profesora Carmen Espino de Santana en la Institución Escuela Normal Santa Ana ENSA con el grado quinto en la ciudad de Baranoa-Atlántico. *Importancia de la cotidianidad como elemento de desarrollo de la escritura: escribir en situaciones significativas*, por la profesora María de Jesús Puentes en la escuela Anexa María Montessori con el grado primero en la ciudad de Bogotá. *Construcción de la lengua escrita en el aula*, por la profesora Katy Pérez de García con el grado segundo en la ciudad de Galapa-Atlántico.

Por otro lado en el artículo titulado *Práctica pedagógica y lengua escrita: una búsqueda de sentido* (Jurado, 2013), el autor se refiere a las prácticas pedagógicas que predominan en el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura en la escuela. Es el resultado de una investigación de carácter cualitativo en la que participaron docentes de preescolar y de básica primaria de la ciudad de Santa Marta, estudiantes del programa de Preescolar de la Facultad de Educación de la Universidad del Magdalena y estudiantes del ciclo complementario de la Escuela Normal Superior San Pedro Alejandrino.

La pregunta de investigación planteada fue: ¿cuáles son las prácticas pedagógicas dominantes en torno a la iniciación en el aprendizaje escolar de la lectura y la escritura, qué concepciones y qué discursos subyacen en ellas? Y entre los resultados se encontró que existe un marcado arraigo en los viejos métodos de corte conductista y en concepciones eclécticas. Predominan actividades de carácter motriz, mecánicas y repetitivas. La copia y el dictado son las prácticas de escritura más frecuentes. Los maestros son conscientes de las restricciones que obstaculizan los procesos pedagógicos que orientan en las aulas, existen problemáticas relacionadas con aspectos sociales y las nuevas propuestas pedagógicas se caen por falta de respaldo institucional.

Un tercer trabajo encontrado de F. Jurado es el de *La escritura como proceso semiótico reestructurador*

*de la conciencia.* Un proyecto de intervención pedagógica llevado a cabo en Bogotá con la colaboración de la docente investigadora Mirta Silva, aplicado a un grupo de 35 niños, con quienes se trabajó la lectura permanente de narrativas de distinto tipo, con interacciones que propiciaran la competencia comunicativa y la construcción de narrativas kinésicas, icónicas y orales.

Ésta propuesta buscaba la alfabetización escrita de los niños a partir de una nueva estrategia de enseñanza con el fin de revelar las estructuras profundas del pensamiento de los estudiantes a la hora de escribir más que la obediencia a las reglas convencionales.

En el sentido de las estructuras profundas, menciona también el autor en su texto *La Evaluación de la Escritura para la Evaluación de la Lectura* que “leer estructuras profundas en discursos escritos con anomalías sintácticas revela un compromiso y una actitud pedagógica consecuente con el oficio de ser maestro: si hay estructura profunda, esto es, si hay construcción de sentido, hallamos el punto de partida para la interacción con el estudiante; en este reconocimiento de la estructura profunda el profesor asume el rol de un corrector de estilo porque aspira a que sus estudiantes descubran la anomalía y procedan con la reescritura, algo inherente a todos los que escribimos: a todos nos corrigen.” (Jurado, 2009)

En éste mismo documento, el autor menciona la naciente y creciente preocupación por la escritura académica universitaria en el marco de las reformas que al respecto se daban en la Universidad Nacional de Colombia. En dicho apartado, el autor responsabiliza en gran parte a la educación básica y media, específicamente a las prácticas de escritura, como las causas de que los estudiantes lleguen a la universidad sin saber escribir. No obstante, el autor plantea trabajar desde la conciencia del error, y echa mano de la semiótica textual como marco referencial para subsanar los vacíos encontrados.

Además, Jurado -siguiendo el marco conceptual de Van Dijk- defiende la hipótesis según la cual al reconocer cómo funcionan los textos, cómo se instauran sus formas de significancia, sus formas de secreto y de manipulación, al identificar sus macro estructuras y superestructuras, al analizar el funcionamiento de las macroreglas en la elaboración

de resúmenes analíticos, sus distintos niveles de coherencia, es posible ir cualificando los procesos lecto-escritores de los estudiantes.

Finalmente, Jurado asevera que sólo la lectura y la escritura permanentes consolidan dichos procesos en los estudiantes, y presenta a la literatura no como simple suma de información cultural o mero instrumento de explicación de la historia de un país, sino como experiencia propicia para la sensibilidad y la reflexión a través de la escritura, sólo quien realmente lee, realmente escribe.

### **Mauricio Pérez Abril (U. Nacional)**

Se menciona el trabajo *Caracterización de prácticas de lectura y escritura en 17 Universidades ¿Para qué se lee y escribe en la Universidad Colombiana?*, realizado con la colaboración de Gloria Rincón de la Universidad del Valle y desarrollado entre los años 2009 y 2011 (Perez, 2013). El proyecto fue financiado por COLCIENCIAS en más 17 universidades: Universidad de la Amazonia, Universidad de Antioquia, Universidad del Atlántico, Universidad Autónoma de Occidente, Unidad Central del Valle, Universidad de Córdoba, Universidad de Caldas, Universidad Católica de Pereira, Universidad del Cauca, Universidad de Ibagué, Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana de Cali, Fundación Universitaria Monserrate, Universidad del Pacífico, Universidad del Quindío, Universidad Pedagógica Nacional y Universidad del Valle.

En el proyecto participaron 54 investigadores de 17 grupos de investigación, uno de cada universidad. El proyecto contó con la asesoría e interlocución de Anna Camps (Universidad Autónoma de Barcelona), Paula Carlino (CONICET y Universidad de Buenos Aires) y Luiz Percival Leme Britto (Universidad do Oeste do Pará). El estudio fue descriptivo e interpretativo y se analizaron cinco fuentes: a) encuesta a estudiantes; b) programas de los cursos que las universidades ofrecen como apoyo para los procesos de lectura y escritura; c) documentos de política institucional; d) grupos de discusión de estudiantes, docentes e investigadores; y e) 17 estudios de casos de prácticas destacadas.

Se mencionan en los resultados algunos vacíos como el hecho de que en la universidad colombiana



sí se ocupan de fortalecer los procesos de lectura y escritura académicas, pero no como prácticas disciplinares específicas. Además, siendo los apuntes el tipo de texto más escrito, se deja ver que no hay una preocupación por escribir textos de mayor rigor académico, es decir, se escribe para ser evaluado, no para ser leído. Se ofertan cursos de escritura destinados a enseñar competencias generales con el fin de tratar de llenar los vacíos que ha dejado la escuela, pero hacen falta políticas institucionales para establecer las prácticas de lectura y escritura propias de los campos de conocimiento específicos.

### **Gloria Rincón (U. del Valle)**

*Las prácticas de lectura y de escritura académicas en la Universidad del Valle: Tendencias.* Este artículo hace parte de la investigación que se detalló más atrás dirigida por el Dr. Mauricio Pérez Abril sobre *Para qué se lee y escribe en la Universidad Colombiana.* En éste documento los investigadores Gloria Rincón y John Saúl Gil realizaron una aproximación a los modos de leer y escribir presentes en la formación que se imparte en la Universidad del Valle (Rincón & Gil, 2010).

Se describe una tendencia dominante según la cual a los estudiantes se les solicita leer y escribir para responder sobre todo a las exigencias académicas de los planes de estudio y menos a otras prácticas de corte más investigativo, de divulgación y proyección de la formación universitaria y ciudadana en general. La tendencia dominante de los estudios en Colombia ha sido comprender el fenómeno desde el análisis de los procesos cognitivos de los estudiantes, asociados a la lectura y la escritura, y describir sus déficits. Esto lo menciona la autora luego de citar algunos estados de arte recientes, tales como los adelantados por Colciencias, en el que se revisaron 30 trabajos de investigación en lectura y escritura en la universidad Colombiana.

