

BOLETÍN ACTAS PEDAGÓGICAS

Grupo Investigación Edu-Física



BOLETÍN

ACTAS PEDAGÓGICAS

**Boletín del Grupo de
Investigación Edu-Física
Universidad del Tolima**

**Ibagué,
Colombia. Vol.I.
Enero a Abril
de 2020**





BOLETÍN ACTAS PEDAGÓGICAS
Grupo Investigación Edu-Física
Universidad del Tolima



OMAR A. MEJÍA PATIÑO
Rector

MARÍA BIANNEY BERMÚDEZ CARDONA
Vicerrector Académico

MARIO RICARDO LÓPEZ RAMÍREZ
Vicerrector Administrativo

DIEGO ALBERTO POLO PAREDES
Vicerrector de Desarrollo Humano

NANCY GÓMEZ TORRES
Decana (E). Facultad de Ciencias de la Educación

ISSN: 2744-8371 (En línea)



Director: Eduardo Augusto López Ramírez. PhD.
Docente Dpto. Psicopedagogía
Universidad del Tolima

Editora: Bernarda Elisa Pupiales Rueda. PhD.
Docente Dpto. Psicopedagogía
Universidad del Tolima

Comité Editorial: Leonor Córdoba Andrade. PhD.
Universidad del Tolima

Deysi Acosta Rubiano. PhD.
Universidad del Tolima

Roberto Ramírez Torres. PhD.
Universidad de Nariño

Comité Científico: Flávia Vieira. PhD
Universidade de Minho-Portugal

Isabel Gonzales. PhD.
Universidade Técnica de Lisboa-Portugal

Luis Miguel Barroso. PhD.
Universidade de Portoalegre – Portugal

Pablo Álvarez Domínguez. PhD.
Universidad de Sevilla- España

Gustavo Adolfo Vallejo. PhD.
Facultad de Ciencias
Universidad del Tolima

Luis Hernando Amador Pineda. PhD.
IDEAD
Universidad del Tolima

Carlos Andrés Lopera Barrero. PhD
Universidad Estadual de Maringá- Brasil

Carátula: Título: Sur Ancestral
Autor: Iván Bravo
Maestro Artes Plásticas. Universidad de Nariño
Técnica Óleo sobre lienzo

Periodicidad: Cuatrimestral

Precio ejemplar: Cada volumen 20.000 pesos Colombia (2020)

Canjes y suscripciones: Grupo de Investigación Edu -Física
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad del Tolima
Barrio Santa Helena. Parte Alta
Teléfono: 57-82771212 Ibagué. Colombia. Sur América
grupoinvestigacionedufisica@ut.edu.co

Las opiniones contenidas en los artículos y ponencias contenidas en el Boletín no comprometen a la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Tolima, son responsabilidad de los autores. Se autoriza la reproducción total o parcial de los artículos. La revista se une al proyecto de cielo abierto de Sur América y Europa. La revista se encuentra en texto completo en la web <http://revistas.ut.edu.co>

Contenido

Editorial

Subdominio afectivo: las actitudes hacia las matemáticas en estudiantes de algunas regiones del Tolima

Erika Franco-Buriticá, Alexander Maz-Machado y Carmen León- Mantero

Un estudio de caso sobre la función pedagógica de la investigación en la educación Superior

Diana Paola Muñoz Martínez y Fabio Nebardo Gembuel Tunubalá

Mejoramiento de la convivencia escolar en el grado preescolar a partir de una unidad didáctica basada en la lúdica

Maria Piedad Vergara Gongora y Heriberto Useche Cabezas

El ambiente virtual como estrategia para promover el aprendizaje significativo en el seminario de bioética del programa Ingeniería Forestal de la Universidad del Tolima

Pedro Uriel Rojas G

La formación integral desde el área de educación física: Un instrumento para evaluar la percepción de los actores

Nicol Joenny Pinilla Fonseca, María Cristina Gamboa Mora, Gerardo Patiño Varón

Hacia la construcción de una pedagogía mediada por la innovación pedagógica

Bernarda Elisa Pupiales Rueda

La autoevaluación del estudiante como proceso formativo en el posconflicto

Luz Stella García Carrillo

Impacto del internet sobre el rendimiento académico.

John Ariza, Karen Reinoso

Incidencia de procesos de autoevaluación para la renovación del registro calificado del Programa de Especialización en Pedagogía de la Universidad del Tolima

Carolina López Beltrán, Luisa Fernanda Herrera Beltrán y Eduardo López Ramírez.

El currículo, la competencia lingüística y comunicativa en la enseñanza del inglés

Edwin Fernando Delgado Riaño y Leopoldo García

Conciencia histórica y pensamiento histórico para una pedagogía de la memoria en clave de cartografía

Carlos A. Martínez Estrada

Actividades de enseñanza científica en el área de las ciencias naturales y la incidencia en las pruebas Saber 11

Judy Esperanza Vargas Molano, Edna Eliana Morales y Néstor Cardozo Erlam

Escritura académica e intertextualidad en pregrado y posgrado

Elsa María Ortiz Casallas

De la praxis al conocimiento de enfermería: la evolución del núcleo de la disciplina

Stefany Ortega Pérez y Lorena Sánchez Rubio

El Bambuco, entre la pedagogía y la tecnología: Una experiencia significativa en la Escuela de formación artística y Cultural, EFAC de Ibagué-Tolima

Jesús Morales Longas y Francisco Alexander Hernández Pineda

La artesanía de los Kichwa Otavalo: expresión e identidad cultural

Mauricio Verdugo Ponce y Bernarda Elisa Pupiales Rueda

Editorial

Para el equipo del **Boletín ACTAS PEDAGÓGICAS** de la Universidad del Tolima, representado en sus docentes y estudiantes investigadores, es satisfactorio difundir el resultado de los Congresos nacionales e internacionales organizados por la Facultad de Ciencias de la Educación, en cabeza del Dr. Eduardo Augusto López Ramírez, y en colaboración con demás unidades académicas de la universidad. El Boletín ACTAS PEDAGÓGICAS, difunde el saber en coherencia con los tres ejes misionales de la Universidad del Tolima; formación, investigación y proyección social.