Finalmente, entre los hallazgos específicos de la universidad del Valle, se puede decir que se lee y escribe con el fin de controlar y comprobar la apropiación de los conocimientos propios de la disciplina. Se revisan y califican producciones escritas por fuera de las horas de clase, el acompañamiento al proceso escritor se da sólo en los inicios de la tarea dando unas especificaciones sobre el tipo de texto y

su estructura, los tipos de textos más frecuentes son las notas de clase, supeditadas por el discurso del docente y en cuanto a las políticas institucionales, éstas se limitan a dar lineamientos generales sobre las prácticas de escritura y lectura.

### **Gladys Stella López (U. del Valle)**

Karen Shirley López Gil y Carmen Eugenia Pedraza Ramírez realizaron el trabajo titulado *Cambios en las representaciones y en las prácticas de docentes universitarios sobre la escritura a partir de una estrategia colaborativa de formación en alfabetización académica*, (2012) para optar al título de Magíster en Lingüística y Español el cual fue dirigido por la investigadora Gladys Stella López de la Universidad del Valle.

La metodología utilizada fue el estudio de caso. El objetivo de dicha investigación fue describir los cambios en las representaciones y prácticas de escritura de un grupo de docentes universitarias, después de la implementación de una estrategia colaborativa de formación en alfabetización académica para el diseño de guías de escritura. La implementación de la estrategia dio como resultado el cambio en las representaciones sobre escritura que tenían las docentes universitarias, la clarificación sobre los niveles de exigencia de la escritura académica universitaria en relación con la escritura en otros niveles educativos, el entender que cada disciplina tiene unas formas específicas de escritura, y finalmente, el cambio en las prácticas al orientar y evaluar tareas de escritura.

### **Graciela Uribe (U. del Quindío)**

Al igual que la investigadora anterior, Graciela Uribe de la Universidad del Quindío, participó en el proyecto que pretendía describir *Para qué se lee y escribe en la Universidad Colombiana*, dirigido por el Dr. Mauricio Pérez Abril. Conociendo ya el problema, los objetivos y el marco teórico de dicho trabajo de investigación, es pertinente mencionar los resultados obtenidos en el caso específico de la investigadora de la U. del Quindío. El trabajo fue de corte descriptivo a través de una revisión y análisis de 40 trabajos de investigación (algunos de ellos se reseñan) en los que fue posible identificar: 1) Temática, 2) Institución, 3) Población sujeto, 4) Situación problemática, 5)

Reconocimiento de los marcos teóricos de referencia y explicitación de la metodología, 6) Presentación de resultados (Uribe & Camargo, 2011).

Tras un amplio análisis de los anteriores aspectos, la autora resume las conclusiones en dos nuevas preguntas de investigación: 1. ¿La escritura académica, objeto de enseñanza en la universidad, debe circunscribirse a ciertas prácticas al inicio de las carreras o constituir un componente del currículo de todas las disciplinas a lo largo de los estudios superiores? 2. ¿Podemos afirmar que las maneras como leen y escriben los estudiantes tienen sustento no solo en las capacidades de los mismos sino también en los tipos de prácticas que se configuran en la universidad, en los tipos de escenarios de interacción en los que leer y escribir son centrales o en el tipo de exigencias y apoyos que configuran las prácticas de enseñanza?”.

### **Dilema (Universidad del Quindío)**

El Grupo de Investigación en Didáctica de la Lengua Materna y la Literatura (DiLeMa) cuyos integrantes son Zahyra Camargo Martínez, Graciela Uribe Álvarez, Miguel Ángel Caro Lopera, Carlos Alberto Castrillón, llevaron a cabo la investigación *Estado del arte de las concepciones sobre prácticas de lectura y escritura en la universidad colombiana* (2008). El propósito fue el reconocimiento del estado del arte sobre las concepciones acerca de las prácticas de lectura y escritura académicas en la universidad, desde la lectura y análisis de 35 trabajos de investigación científica conocidos a través de ponencias, seminarios, talleres, simposios, o publicados en libros y artículos de revistas especializadas, durante los años 2000 a 2008 en Colombia.

Algunas de las reflexiones y conclusiones a las que se llegó fueron: a) Las investigaciones que intentan comprender los factores pedagógicos y didácticos que explican los modos de leer y escribir de los universitarios son muy pocas, según se evidencia en este recorrido y en otros estados del arte recientes sobre investigación en educación. b) Llama la atención la escasa presencia de cuestiones ligadas al rendimiento académico y de trabajos relacionados con la motivación (sólo uno). c) El estudio del desarrollo de las competencias cognitivas y metacognitivas ocupa un discreto lugar (tres). d) La ausencia de estudios sobre otros aspectos (percepción, atención,

papel del conocimiento previo, uso de claves de recuperación, codificación, esquemas) que inciden sobre el desarrollo de las competencias lectoras y escritoras. e) La escritura académica universitaria se exige pero no se enseña porque probablemente se la supone una habilidad general aprendida en niveles educativos previos, transferible a cualquier situación; sin embargo, la escritura en este contexto, se relaciona con la preocupación por la formación del estudiante como miembro de una comunidad disciplinar. f) Los investigadores encuentran que, frente a una detallada consigna de escritura, el docente y los alumnos sistemáticamente interpretan la tarea en forma divergente, lo cual muestra que las orientaciones suministradas por el profesor acerca de qué y cómo deben escribir no son suficientemente esclarecedoras para los estudiantes.

### **María Del Carmen Vergara Quintero (U. Autónoma de Manizales)**

*La naturaleza de las representaciones sociales* (2008), un documento de revisión teórica en el que la autora - investigadora del Grupo de Investigación Cuerpo Movimiento y del Grupo Salud Pública de la Universidad Autónoma de Manizales, e investigadora del Observatorio de Juventud de Caldas - intenta describir la naturaleza híbrida de las representaciones sociales abordadas por la psicología social, reconociendo algunas de las distinciones fundamentales que existen dentro de la disciplina. En el documento, la autora organiza sus reflexiones en torno a varios apartados: 1. Representaciones sociales. 2. Formación de las representaciones sociales. 3. Condiciones para la formación de una representación social. 4. Organización de la representación social. 5. Construcción de la realidad (Vergara, 2008).

A modo de conclusiones, la autora plantea que las representaciones sociales son un marco de acción y guía para la práctica, lo que hace que puedan ser tenidas en cuenta como una estrategia metodológica o como enfoque de comprensión de la realidad social y por tanto de articulación de la realidad. Además, las representaciones por ser formas de comprenderse y de ofrecerse a sí mismos y a los demás, son la clave de la comprensión de la cultura y de las identidades grupales y sociales.

## **Descripción de los trabajos hallados a nivel regional y local (Tolima)**

### **Elsa María Ortiz Casallas (U. del Tolima)**

Doctora en Educación de la Universidad Distrital de Colombia y Directora de la Línea de Didáctica de la Lengua en la Maestría en Educación de la Universidad del Tolima. La autora ha desarrollado un amplio trabajo investigativo sobre lectura y escritura tanto en la educación básica y media como en la universitaria a nivel regional. Dentro de los temas trabajados en las investigaciones están: Análisis crítico del discurso, la caracterización y evaluación del desarrollo de competencias en la comprensión y producción textual de los estudiantes de pregrado de la Universidad del Tolima (2006) y de los estudiantes de 5°, 9° y 11° de los colegios oficiales y privados de Ibagué (2005); y en los últimos años, sobre las representaciones y prácticas sociales sobre la escritura por parte de docentes y estudiantes de diferentes niveles de educación (2007).