Por tanto, agradecemos a los docentes del ámbito nacional, regional e internacional, sumados a la presente publicación a través de propuestas de investigación desde la cual es posible encontrar solución a las necesidades, fenómenos y fortalezas de la educación presentes en el día a día del aula. Para el Boletín es un honor académico presentar trabajos propuestos en los congresos, los cuales son inspirados en temas de interés tales como la importancia del afecto para llevar a cabo la formación y educación matemática, la didáctica de la lengua para el

fortalecimiento de la competencia lingüística del inglés. Y para tiempos de reinicio de la etapa del postconflicto, la conciencia histórica en referencia cartográfica. Igualmente se presentan trabajos que abordan el ámbito del deporte para la formación integral, importante para la formación disciplinar y la construcción de buenos ciudadanos.

Y como el complemento de la educación superior, se aborda la investigación como eje transversal haciendo énfasis de las múltiples posibilidades que ofrece. De otro lado encontramos la lúdica orientada a canalizar la energía y el buen hacer fomentando así la convivencia en el aula. Y para la actualidad dos trabajos basados en educación virtual, que amplían las posibilidades respecto a la educación mediada por las nuevas tecnologías, que para el cono sur siguen siendo nuevas, sin embargo, para los países desarrollados el acceso a la educación a través de las TIC fue solucionado hace décadas. Por su parte los docentes de la facultad de Ciencias de la educación comparten el quehacer investigativo a través de temáticas tales como la autoevaluación, la escritura académica, la innovación pedagógica, la formación integral y la enseñanza de las ciencias.

Y en cuanto a la salud, encontramos un texto que hace referencia a la praxis de la enfermería, cuya referencian en perspectiva filosófica reconoce la labor como una ciencia humana. Lo anterior en concordancia con el momento actual en el cual pedagogía y salud son referentes que orienta a la sociedad para paliar la propagación del virus y hacer frente al cuidado de la salud física y desde una pedagogía creativa propenden por la salud física y mental del entorno. Y como colofón, dos textos que cuentan la investigación desde las humanidades; el bambuco, como experiencia significativa en el aprendizaje y ejecución de instrumentos musicales, y un estudio desde la cultura artesanal de los kichwa Otavalo, grupo ancestral de los Andes del Ecuador, considerados viajeros por excelencia, recorren el mundo ataviados con la vestimenta original, ofrecen artesanía cuya materia prima es extraída de la tierra; algodón, madera, y pigmentos naturales, entre otros. Tanto por el colorido y la versatilidad, la producción de los Otavalo es valorada en todas las estaciones climáticas de Europa y demás países del mundo.

Bernarda Elisa Pupiales Rueda.
PhD. Universidad Complutense de Madrid-España.
Postdoctorada Universidad de Lisboa- Portugal.
Docente de Planta Universidad del Tolima.

Subdominio afectivo: las actitudes hacia las matemáticas en estudiantes de algunas regiones del Tolima

Affective Subdomain: Attitudes towards mathematics in students from some regions of Tolima

Erika Franco-Buriticá

Institución Educativa Técnica Felix Tiberio Guzmán, Espinal, Colombia

erikafranco23@hotmail.com

Alexander Maz-Machado

Universidad de Córdoba, Córdoba, España

ma1mamaa@uco.es

Carmen León- Mantero

Universidad de Córdoba, Córdoba, España

cmleon@uco.es

Resumen

Investigaciones centradas en el dominio afectivo de las matemáticas han demostrado que las concepciones, creencias, sentimientos, y actitudes de los estudiantes son factores de influencia en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas. La actitud hacia las matemáticas, entendida como: la predisposición evaluativa que determina las intenciones personales e influye en el comportamiento (Gómez-Chacón, 2000), ha motivado el presente estudio, especialmente su análisis en estudiantes de los grados 10º y 11º de educación media pertenecientes a las provincias o regiones del departamento del Tolima. Se aplicó una escala de actitudes hacia las matemáticas tipo Likert, diseñada y validada (Auzmendi, 1992). Al analizar los datos, se evidenció que, aunque la componente “Agrado” presenta los valores medios más bajos en la actitud hacia las matemáticas de estudiantes del Tolima, su “Confianza” toma los valores medios más altos comparado con las demás componentes de la actitud (Auzmendi, 1992).

Palabras clave: Dominio afectivo, actitud hacia las matemáticas, educación media.

Summary Research focused on the affective domain of mathematics has shown conceptions, beliefs, feelings, and attitudes of students are influential factors in the process of teaching and learning mathematics. The attitude toward mathematics, understood as: the evaluative predisposition that determines personal intentions and influences behavior (GómezChacón, 2000), has motivated the present study, especially its analysis in students of the 10th and 11th grades of secondary education belonging to the provinces or regions of the department of Tolima. A scale of attitudes towards mathematics of the Likert type, designed and validated, was applied (Auzmendi, 1992). In analyzing the data, it was shown that although the component "Pleasant" has the lowest mean values in the attitude toward mathematics of Tolima students, their "Confidence" takes the highest mean values compared to the other components of the attitude (Auzmendi, 1992). Keywords: Affective Domain, Attitude Towards Mathematics, High School, Mathematical Education.