En cuanto al tema de las representaciones sociales y su incidencia en las prácticas de lectura y escritura en educación, la autora ha trabajado en la propuesta de posicionar dicha teoría como un marco teórico apropiado para abordar la investigación social educativa. Así lo plantea en el capítulo *Aproximación al estudio de las representaciones sociales*, del libro: *Lenguaje y Educación: Aproximación desde las prácticas pedagógicas* (2012); y en el artículo académico *Las representaciones sociales: un marco teórico apropiado para abordar la investigación social educativa* (2013)

Con este marco conceptual, se han desarrollado investigaciones como *Representaciones Sociales de La escritura y la lectura en la educación básica y media*, (Ortiz, 2009), una investigación exploratoria y descriptiva por cuanto indagó sobre los conocimientos, creencias, prácticas y valores en una muestra de 786 estudiantes de educación básica y media de colegios públicos y privados en el municipio de Ibagué.

Los resultados, según la autora, mostraron la necesidad de desarrollar proyectos y propuestas pedagógicas que permitan intervenir y transformar a largo plazo dichas representaciones, puesto que “existe una sobrevaloración social de la escritura

como índice de ilustración, conocimiento y desarrollo, y que los estudiantes escriben fundamentalmente para aprender, para distinguirse y para ser útiles a la sociedad; representaciones que tienen su génesis en la construcción social que se ha hecho históricamente de esta práctica social” (Ortiz, 2011) y cómo éstas tienen gran incidencia en las prácticas lecto-escriturales de los estudiantes.

En ésta misma línea, pero a nivel universitario, se halló la ponencia titulada: *Representaciones Sociales que tienen los estudiantes sobre la escritura académica universitaria: Una experiencia investigativa de aula*. En éste documento se describe una experiencia de aula, con estudiantes de licenciatura con énfasis en Lengua Castellana de primer semestre del Instituto de Educación a Distancia (IDEAD), de la Universidad del Tolima. El objetivo fundamental fue identificar, analizar y comprender las representaciones sociales que tienen los estudiantes sobre la escritura académica (Ortiz, 2016).

Por su parte, el artículo titulado *Actividades y tareas de escritura académica en el contexto universitario (pregrado)* (Ortiz, 2015), describe parcialmente los resultados hallados en la investigación doctoral titulada: *Prácticas y representaciones sociales de la escritura académica universitaria*. El objetivo general del trabajo apuntó a identificar y analizar las representaciones sociales que docentes y estudiantes manifiestan acerca de la escritura académica y su relación con las prácticas de escritura de los estudiantes. Uno de los objetivos específicos, fue describir y analizar las actividades y tareas de escritura que realizan los estudiantes en las aulas universitarias.

Finalmente, en el marco de la elaboración de su tesis doctoral, la autora elabora un riguroso estado del arte (Ortiz, 2011) en el que presenta un análisis general sobre los estudios realizados en el contexto internacional y nacional (Colombia) acerca de la escritura académica universitaria. Sus objetivos fueron establecer el estado actual del campo intelectual y proponer nuevas rutas investigativas que permitieran explicar, contextualizar y comprender de mejor manera los problemas que presentan los estudiantes en relación con la escritura académica universitaria.

Los documentos hallados —investigaciones y tesis— fueron examinados y analizados fundamentalmente a partir de los enfoques, las metodologías y los marcos teóricos encontrados en ellos. Los resultados del trabajo indicaron que, en general, la tendencia investigativa en escritura académica, en particular la universitaria, ha estado más centrada en la estrategia vía regulación y disciplinamiento de las prácticas de escritura, que en la identificación y el análisis de las propias tácticas y prácticas del hacer académico escritural de estudiantes y docentes. Además, plantea la autora que son escasos los trabajos que documentan las prácticas y analizan las representaciones sociales para observar qué sucede desde el campo regulado hacia la estrategia, y qué relaciones y discontinuidades se establecen entre ellos.

Dentro de los trabajos dirigidos en pregrado y posgrado por la Dra. Ortiz desde la Universidad del Tolima, y que tienen que ver con prácticas y representaciones sobre lectura y escritura en la educación básica, media y universitaria, se pueden mencionar los siguientes:

(2011) MONROY AYUELA ADELA, RODRIGUEZ ELIZABETH y TAPIERO MARÍA MARLENY Representaciones sociales sobre la escritura escolar de los docentes de la I.E. Coyarco de Coyaima Tolima.

(2012) MARTÍNEZ GARCÍA MARÍA EMMA Y ALDANA CALDERÓN HAMINGTON Representaciones Sociales sobre la Universidad en la comunidad educativa de la vereda la libertad, municipio de Rovira-Tolima.

(2012) MOTTA TOTTENA ERIKA PAOLA. Representaciones sociales: relaciones e incidencias frente a la educación inclusiva de discentes sordos en la Institución Educativa Niño Jesús De Praga.

(2012) BOTELLO CARVAJAL SANDRA MILENA La escritura como proceso y objeto de enseñanza: Una mirada a las concepciones y las estrategias usadas para trabajar la escritura en el aula de clase, por docentes de las asignaturas básicas en la educación media.

(2013) SEGURA CÁRDENAS MARIA ELENA Concepciones de la lectura en maestros, padres y estudiantes de la sede Las Marías de la institución educativa Real Campestre La Sagrada Familia del municipio de Fresno Tolima.

(2013) NIÑO ROJAS CARLOS ARTURO. Representaciones sociales de la lectura crítica desde el docente y sus implicaciones en su didáctica- literaria en el género de cuento: hacia una comprensión de los procesos de formación del pensamiento crítico en estudiantes de grado once.

(2013) SIERRA JADIVE Representaciones sociales de las práctica docentes de los futuros licenciados del programa de licenciatura en lengua castellana de la Universidad del Tolima.

(2013) CASTILLO CARLOS ALBERTO Concepciones acerca de la escritura en estudiantes de administración de empresas adscritos a la universidad cooperativa de Colombia sede el espinal.

(2014) PERDOMO LÓPEZ JAMES ANDRÉS y SENDOYA GUZMÁN ÁNGELA MARÍA Representaciones Sociales Y Prácticas De La Lectura En El Grado Primero Del Conservatorio De Ibagué – Sede Belén.

(2014) MENDOZA ELKIN ARNOLDO Y GUIADILLO CLAUDIA Concepciones De La Escritura De Los Estudiantes Y Docentes De Los Grados 5, 9 Y 11 De La Institución Educativa Nuestra Señora De Fátima-Ibagué.

(2015) LEÓN ZULETA CATALINA Estado Del Arte Sobre Los Trabajos De Grado Elaborados En El Campo De La Lectura Y La Escritura En La Universidad Del Tolima Desde El Año 2000 Al 2014.

(2016) GARCÍA EDNA CONSTANZA Representaciones sociales de escritura de los profesores de segundo semestre de la Universidad de Ibagué.

(2016) RODRÍGUEZ EDUARDO Representaciones sociales de lectura crítica en docentes de secundaria - implicaciones para la formación de ciudadanía.

## Resultados

A nivel universitario se puede decir que aunque su preocupación por enseñar a escribir es reciente porque se pensaba que era la escuela la encargada de esta tarea, ya existe un gran número de trabajos que se ocupan de la materia. Tales trabajos son en

su mayoría, de corte teórico más que didáctico, pues buscan aportar un marco conceptual amplio a un campo que poco se había trabajado en la educación superior. En éste nivel educativo, los marcos conceptuales que sustentan los trabajos corresponden a teorías desde la sociología, la psicología cognitiva, la historia, el constructivismo, el análisis crítico del discurso, entre otros, superando las tendencias de corte conductista. Desde el currículo la escritura en la educación superior no tiene un lugar preponderante. La universidad brinda cursos a manera de refuerzo para intentar poner a nivel a los estudiantes, y salvo por algunas carreras, la escritura no hace parte de sus materias.