Keywords: Affective Domain, Attitude Towards Mathematics, High School.

Introducción

El pensamiento y competencias matemáticas que logra escolarmente un estudiante-ciudadano se ponen de manifiesto en las decisiones diarias; lo cual requiere movimientos adecuados en: la certeza, la incertidumbre, la precisión, la resolución de problemas, la toma de decisiones, la habilidad para generar resultados exitosos y, adicionalmente, en brindarle mayor calidad de vida desde el ámbito académico y, posteriormente hasta el ámbito laboral (NCTM, 2003; Cardoso, Hernández y Cerecedo, 2007) para preservar su estabilidad y la de su colectivo (Skovsmose, 1999). En literatura científica han surgido premisas en las que se asegura que la educación matemática se constituye como una actividad social que debe tomar en cuenta tanto los intereses, como la afectividad de niños y jóvenes (Mcleod, 1992; MEN, 1998), motivo por el

cual posteriormente se ha afirmado que, entre otros elementos, afectos, creencias, sentimientos y actitudes son experimentados y expresados por el estudiante cuando aborda situaciones que involucran la manipulación de objetos matemáticos, y además, han sido objeto de análisis (Mcleod, 1992; Pérez, y Castro, 2012; Gómez-Chacón, 2000; Auzmendi, 1992). Diversos autores han planteado que la actitud consta de tres componentes: cognitiva, relativa a las creencias y concepciones acerca de la materia de estudio; afectiva, referente a los sentimientos que despierta; e intencional, relacionada al comportamiento ante las tareas de la disciplina (Auzmendi, 1992; Gómez-Chacón, 2000).

En particular, Auzmendi (1992) propone una redistribución en 5 componentes para la actitud hacia las matemáticas: -Ansiedad, relativo al temor que pone de manifiesto el estudiante, su nivel de ansiedad ante la materia; -Utilidad, referente, al uso que le da el estudiante o podría darle a las matemáticas en su futuro profesional; -Agrado, asociado al disfrute que se experimenta durante el trabajo matemático; -Motivación, relativo al grado de entusiasmo que provoca en el educando el estudio, y, Confianza, relativo al sentimiento de seguridad o confianza que genera la habilidad del estudiante en el uso de las matemáticas.

Al contrastar la teoría de dominio afectivo en matemáticas con el estudio de los últimos resultados de pruebas aplicadas tanto interna como externamente a estudiantes colombianos en el área de matemáticas (OECD, 2016) se evidencia, que estos resultados son bajos con respecto a otros países y por lo tanto hay falencias a causa, posiblemente de actitudes negativas que se han generado en los estudiantes evaluados, por ese motivo se pone de manifiesto la necesidad de analizar las actitudes hacia las matemáticas de estudiantes del nivel de educación media (10^o y 11^o) quienes están próximos a presentar la prueba SABER e ingresar a estudios de nivel superior.

Objetivo

Comparar las componentes de las actitudes hacia las matemáticas en estudiantes pertenecientes a provincias tolimenses.

Metodología

El presente estudio es de tipo descriptivo y exploratorio, se ha tomado una muestra de 2006 estudiantes de educación media, pertenecientes a las seis regiones o provincias en que está dividido el departamento del Tolima (Ibagué o centro, nevados, norte, oriente, sur y sur-oriente).

Se aplicó la escala tipo Likert de actitudes hacia las matemáticas, diseñada y validada por Auzmendi (1992), ya que, ha sido ampliamente utilizada y recomendada en el entorno iberoamericano por diferentes miembros de la comunidad científica (Dörfer, Duque, & Soledad, 2016; Fernández et al., 2016; Jiménez & Flores, 2017; Petriz, Barona, López, & Quiroz, 2010). La escala Likert cuenta con 25 ítems que el estudiante debe valorar según su grado de proximidad o lejanía con las afirmaciones que se plantean en cada uno, según su opinión: Totalmente en desacuerdo= 1, En desacuerdo=2, Neutro=3, De acuerdo=4 y, Totalmente de acuerdo=5; cabe aclarar que algunas afirmaciones han sido objeto de inversión al digitar los datos en el software SPSS para su análisis, ya que, originalmente estaban enunciadas en sentido negativo.

Resultados

Según análisis, los estudiantes de la región oriente son quienes presentan el componente "Agrado", de la actitud hacia las matemáticas, con el valor más alto, sin embargo, este componente de manera generalizada y en cada una de las regiones, es la que presenta los valores más bajos con respecto a las otras 4 componentes, lo anterior reviste especial preocupación, pues indica que los estudiantes según el contenido de los ítems, consideran la matemática poco divertida, no les gusta hablar de ellas, por el contrario las consideran

desagradables, no los estimula ni les interesa estudiar cursos adicionales a los obligatorios relacionados con la materia.

Adicionalmente, la componente de la actitud hacia las matemáticas con la media más alta entre las regiones es la “Confianza”, lo que indica que los estudiantes valoran las matemáticas como una fuente de mayores posibilidades laborales, les satisface resolver problemas matemáticos y están de acuerdo en que si se lo propusieran llegarían a dominar bien las matemáticas.

Conclusiones

Finalmente, cabe destacar, que, aunque la componente con valor medio más bajo es el “Agrado” en las actitudes hacia las matemáticas de estudiantes de educación media de las provincias Tolimenses, la componente “Confianza” da una luz de esperanza a los profesores, pues se evidencia la creencia en los estudiantes de poder llegar a dominar las matemáticas en caso de proponérselo, esto puede indicar entre otros aspectos que, los maestros y profesores pueden contribuir desde su experiencia de aula creando ambientes propicios que motiven (George y and Adu, 2018), diviertan inciten a los estudiantes a hablar de las matemáticas para que las componentes actitudinales tiendan a ser positivas, duraderas, soporte de resultados superiores en pruebas internas y externas y, por supuesto permitan un desarrollo laboral óptimo y competente a nivel laboral en estos estudiantes.

Debate

Al analizar el comportamiento de estas dos componentes (agrado y confianza), se puede decir que, aun cuando los estudiantes consideran la matemática poco divertida, no la usan en sus temas de conversación, no se ven estimulados por ellas, según el contenido de los ítems, creen sorprendentemente que las matemáticas son mediaciones hacia oportunidades laborales,

les satisface en cierto sentido resolver problemas involucrados con ellas y, el aspecto más importante, creen que si se lo llegasen a proponer, terminarían por dominar las matemáticas, al respecto, se ha manifestado en otros estudios (George y Adu, 2018) que con gran frecuencia los estudiantes carecen de suficiente motivación por parte del docente para lograr dominar las matemáticas.

Referencias

- Auzmendi, E. (1992). *Las actitudes hacia la matemática-estadística en las enseñanzas medias y universitaria: Características y medición*. Bilbao: Mensajero.
- Cardoso, E., Hernández, A. y Cerecedo, T. (2007). "La didáctica de las matemáticas en el gobierno de Vicente Fox Quesada". En MARTÍNEZ, M. (Coord.). *La educación básica en México después de la alternancia*. México: UPN – Plaza y Valdés, pp. 151 - 174.
- Dörfer, C., Duque, U., & Soledad, G. (2016). Medición de la actitud hacia las matemáticas en estudiantes de licenciatura en administración: un estudio piloto. *VinculaTégica. EFAN*, 2(1), 1329-1348.
- Fernández, R., Solano, N., Rizzo, K., Gomez escobar, A., Iglesias, L. M., & Espinosa, A. (2016). Las actitudes hacia las matemáticas en estudiantes y maestros de educación infantil y primaria: revisión de la adecuación de una escala para su medida. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad-CTS*, 11(33), 227-238.
- Gómez-Chacón, I. M. (2000). *Matemática emocional: los afectos en el aprendizaje matemático*. Madrid: Narcea.
- Gómez-Chacón, I. M. (2002). Cuestiones afectivas en la enseñanza de las matemáticas: una perspectiva para el profesor. In L. C. Contreras & L. J. Blanco (Eds.), *Aportaciones a la*

formación inicial de maestros en el área de Matemáticas: Una mirada a la práctica docente (pp. 23-58). Cáceres: Universidad de Extremadura.

George, A., & Adu, E. (2018). Motivation and attitude of grade nine learners towards mathematics in King Williams Town Education District, South Africa. *Ghana Journal of Development Studies*, 15(1), 135-150.

Jiménez, E., & Flores, W. O. (2017). Actitudes hacia las matemáticas: un estudio en una escuela rural de la Costa Caribe Sur de Nicaragua. *Revista Universitaria del Caribe*, 18(1), 7-16.

McLeod, D. B. (1992). Research on affect in mathematics education: A reconceptualization. In D. Grouws (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 575-596). New York: Macmillan Publishing Company.

MEN (1998). *Lineamientos curriculares en Matemáticas*. Bogotá: MEN.

NCTM (2003). *Principios y Estándares para la Educación Matemática* (M. Fernandez Reyes, Trad.). Granada: Servicio de Publicaciones de la SAEM Thales. (Traducido de Principles and Standards for School Mathematics, 2000, Reston, VA: NCTM).

OECD (2016). Educación en Colombia. Colombia: Ministerio de Educación Nacional. (Traducido de Education in Colombia, 2016, OECD).

Pérez-Tyteca, P. y Castro, E. (2012). La ansiedad matemática y su red de influencias en la elección de carrera universitaria. En M. Marín, G. Fernández, L. J. Blanco y M. Palarea (Eds.) *Investigación en Educación Matemática XV* (pp. 471-480). Ciudad Real: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha-SEIEM.

Skovsmose, O. (1999) *Hacia una filosofía de la Educación Matemática Crítica*. Traducción al castellano por Paola Valero. Bogotá: Una Empresa Docente.

Un estudio de caso sobre la función pedagógica de la investigación en la educación superior

A case study on the pedagogical function of research in higher education

Diana Paola Muñoz Martínez, Fabio Nebardo Gembuel Tunubalá

Fundación Universitaria de Popayán/Colombia

fabio.gembuel@fup.edu.co

Resumen

La investigación como misión sustantiva de la Educación Superior, marco orientador de los procesos de apropiación y creación de conocimiento, adopta dos formas al interior de los programas académicos: en primer lugar, la investigación formativa o “formación para la investigación” que involucra los docentes investigadores y discentes o investigadores en formación, enmarcados en una relación dialógica que deviene en reflexión crítica y propositiva sobre los problemas del entorno. En seguida, se presenta la Investigación en sentido estricto concerniente a las prácticas investigativas lideradas por los docentes investigadores pertenecientes a los grupos de investigación; quienes a su vez acompañan los procesos de formación investigativa en la universidad. De allí que, a partir de un estudio de caso sobre las potencialidades en los procesos de formación investigativa de la Fundación universitaria de Popayán, se logra colegir la necesaria distinción entre la función pedagógica y la misión universitaria de la investigación en la Educación Superior. Es de resaltar que dicha distinción amerita un proceso de reflexión sistemática que pueda devenir en la creación de estrategias de formación en, por y para la investigación en la universidad.

Palabras clave: Investigación universitaria, investigación formativa, estrategias de formación.