En cuanto al estudiante y al docente, la tendencia es estudiarlos como sujetos aislados tanto de sí mismos como de la práctica de escritura. La preocupación sobre el estudiante radica en enseñarle el proceso que éste debería seguir para escribir, en menor medida en los procesos cognitivos que intervienen en su proceso, y mínimamente en entender sus concepciones o representaciones que son las que determinan su desempeño escritor. El docente por su parte, no ha sido objeto de estudio de muchas investigaciones, y centra sus esfuerzos en preparar cátedras para mostrar a sus estudiantes modelos de etapas del proceso escritor, aunque no se brinda el acompañamiento a dicho proceso, porque la redacción en la universidad casi siempre es una tarea extra-clase.

En la educación básica y media se puede decir que uno de los patrones recurrentes es la formulación de propuestas de intervención pedagógica-didáctica para tratar de dar solución a problemas sobre diagnosticados en torno a la escritura, y que se le adjudican en la mayoría de los casos a deficiencias por parte del estudiante. A éste se le considera como un sujeto ideal, sin contexto, sin historia, sin ideología, al que se le pide que escriba textos en situaciones ficticias y para lectores ficticios.

Teóricamente las investigaciones en la educación media están centradas en el texto, no en el estudiante, algunas en el proceso, menos en el profesor y menos que menos en el contexto. Es decir, los marcos teóricos de las abundantes investigaciones giran en torno a tendencias tradicionales de enseñanza e involucran teorías como la lingüística textual, la gramática y en algunos casos a la semiótica y al constructivismo.

En este nivel educativo, las incongruencias son mayores que en el terreno universitario, pues una cosa es lo que se dice que se hace, otra lo que se hace y otra lo que se debería hacer. La investigación en la escuela es principalmente realizada por cumplir con propuestas que vienen desde las políticas nacionales, generalmente descontextualizadas, y no tanto como iniciativas de los docentes en el marco de la reflexión y perfeccionamiento de su praxis.

Además, luego de haber realizado un análisis de los trabajos a nivel local (Tolima), no se registran más de una veintena de trabajos sobre representaciones sociales de escritura académica, y lo que es peor, en las instituciones educativas la actividad de escribir es una tarea que se le ha dejado exclusivamente a los docentes de lenguaje, por lo que se promueve un concepto distinto de escritura desde cada profesor, desde cada área que se orienta, lo que genera en el estudiante una confusión mental y práctica pues en la mayoría de los casos, dichos conceptos son totalmente contrarios.

En conclusión, mientras que la preocupación por la escritura es más reciente en el nivel universitario, ya se adelantan estudios en su mayoría de carácter psico-sociocognitivo que ven al estudiante, al docente y a la misma práctica de la escritura como sujetos sociales, históricos y políticos. En cambio, mientras que la tarea de enseñar a escribir ha sido de la escuela, por lo que abundan los trabajos en la materia, éstos han perpetuado tendencias que ya no tienen razón de ser pues no inciden significativamente en el desarrollo intelectual de los estudiantes. De ahí la importancia de conocer las concepciones en torno a la escritura, sus tipologías, sus modos de ser, pues son dichas representaciones, que han construido históricamente tanto los docentes como los estudiantes, las que configuran la cultura académica de una institución, de un pueblo, de un país.

## **Conclusiones**

### **A nivel Universitario**

En primer lugar se puede decir que los problemas en lectura y escritura han estado presentes siempre en el paso por los diferentes niveles educativos. Que a nivel universitario, se culpa a la escuela básica y media por las falencias con las que llegan los estudiantes a la

educación superior, y que se tratan de subsanar las falencias a través de cursos y talleres temporales, nivelatorios, que buscan desarrollar las competencias genéricas en torno a la lecto-escritura.

Estas estrategias que han utilizado las universidades para mitigar los problemas de los estudiantes en torno a la producción escrita, aunque son una ayuda inicial para los estudiantes, la tendencia universitaria es desentenderse después de la enseñanza de la escritura, como lo mencionan algunos investigadores en el caso universidades argentinas y colombianas (Arnoux, Di Steffano, Carlino, Ortiz).

Un único referente a nivel de educación superior en el que según las pesquisas no ocurre lo mismo, son las universidades de los Estados Unidos. En ellas la concepción dominante es la que reconoce la función epistémica de la composición escrita, por lo que admiten la imbricación entre escritura y conocimiento. Éstas han promovido su enseñanza desde las diversas materias y brindan ayuda intensiva a los estudiantes utilizando distintas estrategias: tutores de escritura, compañeros de escritura en las materias y materias de escritura intensiva.

Además, mencionar que aunque la preocupación por enseñar a escribir en la universidad es reciente, la constante actividad investigativa en los niveles de educación superior (pregrado y posgrado) ha contribuido con la rápida proliferación de estudios en relación con la situación actual de la escritura. La tendencia ha sido estudiar por separado tanto la lectura como la escritura, realizar estudios de tipo teórico más que didáctico, entendiendo dichas prácticas como históricas y sociales que se dan en contextos sociales y situacionales determinados. Ante esta postura, y a la luz de la psicología cognitiva, se han incluido en el marco teórico de un gran número de investigaciones la teoría de las representaciones sociales, para analizar las concepciones que tienen los sujetos del conocimiento sobre el objeto de estudio, dada la implicancia de éstas en las prácticas.

En el caso de Colombia, y con las luces dadas por las investigaciones realizadas en 17 Universidades del país dirigidas por Pérez Abril, se pueden mencionar algunos vacíos como el hecho de que en la universidad colombiana sí se ocupan de fortalecer los procesos de lectura y escritura académicas, pero

no como prácticas disciplinares específicas. Además, siendo los apuntes el tipo de texto más escrito, se deja ver que no hay una preocupación por escribir textos de mayor rigor académico, es decir, se escribe para ser evaluado, no para ser leído. Se ofertan cursos de escritura destinados a enseñar competencias generales con el fin de tratar de llenar los vacíos que ha dejado la escuela, pero hacen falta políticas institucionales para establecer las prácticas de lectura y escritura propias de los campos de conocimiento específicos, pues no hay claridad sobre cómo incluir la lectura y la escritura en los currículos, con excepción de los de algunas carreras de humanidades.

### **A nivel de la Educación Básica y Media**

A nivel de la educación básica y media, abunda la modalidad de investigación acción porque permite aplicar nuevas teorías, comprobar las existentes y diseñar propuestas didácticas de intervención para el mejoramiento de la lecto-escritura. Y es precisamente ese hecho el que ha nublado el panorama de la investigación en la educación básica y media, en tanto se piensa que los problemas tienen origen en el estudiante, partiendo de la idea del estudiante ideal, al que se le aplican las teorías y se soluciona el problema, desconociendo su ser social, y su devenir histórico y contextual.

En éste nivel, las investigaciones han sido realizadas en el marco de programas estatales para la mejora de la calidad educativa. No obstante, se evidencia un desfase entre la realidad de la escuela y las propuestas de intervención del Ministerio, pues una cosa es lo que se hace, otra lo que se dice que se hace y otra lo que se debería hacer. La preocupación de la escuela, en el caso de la escritura, ha estado centrada en el texto, recientemente en el proceso de redacción, y en menor medida en los sujetos de conocimiento pues el interés por describir las prácticas en sus contextos reales, en la educación básica y media, es una práctica investigativa incipiente.

Finalmente, mencionar que algunos proyectos de investigación cooperativa y trabajo interinstitucional entre la universidad y los colegios han arrojado buenos resultados a la hora de describir prácticas e implementar estrategias de intervención. Pues mientras las instituciones de educación básica y media desconocen el carácter epistémico de la

lecto-escritura y lo supeditan al instrumentalismo apoyado en los modelos tradicionales de enseñanza, la universidad ya le está apuntando no sólo a atender a los procesos cognitivos involucrados en el proceso escritor, sino a las características del contexto social y situacional en el que se lleva a cabo la escritura y a la descripción social de los actores involucrados en la producción de textos.