Research as a substantive mission of Higher Education, takes two forms within academic programs: first, formative research or "training for research" that involves teachers and researchers or researchers in training, framed in a dialogical relationship that becomes critical and propositional reflection on the problems of the environment. Then, the research is presented in a strict sense concerning research practices led by research professors belonging to the research groups, who in turn accompany the processes of research training in the university. Therefore, from a case study on the potential of the research training processes of the Fundación Universitaria de Popayán, the necessary distinction between the pedagogical function and the university mission of research in Higher Education is drawn. It is important to note that this distinction requires a process of systematic reflection that can lead to the creation of training strategies in, by and for research at the university.

Keywords: University research, training research, training strategies.

Justificación

Desde la perspectiva de Tamayo (1999), se puede afirmar que la educación superior ha privilegiado la transmisión de conocimientos y no el desarrollo mismo de la investigación como actividad central de sus propósitos de formación y generación de nuevo conocimiento. "Se alude a una suerte de modelo profesionalizante que impera en la docencia, el cual no ha permitido la formación de investigadores e investigaciones, y ha desarticulado esta intencionalidad tanto de los saberes específicos como de las prácticas". (Tamayo, 1999: pág. 38)

El modelo en mención atañe a un tipo de emergencias prácticas del oficio, que poco atiende al necesario desarrollo de un pensamiento crítico y propositivo de los futuros

profesionales, en términos de posibilitar la construcción de aproximaciones teóricas propias desde su campo disciplinar que pudieran devenir en transformación de escenarios reales a partir del ejercicio de la investigación. Una de las razones de dicha situación problemática es el desconocimiento por parte de los docentes al respecto de la función pedagógica de la investigación universitaria. Así como la conveniente distinción entre los modos de ser de la investigación. De tal suerte, que a partir de un estudio de caso se pretenda definir potencialidades en el proceso de formación investigativa de la Fundación Universitaria de Popayán, Cauca, Colombia a favor de la creación e implementación de estrategias de formación en, por y para la investigación en la academia. A su vez, el autor cuestiona seriamente la calidad de la educación, ligada a la deficiente preparación del personal docente, al modelo profesionalizante que predomina en la docencia, la gran dispersión de los recursos y la escasa dedicación a la investigación. “La situación se complejiza en las Facultades de Educación, si se toma en consideración el bajo reconocimiento social de la profesión de educador {...} y la polémica permanente acerca de la legitimidad epistemológica del saber pedagógico (Tamayo, 1999:38).

La situación actual es similar a lo expuesto por el autor, ya que si bien existe la pretensión de fortalecer los procesos de investigación en la academia atendiendo a las exigencias de Alta Calidad en los programas académicos de pregrado en el contexto caucano; son escasos los recursos y espacios para tal fin. De tal suerte que se incurre en una suerte de discordancia con las directrices proferidas por el Ministerio de Educación Nacional (a manera de ejemplificación se trae a colación el Decreto 0272 del 11 de febrero de 1998), en cuanto a la formación de los sujetos, hacia la comprensión y transformación de la realidad; y a su vez la necesaria disposición de las Instituciones de Educación Superior, de una infraestructura adecuada para el desarrollo de la investigación educativa y pedagógica.

Empero, Tamayo (1999) reconoce la labor ejercida por parte de los investigadores que ha permitido consolidar los esfuerzos en investigación desde la década de los 60 hasta hoy.

Afirmando por tanto que: “ Hay capacidad nacional para hacer investigación educativa en Colombia y una mirada retrospectiva a partir de los 60 nos permite describir y caracterizar” (Tamayo, 1999: pág. 38). Dentro de los antecedentes sobre investigación en educación y pedagogía se encuentran:

En 1985 Clemencia Chiappe y Robert Myers hacen referencia en cierta medida al necesario fortalecimiento de la capacidad para la investigación educativa en Colombia analizando el periodo comprendido entre 1960 hasta 1981. El estudio advierte que la condición misma del profesor como mero reproductor de conocimientos, es uno de los principales problemas que obstaculizan el desarrollo mismo de la investigación. La práctica científica queda por tanto excluida de la labor del maestro.

Al respecto Muñoz (2016) en su texto “Concepciones que sobre investigación construyen los estudiantes de séptimo semestre del programa de Licenciatura...” alude como primera categoría emergente del estudio, a la idea de investigación desligada del contexto educativo propio, lo cual pudiese ejemplificarse a través de la identificación de subcategorías que dan cuenta de un marcado extrañamiento y distancia en lo concerniente a la investigación.

De esta manera, resultan dos perspectivas, a saber: la primera de ellas refiere la investigación como proceso exclusivo y excluyente; encuadrado este en el campo científico a través de un método unívoco e incomprensible, ligado a las ciencias naturales o exactas. Desde esta perspectiva, se alude como se expresó con antelación a la participación restringida en el proceso investigativo, exclusiva para una elite socialmente reconocida: “científicos”.

Por su parte, la segunda perspectiva da cuenta de la idea de investigación como mero ejercicio de consulta sobre un tema determinado. La investigación en términos de revisión de la teoría. En tal sentido, Aguirre y Jaramillo aluden al término investigación desde una visión enigmática y confusa en la escuela que “en el peor de los casos se confunde con una consulta o

con una recopilación de lo que otros han hecho hasta el momento, haciendo auténticos recuentos de teorías o estados del arte de lo dicho; en el mejor de los casos, se convierte en la realización de experimentos diseñados por otros y recogidos en libros de texto". (Aguirre y Jaramillo, 2007:44)

Por tanto, se evidencia el imaginario habitual sobre la investigación inherente al campo de las ciencias naturales y exactas en correspondencia con lo concebido por el método científico. De igual manera, se deriva como lo expresan Fontains, Medina y Camacho: "La práctica investigadora vista desde lo empírico inductivo, ostenta un comportamiento análogo al del método científico, vale decir que sus secuencias procedimentales, promueven una relación gnoseológica permeada de reduccionismo en aras de exaltar la objetividad y verificabilidad" (Fontains et al, 2007: 67).