### **A nivel Regional y Local**

A nivel regional y local, hay más de una veintena de trabajos de investigación tanto a nivel universitario como de la educación primaria, básica y media, que datan de los últimos diez años (desde el 2011), preocupados por describir las prácticas educativas y develar las representaciones sociales que subyacen a las mismas, reconociendo el papel fundamental que éstas tienen en el desarrollo de las habilidades intelectuales de los estudiantes.

Las investigaciones halladas son de corte descriptivo y cualitativo, realizadas en situaciones reales, cuya metodología gira en torno a la aplicación de encuestas y cuestionarios con preguntas abiertas y cerradas, cuyos datos son sistematizados algunos de manera empírica, otros a través de software especializado.

El común denominador en la mayoría de investigaciones es que se describan las concepciones que tienen los estudiantes sobre la lectura o la escritura, pero en menor medida las concepciones de los docentes. Aquí hay un espacio que se debe trabajar, pues las representaciones sociales que tienen los maestros sobre la lectura y la escritura inciden directamente en las prácticas áulicas y por ende, en el desarrollo intelectual de los estudiantes.

### **A nivel teórico**

Se concluye que indiscutiblemente se debe contemplar la incidencia de las representaciones sociales sobre la lectura y la escritura que tienen los sujetos del conocimiento, con el fin de intervenir en ellas. Que el estudio de las prácticas debe ser situado, en condiciones reales, con el fin de desentrañar las representaciones que se han formado los docentes y estudiantes en su devenir socio histórico y que se evidencian en sus prácticas.

Que a lo largo de los últimos años se destacan algunos conceptos clave que caracterizan los estudios sobre composición escrita: el texto, el proceso, el contexto y la actividad discursiva, vistos desde las principales corrientes teóricas: formalismo, constructivismo, socio-constructivismo y escribir como actividad discursiva (Camps, 2003). Y que se debe privilegiar en la reflexión sobre el lenguaje, la dimensión discursiva por encima del tratamiento proposicional de los textos.

En cuanto a representaciones sociales, se deben tener en cuenta desde los aportes de K. Savio las cuatro características relevantes de las representaciones: su carácter mutable, su relación con las prácticas sociales, su lugar en la configuración de la identidad social y su materialidad discursiva (Savio, 2015). Y en cuanto a los contextos en los que se construyen lectores y escritores, M. Castedo menciona que hay dos contextos principales: fuera de la escuela, donde intervienen las prácticas culturales; y dentro de la escuela donde se ubican las prácticas institucionales y las prácticas de aula, evidenciadas en elementos como los currículos institucionales, los proyectos institucionales, las secuencias didácticas y la misma transposición (Castedo, 2010)

Finalmente, tener en cuenta algunas propuestas de intervención como la reflexión de J. Marinkovich quien plantea que en el desarrollo de la escritura, el especialista en producción escrita debería trabajar en forma conjunta con los responsables de otras disciplinas (Marinkovich, 2000). Y la de F. Jurado, quien propone que el trabajo permanente de lectura y escritura es lo único que garantiza el dominio de dichas prácticas. Así también, que la evaluación de la escritura debe hacerse teniendo en cuenta las estructuras profundas del proceso escritor de los estudiantes, como punto de partida de las interacciones con el estudiante y no partir de las correcciones formales (Jurado, 2013)

### **Referencias Bibliográficas**

ARNOUX, E. (2000). *La glotopolítica: transformaciones de un campo disciplinario. En: Primer Simposio en la maestría en ciencia del lenguaje.* SP Joaquín V. González.

- ARNOUX, E. (2004). *La formación docentes en el área de Lengua y Literatura*. Conferencia plenaria del cierre del I Congreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad: Tensiones educativas en América Latina. La Pampa, Argentina.
- BOCCA, A., & VASCONCELO, N. (s.f.). *Algunas reflexiones acerca de las prácticas y representaciones sociales en estudiantes universitarios: La escritura académica*. Enunciación, 20-27.
- BONNIN, J. E. (2013). Reseña: Narvaja de Arnoux, E. (Dir.) (2009) *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado*. Rev. signos vol.46 no.83 Valparaíso .
- BUISAN, C., & FONS, M. (2010). *La detección de las prácticas docentes para enseñar a leer y a escribir*. CIDD: Congreso Internacional de Didácticas, (págs. 1-7). Barcelona.
- BUISÁN, C., SANCHEZ, S., & GONZÁLES, X. A. (2009). *Las prácticas docentes para enseñar a leer y a escribir*. Infancia y Aprendizaje Vol.32 Nro.2, 153-169 .
- CAMPS, A. (2003). *Secuencias Didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Graó.
- CAMPS, A. (2003). *Texto, proceso, contexto, actividad discursiva: puntos de vista diversos sobre la actividad de enseñar y aprender a escribir*. En J. RAMOS, Enseñar a escribir sin prisas...pero con sentido. (págs. 86-103). Córdoba: Publicaciones del M.C.E.P.
- CAMPS, A. (2004). *Miradas diversas a la enseñanza y aprendizaje de la composición escrita*. Lectura y Vida. Vol. 4, 14-23.
- CARLINO, P. ( 2003). *Pensamiento y Lenguaje escrito en universidades estadounidenses y australianas*. Propuesta Educativa, vol. 12, núm. 26., 22-33.
- CARLINO, P. (2002). *Enseñar a escribir en la universidad: cómo lo hacen en Estados Unidos y por qué*. Revista Iberoamericana de Educación. Vol. 12, 1-16.
- CASTEDO, M. (1993). *Construcción de lectores y escritores*. Lectura y Vida: Anuais del Seminário Internacional de Alfabetização & Educação Científica, 71-103.
- CASTEDO, M. (2010). *Voces sobre la alfabetización inicial en américa latina:1980-2010*. Miradas Retrospectivas sobre lectura y Vida, 35-68.
- CASTEDO, M., & WAINGORT, C. (2001). *Escribir, revisar y reescribir cuentos repetitivos Primera Parte*. Lectura y Vida: Ponencia en el 2º Simposio Internacional de Lectura y Vida, 1-7.
- CUBERO, R. (2014). *Sobre el conocimiento y la práctica educativa*. Infancia y Aprendizaje, Revista para el estudio de la educación y el desarrollo, 161-169.
- CUBERO, R., CUBERO, M., SANTAMARÍA, A., DE LA MATA, M., CARMONA, I., & PRADOS, M. d. (2008). *La educación a través de su discurso. Prácticas educativas y construcción del conocimiento en el aula*. Revista de Educación, 346., 71-104.
- DI STEFANO, M. ( 2007). *El taller de escritura en posgrado: Representaciones sociales e interacción entre pares*. Revista Signos v.40 n.64 Valparaíso , 405-430.
- DI STEFANO, M. (2005). *Didáctica de la lectura y la escritura desde disciplinas diversas en la educación media*. II Jornadas de Lectura y escritura, Universidad Nacional de Catamarca. San Fernando del Valle de Catamarca.
- DI STEFANO, M., & PEREIRA, M. C. (2001). *La enseñanza de la lectura y la escritura en el nivel superior: procesos, prácticas y representaciones sociales*. Textos en contexto: Leer y escribir en la universidad. Vol.6.
- GUTIÉRREZ, A. ( 2009). *El Estudio de las prácticas y las representaciones sociales de la lectura: Génesis y Estado del Arte*. Anales de documentación, Nº 12., 53-67.
- JURADO, F. (1999). *Interacción y competencia comunicativa: Experiencias sobre lectura y escritura en la escuela*. Santafé de Bogotá: Universidad Nacional de Colombia: Programa RED.
- JURADO, F. (2009). *La evaluación de la escritura para la evaluación de la lectura*. Revista