Lo anterior en contraste con la idea misma de investigación como proceso reflexivo e innovador, que permite pensarse a sí mismo y a lo otro como infinito, cargado de múltiples sentidos y posibilidades de construcción y reconstrucción de significados sobre lo humano, desde una perspectiva ética, en la idea misma de "responsabilidad con el otro" en procura del bien común. Para Jaramillo (2007) la investigación: "más allá de ser relación investigador-informante que genera conocimiento, es relación ética y espiritual...Amar al otro en la no indiferencia sino en su rostro es el principal reto de la formación, específicamente, en la investigación".

Consideramos pertinentes los aportes de Aguirre y Jaramillo (2008) en el texto "Consideraciones acerca de la investigación en el aula: más allá de estar a la moda", plantean una concepción de investigación acorde con la realidad escolar y a su vez como componente transversal de la escuela, el cual sugiere unas cualidades científicas que deberían cultivarse en la comunidad educativa. Sin embargo, cabe resaltar que la propuesta por ellos presentada alude al reto mismo de abordar prácticas investigativas desde la escuela, en contraste al desarrollo de habilidades básicas para la investigación en el pregrado.

Así lo interesante de la propuesta radica en la expresión de una serie de posibilidades y retos para investigar en el aula; entre las cuales se encuentran: la indagación como fuente de conocimiento, en donde la curiosidad como característica innata del ser humano, conlleva a la construcción de sentido desde múltiples perspectivas sobre lo otro en el mundo. En donde la pregunta o preguntas emergentes sobre lo problemático en el aula son la conceptualización misma de la curiosidad; esta última como antesala al proceso de búsqueda de respuesta o solución al problema objeto de reflexión e investigación.

En seguida, aluden al deseo como infinito en el cual el espacio de indagación que se hace propicio en el ámbito escolar se encuentra estrechamente ligado al mundo de la vida; siendo la investigación “ese deseo de poseer comprensivamente aquello que no entendemos y nos mueve a reflexión, es la insaciabilidad por comprender, por buscar lo inquietante, lo infinito de nuestra finitud” (Aguirre, Jaramillo, 2008:50). De esta manera, emerge un auténtico interés por conocer o hacerse partícipe de la construcción del conocimiento. Al conocer por placer o gusto entra en juego la reflexividad y creatividad misma del investigador que devienen en construcción de sentido de lo real.

Metodología

El proyecto se desarrolló en el marco de la investigación cualitativa, a partir de entrevistas semiestructuradas, sesiones de trabajo y espacios de diálogo y reflexión con los docentes universitarios en torno a la definición de potencialidades en el proceso formación investigativa de la Fundación Universitaria de Popayán, Cauca, Colombia. Específicamente, se asumió el estudio de casos, que pretende comprender una realidad social y educativa particular, subrayando aquellos aspectos o relaciones más significativas. De allí que en aras de definir las potencialidades en el proceso de formación investigativa de la FUP se tomó en consideración los siguientes elementos, como base de datos y principales actividades del proceso investigativo:

A manera de **ejercicio diagnóstico** se conforma una **entrevista semiestructurada de reconocimiento** (ES1) sobre las estrategias de Formación Investigativa (Participantes P1...P10: Docentes coordinadores de investigación de los diferentes programas y vicerrectores de la Fundación Universitaria de Popayán). La estructura utilizada fue la siguiente:

Introducción

La entrevista está enfocada a develar las estrategias de formación investigativa implementadas por parte de los docentes de los programas de la Fundación Universitaria de Popayán.

Preguntas base:

1. ¿Considera usted importante la Formación en, por y para la investigación en los programas de pregrado? ¿Por qué?
2. ¿Cómo beneficia la investigación al campo educativo?
3. ¿Cómo ha contribuido la investigación en su formación profesional y personal? ¿De qué manera?
4. ¿Qué estrategias pedagógicas implementa para favorecer el proceso de formación investigativa en el pregrado al cual se encuentra adscrito?
5. Conoce las directrices del Consejo Nacional de Educación Superior CESU, el Consejo Nacional de Acreditación CNA, y la Comisión Nacional Intersectorial de la Calidad de la Educación CONACES y si las conoce, ¿Cuáles son los aspectos y lineamientos principales que permean a la investigación formativa e investigación aplicada en la Universidad?
6. ¿Cuáles son los criterios, estrategias y actividades del programa, orientados a promover la capacidad de indagación y búsqueda, y la formación de un espíritu investigativo, creativo e innovador en los estudiantes?

7. Existe dentro del plan de estudios espacios académicos donde se analiza la naturaleza de la investigación científica, técnica y tecnológica, sus objetos de indagación, sus problemas, oportunidades y sus resultados y soluciones.

8. ¿Qué actividades académicas (cursos, talleres, seminarios, eventos científicos, pasantías, etc.) articuladas con la realidad empresarial, innovación, emprendimiento o proyección social realiza usted o el programa?

9. Elabore un escrito a manera de testimonio focalizado en el cual defina y caracterice las principales estrategias de formación en, por y para la investigación, que implemente con sus estudiantes del programa en el cual desarrolla su labor docente.