- Iberoamericana de Evaluación Educativa. Vol. 2 Nro. 1.
- JURADO, F. (2013). *Práctica pedagógica y lengua escrita: una búsqueda de sentido*. Folios. N.o 37, 17-25.
- KALMAN, J. (2008). *Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita*. Revista Iberoamericana de Educación Nro.46 Madrid España, 107-134.
- LERNER, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*.
- LÓPEZ, K., & PEDRAZA, C. (2012). *Cambios en las representaciones y en las prácticas de docentes universitarios sobre la escritura a partir de una estrategia colaborativa de formación en alfabetización académica*. Cali-Valle: Universidad del Valle.
- MARINKOVICH, J. (1998). *La escritura a través del curriculum*. Revista Signos Vol. 31. Nro.43-44 . Valparaíso, 165–171.
- MARINKOVICH, J. (2000). *Un intento de evaluar el conocimiento acerca de la escritura en estudiantes de enseñanza básica*. Revista Signos. Vol. 33. Nro. 47, 101-110.
- MEDINA, A. (2006). *Enseñar a leer y a escribir: ¿en qué conceptos fundamentar las prácticas docentes?* Psykhe, vol. 15, núm. 2., 45-55.
- MILIAN, M. (2001). *Interacción de contextos en la investigación sobre composición escrita*. En A. Camps, El aula como espacio de investigación y reflexión : investigaciones en didáctica de la lengua (págs. 23-36.). Barcelona: Graó.
- ORTIZ, E. (2009). *Representaciones sociales de la escritura y la lectura en la educación básica y media*. Núcleo Vol. 21 Nro.26 Caracas.
- ORTIZ, E. (2011). *¿Qué hacen y dicen los estudiantes acerca de la escritura en la educación básica y media de Ibagué*. Perspectivas Educativas. Vol.4, 67-80.
- ORTIZ, E. (2011). *La escritura académica universitaria: Estado del arte*. Ikala, Revista de Lenguaje y Cultura. Vol. 16 U. de Antioquia, 17-41.
- ORTIZ, E. (2012). *Aproximación al estudio de las representaciones sociales*. En *Lenguaje y Educación: Aproximación desde las prácticas pedagógicas*. (págs. 11-22). Bogotá: Fondo de publicaciones de la U. Distrital.
- ORTIZ, E. (2013). *Las representaciones sociales: un marco teórico apropiado para abordar la investigación social educativa*. Redalyc, Revista de Ciencias Sociales, 183-193.
- ORTIZ, E. (2015). *Actividades y tareas de escritura académica en el contexto universitario (pregrado)*. Ikala, Revista de Lenguaje y Cultura. Vol.20 U. de Antioquia, 343-348.
- ORTIZ, E. (2016). *Representaciones sociales que tienen los estudiantes sobre la escritura académica universitaria: Una experiencia investigativa de aula*. Revista de educación física y ciencias aplicadas al deporte. Vol. 8 Nro. 18, 47-61.
- PEREZ, M. (2013). *Caracterización de prácticas de lectura y escritura en 17 universidades colombianas ¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana?* Revista de docencia universitaria REDU. Vol.11 (1) , 137-160.
- RINCÓN, G., & GIL, S. (2010). *Las prácticas de lectura y de escritura académica en la Universidad del Valle: Tendencias*. Lenguaje. Vol. 38 Nro. 2, 387-419.
- SAVIO, K. (2015). *La lectura y la escritura: Un estudio sobre representaciones sociales en estudiantes universitarios*. Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación. Volumen 15, Número 2, 1-26.
- SERRANO, S. (s.f.). *Escritura Académica en la Universidad de los Andes: Reflexiones sobre las prácticas en desarrollo*. Legenda, nro. 11., 78 - 97.
- SERRANO, S., & PEÑA, J. (1996). *La evolución de la escritura en el contexto escolar. Sus implicancias para la práctica*. Lectura y Vida.
- TOLCHINSKY, L. (2009). *Las condiciones del aprendizaje de la lengua escrita*. Infancia y Aprendizaje: Revista para el estudio de la educación y el desarrollo. Vol.32, 131-140.

- URIBE, G., & CAMARGO, Z. (2011). *Prácticas de lectura y escritura académicas en la universidad colombiana*. Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación. Vol. 3 Nro. 6, 317-341.
- URIBE, G., CAMARGO, Z., CARO, M., & CASTRILLÓN, C. (2008). *Estado del arte de las concepciones sobre prácticas de lectura y escritura en la universidad colombiana*. Armenia.
- VAN DIJK, T. A. (2006). *De la Gramática del texto, al análisis crítico del discurso*. Una breve autobiografía académica. Discursos. Versión 2.0. Universidad Pompeu Fabra, Barcelona.
- VELASQUEZ, M., & CÓRDOBA, A. (2012). *Representaciones sociales de profesores de un programa de Licenciatura en Bioquímica acerca de la enseñanza y aprendizaje de la escritura en la formación académica*. Literatura y Linguística N° 25, 169-191.
- VERGARA, M. d. (2008). *La naturaleza de las representaciones sociales*. Revista latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud. Vol. Nro.1, 55-8.

# VAN GOGH, GOYA Y MUNCH AL AULA DE CLASE: LA POESÍA DE NELSON ROMERO GUZMÁN

Jorge Ladino Gaitán.

Profesor de la Universidad del Tolima.

Coordinador del Grupo de Investigación en Literatura del Tolima.

**Resumen.** El artículo indaga la posibilidad de llevar al aula de clase una trilogía sobre la pintura del poeta tolimense Nelson Romero Guzmán: *Surgidos de la luz* (2000), *La Quinta del sordo* (2006) y *Bajo el brillo de la luna* (2015). Su obra tiene reconocimientos nacionales e internacionales y permite a nivel escolar una propuesta en la que se conjuguen la pedagogía de la literatura y la pedagogía de otros sistemas simbólicos. La reflexión tiene en cuenta planteamientos de Italo Calvino y los “Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje”. El concepto de ecfraasis (creación literaria a partir de las artes visuales) corresponde a postulados teóricos de Michael Riffaterre y Luz Aurora Pimentel.

**Palabras clave.** Poesía, pintura universal, pedagogía, ecfraasis.

**Abstract.** The article explores the possibility of bringing to the classroom a trilogy on the painting of the poet from Tolima Nelson Romero Guzmán: *Sprung from the Light*, (2000), *Villa of the Deaf* (2006) and *Under the brightness of the moon* (2015). His work has national and international recognition and allows a school level proposal that combines the pedagogy of literature and the pedagogy of other symbolic systems. The reflection takes into account Italo Calvino’s approaches and the “Basic Standards of Language Competencies”. The concept of ecfraasis (literary creation from the visual arts) corresponds to the theoretical postulates of Michael Riffaterre and Luz Aurora Pimentel.

**Key words.** Poetry, universal painting, pedagogy, ecfraases.

## Introducción

La globalización, virtualidades y nuevas tecnologías sobrecargan de imágenes al sujeto contemporáneo. A través de ellas se imponen, en gran medida, las voluntades del consumismo y la política: qué comprar y por quién votar. Una imagen prefabricada, por ejemplo, puede manipular miedos y odios a través de las redes sociales. Desafortunadamente, en esta época “la memoria está cubierta por capas de imágenes en añicos, como un depósito de desperdicios donde cada vez es más difícil que una figura logre, entre tantas, adquirir relieve” (Calvino, 1989, p. 107). ¿Qué hacer para dar a la mente otras imágenes que trasciendan a una formación estética y humanística? Una posible respuesta la brinda Italo Calvino en *Seis propuestas para el próximo milenio*: “Pienso en una posible pedagogía de la imaginación que nos habitúe a controlar la visión interior sin sofocarla y sin dejarla caer en un confuso fantaseo, sino permitiendo que las imágenes cristalicen en una forma bien definida, memorable” (1989, p. 107).