Sesiones de trabajo sobre la revisión de la política del Sistema de Investigación Desarrollo e Innovación de la Fundación Universitaria de Popayán, y el proceso de construcción de los lineamientos de la formación investigativa (ST1, ST2, ST3, ST4).

En esa línea, se presenta el Acuerdo 007 del 7 de noviembre de 2012; por el cual se adopta la política del Sistema de Investigación, Desarrollo e Innovación de la Fundación Universitaria de Popayán; el cual expresa:

“Que dentro de los objetivos de los Estatutos generales de la FUP, se encuentra consagrada la importancia de promover la investigación científica del personal docente e investigativo, para garantizar su alta calidad tanto académica como científica, así como también la orientación de la investigación a enriquecer el proceso de enseñanza aprendizaje y de igual manera adelantar y fomentar procesos de investigación en las áreas de su especialidad y propender por su efectivo aprovechamiento y divulgación”.

Dicha orientación de la investigación que nutre los procesos educativos involucra la formación de un pensamiento crítico de los estudiantes a partir del desarrollo de habilidades

básicas para la investigación en el marco de nuevas prácticas de lectura y escritura en la universidad.

Revisión de antecedentes, elaboración de un marco conceptual sobre formación investigativa en la universidad.

Finalmente, se realizó el Focus group como proceso de validación de los resultados encontrados (con la participación de los docentes coordinadores de investigación de los diferentes programas académicos de la FUP).

De la investigación científica a la investigación universitaria:

En una concepción clásica y funcional Bunge (1996) asume la investigación científica como proceso orientado a la identificación de problemas, susceptibles de ser formulados y resueltos al responder a necesidades prácticas que devengan en la construcción de nuevos conocimientos o nociones distintas del objeto de estudio.

De allí que, en el ámbito actual, la investigación se asume como requisito indispensable en el despliegue de las dinámicas académicas y de formación integral de los futuros profesionales con sentido social y un pensamiento crítico e innovador, capaces de hallar respuesta en términos de conocimientos e innovación tecnológica, a las demandas tanto globales como locales de las cuales se hacen partícipes. Es así como Restrepo (2003), lo expresa en uno de los apartados del texto Investigación Formativa e Investigación Productiva de Conocimiento en la Universidad:

Pero ¿qué se entiende por investigación y cómo la universidad debe asumir la formación respecto al ámbito? La investigación universitaria es un proceso de búsqueda de nuevo conocimiento, proceso caracterizado por la creación del acto, por la innovación de ideas, por los métodos rigurosos utilizados, por la autocrítica y por la validación y juicio crítico de pares. A la investigación está unida íntimamente la creatividad ya que en buena medida los resultados de la

investigación son también creación de conocimiento o de tecnología. Y la investigación científica debe operar en la universidad no sólo en el ámbito de las disciplinas o ciencias básicas, sean estas naturales, formales o sociales, sino también en el ámbito de las profesiones o carreras (Restrepo, 2003: p.197).

Por su parte, la investigación formativa es vista desde la pedagogía, como tema-problema pedagógico, que aborda la relación docencia-investigación o el papel que puede cumplir la investigación en el aprendizaje de la misma investigación y del conocimiento, problema que nos sitúa en el campo de las estrategias de enseñanza y evoca concretamente la de la docencia investigativa o inductiva o al aprendizaje por descubrimiento (Restrepo, 2006: p.5). Lo anterior involucra, el desarrollo de habilidades básicas para la investigación y la necesaria incorporación de estrategias de enseñanza-aprendizaje en el currículo con el propósito de fortalecer la formación en investigación desde la academia.

De esta manera, se pretende dinamizar los procesos educativos en el pregrado y posgrado, a partir de la creación e incorporación de una política de Formación investigativa que provea de unos criterios generales y o lineamientos institucionales para definir la ruta hacia la formación en, por y para la investigación, tomando como marcos de referencia los aportes del MEN y el CNA. Partiendo así de un ejercicio diagnóstico sobre las potencialidades en la formación investigativa en los diferentes programas académicos.

Sobre Investigación formativa

Para Restrepo (2003) la sociedad del conocimiento la calidad de la educación superior está íntimamente asociada con la práctica de la investigación, práctica que se manifiesta de dos maneras: enseñar a investigar y hacer investigación. La primera hace alusión al ejercicio de la docencia investigativa, esto es, a utilizar la investigación en la docencia, tanto para darle pertinencia científica a ésta, como para familiarizar a los estudiantes con la lógica de la

investigación e iniciarlos en su práctica, es decir para adelantar formación investigativa. La segunda hace alusión a la producción o generación sistemática de conocimiento y a su aplicación para resolver problemas del contexto. Hay que recordar que la letra y el espíritu de la Ley 30 de 1992, al tratar la función de la investigación en la universidad, se refieren a la búsqueda y generación de conocimiento, a la experiencia de investigación de alto nivel (Restrepo, 2003:196).

Desde la perspectiva del autor, existen tres acepciones primordiales al respecto de la idea de Investigación Formativa, a saber: la primera de ellas alude a la investigación exploratoria, cuyo propósito es realizar una especie de sondeo o revisión de artículos, documentos, investigaciones finalizadas, para plantear posibles problemas de investigación. Su función consiste en contribuir a dar estructura lógica y metodológica a un proyecto de investigación. La segunda acepción hace referencia a la Formación en y para la investigación, en donde la intención es familiarizar al estudiante con la investigación, con su naturaleza como búsqueda, con sus fases y funcionamiento. Se trata por tanto de la “investigación formativa” del estudiante; es decir de la formación misma del investigador, no de dar forma al proyecto de investigación.