Desde la “pedagogía de la imaginación” (p. 107) se logra “formar la parte visual de la imaginación literaria” (p. 109). La provocación del gusto y la reflexión sobre la belleza como punto de encuentro entre palabras e imágenes no riñe, en el ámbito colombiano, con los “Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje” (2006). Allí se recuerda a los docentes que la construcción de una tradición lectora en el estudiantado requiere una pedagogía de la literatura y una pedagogía de otros sistemas simbólicos: el cine, la música, la escultura, la pintura, entre otros. En esta gama de posibilidades surge la propuesta de abordar en el aula la obra de Nelson Romero Guzmán (Ataco-Tolima, 1962), cuyos libros tienen vasos comunicantes con la pintura: *Surgidos de la luz* (2000), *La quinta del sordo* (2006) y *Bajo el brillo de la luna* (2015). Previo a la aproximación crítica a la trilogía del escritor tolimense es necesario recurrir al concepto de ecfraasis para entender cómo los escritores se nutren de las artes visuales.

## La ecfrasis

En el artículo “La ilusión de la ecfrasis” (2000), Michael Riffaterre destaca que la ecfrasis es una intertextualidad en la cual hay “una representación verbal de una representación plástica” (p. 161). Se requiere que el hipotexto -texto base- sea una obra visual y el hipertexto -texto derivado- una obra literaria. No se trata de traducir al lenguaje literario el lenguaje pictórico. Debe existir procesos de resignificación en algunas de las siguientes modalidades: descripción lírica; interpretación; y recreación. Esta última es la de mayor desafío para el escritor porque en ella la obra pictórica, por ejemplo, es un pretexto para disparar el vuelo imaginativo de la palabra, a tal punto que se “construye otro relato, a veces distinto al de la obra plástica” (Riffaterre, 2000, p. 162).

La profesora mexicana Luz Aurora Pimentel establece una tipología en su artículo “Ecfrasis y lecturas iconotextuales”: 1) “ecfrasis referencial” (2003, p. 207), referida a un texto literario donde existe una intertextualidad con un solo cuadro de comprobada existencia en el arte universal; 2) “ecfrasis referencial genérica” (p. 207), en la cual el texto literario alude o reúne varias pinturas conocidas en la historia del arte; 3) “ecfrasis nocional” (p. 207), donde “el objeto ‘representado’ solamente existe en y por el lenguaje” (p. 207). En esta última, la obra de arte visual recreada por el escritor está en su imaginación, no hace parte de la realidad, museo ni historia de la pintura.

### Nelson Romero Guzmán: la trilogía poética sobre la pintura

Nelson Romero es uno de los escritores más importantes en la lírica colombiana. Llevar sus poemarios a las instituciones educativas no es sólo un asunto de articular la academia con la región, en aras de que los estudiantes conozcan a un autor del Tolima. Más allá de este propósito está la conciencia de que su obra dialoga con la cultura universal. De su recepción dan cuenta sus traducciones, inclusiones en antologías, estudios críticos y reconocimientos: Premio Nacional de Poesía Fernando Mejía Mejía (1992); Premio Nacional de Poesía Universidad de Antioquia (1999); Premio Nacional de Poesía del Instituto Distrital de Cultura y Turismo de la Alcaldía de Bogotá (2007); Premio Nacional de Poesía del Ministerio de Cultura (2015); y Premio Internacional de Poesía Casa de las Américas (Cuba, 2015).

El poeta tolimense se nutre de la otredad como un actor de teatro al dar vida a diversos personajes. Es la voz de Dios en *Rumbos* (1992). Se convierte en ventana, sótano y múltiples espacios de la casa en *Voy a nombrar las cosas* (1999). Se hace hormiga, polilla y mariposa en *Grafiás del insecto* (2005). Habita el corazón de la piedra y la deja hablar en *Obras de mampostería* (2007). Deja que la fallecida Sylvia Plath se burle del mismo Nelson Romero y poetiza los demonios de los artistas en *Música Lenta* (2014). Se puso la piel de Vincent Van Gogh en *Surgidos de la luz* (2000). Concede su voz poética a las criaturas oscuras de Francisco de Goya en *La Quinta del sordo* (2006). Es “El grito” y varios de los personajes retratados por Edvard Munch en *Bajo el brillo de la luna* (2015). Estos tres últimos libros hacen parte de su trilogía en torno al mundo de la pintura.

En *Surgidos de la luz* el texto inicial advierte: “¿Quién no hubiera querido ser la mano de Van Gogh? Estos poemas quisieran, por lo menos, revelar al lector los secretos de su oreja mutilada” (2000, p. 9). La mano que escribe se sueña mano que pinta y así lo hizo en cada libro de la trilogía. Fue Van Gogh, luego Goya y Finalmente Munch. Cuando convoca en los poemas cuadros de pintores universales no se queda en la simple descripción o evocación. El reto es ir más allá de lo evidente, poetizar lo oculto en la tela, llenar con la imaginación lo silenciado, construir historias a partir de la creación original.

A semejanza de los retos de escritura y los procesos de investigación en el oficio literario de Nelson Romero, la lectura resulta compleja. De ahí la necesidad de formar lectores y estudiantes críticos que trasciendan las páginas, busquen los cuadros, aborden historias de la pintura y rastreen la biografía de los artistas en textos, películas, documentales, entre otros. Si un docente de lengua castellana fortalece su quehacer pedagógico con la teoría literaria pertinente -la ecfrasis- puede proponer a los alumnos actividades lúdicas e intelectuales que permitan “una perspectiva de análisis que favorezca el desarrollo de procesos psicológicos superiores como los implicados en el pensamiento, la creatividad y la imaginación” (Ministerio de Educación Nacional y Ascofade, 2006, p. 26). Obviamente el docente debe conocer la teoría literaria, pero no necesita angustiar a los jóvenes con tipologías sobre la ecfrasis referencial, ecfrasis referencial genérica y ecfrasis nocional. Ellas nutren el fundamento conceptual del maestro y dan luces

para originar propuestas de lectura y de creación literaria en los salones.

Antes de leerse en clase *Surgidos de la luz*, el educador podría incitar la curiosidad de los estudiantes con la observación de alguna película reciente y sugestiva: *Cartas de Van Gogh (Loving Vincent, 2017*, cinta animada con técnica de óleo) o *Van Gogh a las puertas de la eternidad (At Eternity's Gate, 2018)*. La discusión sobre el film elegido se enriquecería con la lectura de correspondencias de Vincent a su hermano (*Cartas a Theo*). La interpretación del poemario derivaría en reflexiones valiosas sobre cuál es el papel de la imagen en la pintura y, por supuesto, en la poesía (las metáforas y las figuras retóricas). Además, se requiere pensar en la condición del artista: la búsqueda de la belleza, la rebeldía frente a las tradiciones de su tiempo, sus tormentos existenciales, entre otros. Al respecto, resulta sugerente el poema “Señales de un autorretrato”:

Que algo suceda en la parte oculta de la tela:  
un crimen por ejemplo, y en la escena  
unos ojos al revés y una oreja vendada.  
Todo ocurrido como en un día sin fecha.  
Solo así nos regalas la confianza  
de que la culpa no es del cuchillo que mutila,  
sino de la mano que trazó, de un crimen, la gloria  
(Romero Guzmán, 2000, p. 21).

La ecfrasis referencial genérica trae a ojos del lector los óleos donde Van Gogh hace sus autorretratos con oreja vendada. Se vislumbra, más allá del rostro representado, las lecciones estéticas de quien encuentra en la herida y la experiencia del horror embriones para la creación artística. Esta concepción del arte como “tortura intelectual” (Van Gogh, 2005, p. 32) es la que Vincent confesaba a su hermano Theo cuando meditaba las palabras de su admirado Jean François Millet: “En el arte hay que jugarse hasta el pellejo” (citado por Van Gogh, 2005, p. 104). Tras la mano que traza un crimen está la rebeldía como un estado privilegiado de la lucidez que rompe normas sociales y estéticas, innova y descubre formas inéditas de representar la condición humana. Las sensaciones primarias del sujeto -el dolor o el hambre- adquieren un matiz más espiritual: más que el cuerpo, importa la obra.

La idea de personajes que salen de los cuadros y tienen más fuerza que los seres de carne y hueso aparece

en algunos poemas de *La quinta del sordo* (2006): lo antes mirado ahora mira y juzga imperfectos ajenos. Un ayudante que “tiene miedo de quedar atrapado” (p. 38) entre los muros de la morada del pintor español “parece que también nos contemplaran como a otro cuadro, donde fuimos dibujados por brucas pinceladas” (p. 45). Trátese de la belleza en la fealdad (brujas y viejas deformes) o de la belleza clásica (marquesas retratadas por Goya), las mujeres del artista español contemplan la humanidad como si fuera el cuadro inacabado de un principiante.

Del mismo modo, en *Bajo el brillo de la luna*, Nelson Romero Guzmán no deja que la obra de Munch sea una camisa de fuerza para su imaginación. Sus metáforas rompen los marcos de los cuadros y diluyen las fronteras entre arte y realidad. Entra y sale de la obra del artista noruego a su antojo -de sus cuadros, diarios y escritos- como si fuera una casa y él dueño de las llaves: “Esta mañana abrí la puerta del cuadro / y entré a visitar a *La joven enferma*. Ha empeorado. / Se está tragando el lienzo, la única materia de su mundo. / No pude traerle un pan” (2015, p. 59). La libertad del poeta se da, incluso, en su forma de experimentar con distintos tipos de escritura que dan complejidad y dinamismo a su libro: poema en verso convencional, poema en prosa, diario, reseña de arte, crónica e informe policial.

En los cuarenta y un poemas de *Bajo el brillo de la luna* el arte se piensa a sí mismo. La palabra poética suscita puntos de vista sobre el origen de una obra, la catarsis, las conexiones entre las artes visuales y la literatura, la vida angustiosa del artista y sus relaciones problemáticas con academias y críticos: “No duele cortarse la lengua / ante la Asociación de Artistas de Berlín. / Mi alimento es el pan incomprendido” (Romero Guzmán, 2015, p. 66). La belleza de los versos incita al lector a ir más allá de la plasticidad del lenguaje y el gusto por la imagen poética. Sin desconocer que el poemario de Nelson Romero Guzmán es una ocasión para sentir la belleza y cualquier lector puede disfrutar el libro (conocedor o no de Munch), su comprensión y relectura se torna más densa y fecunda cuando se establecen los puntos de encuentro con la pintura y la historia del arte. Al respecto, Lorena Sánchez reseña: “leer su poemario *Bajo el brillo de la luna* (Premio Casa de las Américas 2015) exige, en primer lugar, aplicar a la lectura un conocimiento agudo y asociativo;

en segunda instancia –y quizá lo más sensato–, requiere *googlear* cada nombre, cada referencia, siempre tras la búsqueda de algún elemento traspolador” (2016, p. 143).

La capacidad de Nelson Romero Guzmán para jugar con discursos debe ser también una licencia que conceda un profesor a sus estudiantes. Tras la lectura e indagación de poemarios como *Surgidos de la luz*, *La quinta del sordo* y *Bajo el brillo de la luna*, se pueden hacer talleres de creación literaria. Previo a la fase de escritura y la socialización ante la clase del texto creativo para recibir críticas y sugerencias, los estudiantes eligen pinturas de artistas de su gusto para interpretarlas, profundizar sobre la historia de los cuadros e imaginar historias para construir textos líricos o narrativos.

### A modo de conclusiones

La ecfrasis es una herramienta teórica y pedagógica para abordar la intertextualidad entre literatura y pintura. Permite dimensionar el reto de un escritor que hace su obra a partir de una creación visual de reconocido impacto en la historia del arte. Más allá de una descripción de un cuadro, el texto literario recrea un mundo y una historia. Es el caso de *Surgidos de la luz* (2000), *La Quinta del sordo* (2006) y *Bajo el brillo de la luna* (2015), de Nelson Romero Guzmán. El poeta ve situaciones, pasados y emociones que quizás muchos no imaginan al contemplar el arte pictórico de Vincent Van Gogh, Francisco de Goya y Edvard Munch. Sus libros son referentes obligados a la hora de pensar en un corpus de poemarios de autores colombianos que abrevan en la pintura: *Del huerto de Van Gogh* (1990), de León Gil; *Las úlceras de Adán* (1995), de Héctor Rojas Herazo; *Un violín para Chagall* (2003), de Juan Manuel Roca; *La casa amarilla* (2011), de Jorge Eliécer Ordóñez; *Los marcos de Varo* (2018), de Omar Alejandro González Villamarín.

Llevar al aula la trilogía de Nelson Romero Guzmán es una oportunidad para conjugar una pedagogía de la literatura y una pedagogía de otros sistemas simbólicos en tanto, en aras del rigor interpretativo, maestro y estudiantes se sienten en la necesidad de urdir una mirada intertextual entre la literatura, la pintura, el cine y otras modalidades del arte. Además, la lectura

puede derivar en escritura y así cumplir una de las premisas de “Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje”: “la apropiación lúdica, crítica y creativa de la obra literaria por parte del estudiante [...] se espera que ese contacto con la literatura le permita explorar, enriquecer y expresar la dimensión estética de su propio lenguaje” (Ministerio de Educación Nacional y Ascofade, 2006, p. 26). De esta forma, los jóvenes podrían entender que la expresión de la subjetividad desde una instancia estética va más allá de la inspiración y el sentimiento; exige lecturas complejas, fundamentación, conocimiento de la obra de autores reconocidos y la conciencia de que en la poesía el oficio de escritura y la corrección textual son fundamentales: “el poeta es como el danzarin que se ha roto mil veces las piernas a escondidas antes de exhibirse en público” (Baudelaire, Citado por Friedrich. 1974, p. 55).

### Referencias

- Calvino, I. (1989). *Seis propuestas para el próximo milenio*. Madrid: Ediciones Siruela.
- Friedrich, H. (1974). *La estructura de la lírica moderna, de Baudelaire hasta nuestros días*. Barcelona: Seix Barral.
- Pimentel, L. A. (2003). Ecfrasis y lecturas iconotextuales. *Poligrafías, revista de literatura comparada*, No. 4, Universidad del Valle, p.p. 205-215.
- Riffaterre, M. (2000). La ilusión de la ecfrasis. *Literatura y pintura*. Antonio Monegal (comp.). Madrid: Arco-Libros, 161-183.
- Ministerio de Educación Nacional y Ascofade (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Romero Guzmán, N. (2015). *Bajo el brillo de la luna*. Premio Casa de las Américas 2015. La Habana: Fondo Editorial Casa de las Américas.
- Romero Guzmán, N. (2006). *La Quinta del Sordo*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Romero Guzmán, N. (2000). *Surgidos de la luz*. Ibagué: Imprenta Departamental del Tolima.

*Américas*, La Habana-Cuba, No. 282, Enero-Marzo 2016, p.p. 142-144.

Sánchez, L. (2016). Munch por Romero: el arte de diseccionar almas. Revista *Casa de las*

Van Gogh, V. (2005). *Cartas a Theo*. Barcelona: Edicomunicación S.A.



**Universidad  
del Tolima**







SERES & SABERES

---

R E V I S T A



Universidad  
del Tolima