Finalmente, el autor se refiere a la Investigación para la transformación en la acción o práctica, la cual posee como función fundamental dar forma a la calidad, efectividad y pertinencia de la práctica o del programa, usualmente mientras una u otro están siendo llevados a cabo. A su vez Walker (1992) alude a la investigación –acción o aquella investigación realizada para aplicar sus hallazgos sobre la marcha, para pulir y mejorar los programas mientras están siendo desplegados, para servir a los involucrados como medio de reflexión y aprendizaje sobre sus programas y beneficiarios. Desde la perspectiva de Moreno et al (2003), la formación investigativa se asume como un proceso que implica prácticas y actores diversos, en el que la intervención de los formadores como mediadores humanos, se concreta en un quehacer académico consistente en promover y facilitar preferentemente de manera sistematizada (no necesariamente escolarizada), el acceso a los conocimientos, el desarrollo de habilidades,

hábitos y actitudes, y la internalización de valores, que demanda la realización de la práctica denominada investigación (Moreno, Sánchez, Arredondo, Pérez y Kingler, 2003: p. 52-53). Cabe resaltar en este punto, la conveniente distinción entre la Formación en, por y para la investigación. De allí que los autores, afirmen: La formación en hace referencia al contenido del saber adquirido o por adquirir; la formación por alude a procedimientos o mediaciones que se utilizarán para apoyar el sujeto que aprende; la formación para, se refiere a la práctica, función o profesión que habrá de desempeñar el sujeto en formación (Moreno et al, 2003: p.52).

Resultados

La investigación como misión sustantiva de la Educación Superior, es marco orientador de los procesos de apropiación y creación de conocimiento. Es de resaltar, que la idea de investigación propiamente dicha alude al ejercicio de creación que logra desplazar las fronteras de una disciplina a través de “la producción de conocimiento universalmente válido y reconocido como nuevo por la correspondiente comunidad académica” (Hernández, 2003:184).

En contraste, la investigación en su función pedagógica asume la investigación formativa como proceso gradual y ascendente para “enseñar a investigar”. Su propósito es familiarizar al estudiante con la lógica de la investigación e iniciarlos en su práctica; en otras palabras, promueve el fomento de la cultura investigativa y su operacionalización. Este tipo de formación desde los distintos programas de la Fundación Universitaria de Popayán, se orienta a la formación del espíritu investigativo de los participantes de la comunidad académica. Por tanto, conduce a los investigadores iniciados a una suerte de aproximación crítica al estado del arte de las teorías investigativas desde el componente disciplinar específico al cual se inscriben y a la reflexión constructiva sobre su quehacer profesional en relación con el contexto. Según Hernández (2003) “se usa el nombre de investigación formativa para aludir a los procesos de construcción de conocimientos en el trabajo o en el aula que guardan analogías procedimentales

con la investigación en sentido estricto, pero que no producen conocimiento admitido como nuevo y válido por la comunidad académica de una disciplina o una especialidad”.

En ese orden de ideas, se logra colegir que la formación en investigación da cuenta de los fundamentos teórico-conceptuales y metodológicos sobre la investigación en general, así como las particularidades de la investigación en el campo disciplinar en el que se inscriben los partícipes del proceso de formación. Por su parte, la formación para la investigación involucra una serie de estrategias pedagógicas que favorecen el aprendizaje sobre la investigación. Dichas mediaciones se enmarcan en estrategias curriculares y extracurriculares que se corresponden y complementan en la ardua labor de la investigación formativa.

Cabe resaltar, que las estrategias curriculares por su condición interna, se encuentran ligadas estrechamente al plan de estudios y aquellos mecanismos que ponen en uso los docentes para potenciar el desarrollo de un pensamiento crítico y propósito de los estudiantes a través de prácticas de lectura y escritura en la universidad; entre las estrategias más utilizadas, se encuentran: ensayos teóricos, presentación de informes de lectura, protocolos, portafolio de trabajo, proyectos de arte y de aula, tablas de integración, monografías entre otros.

En cuanto a las estrategias extracurriculares, estas aluden a diversos espacios externos, que dinamizan la apuesta a la generación de una cultura investigativa interdisciplinaria. Entre las estrategias de formación se encuentran: Conformación de semilleros de investigación, pasantías, seminarios y cursos sobre metodología y gestión de la investigación, participación en eventos científicos en calidad de asistentes y/o ponentes, escritura de artículos para las revistas institucionales.

Finalmente, la formación para la investigación. Se relaciona con la práctica investigativa que ha de desempeñar el sujeto en formación. Este tipo de formación se materializa en la forma de joven investigador, quien deviene en integrante activo del grupo de investigación. Lo que

garantiza el desarrollo futuro de la investigación a cargo de las nuevas generaciones de intelectuales formados en la universidad.

En esa línea se presenta el estudio titulado “La formación investigativa en la Educación Superior en América Latina y el Caribe: una aproximación a su estado del Arte”; realizado por Cristian Rojas y Sebastián Aguirre investigadores de la Universidad de Caldas; cuyo propósito fundamental se orientó a identificar los principales debates presentes en las investigaciones realizadas sobre la formación investigativa en la educación superior en América Latina, con el fin de ampliar su comprensión de las múltiples variables que influyen en el desarrollo científico del subcontinente a través de un análisis documental. Finalmente, se logra identificar que aspectos como el currículo, las estrategias formativas, los actores del proceso y las dinámicas institucionales, influyen fuertemente en la manera como se presentan los procesos de formación investigativa en las universidades. Los autores concluyen “que es necesario tener en cuenta las condiciones contextuales, históricas, políticas, económicas y culturales en las que se sitúa cada escenario de educación superior, con el fin de comprender y potenciar los procesos de formación investigativa en las universidades Latinoamericanas” (Rojas, C. y Aguirre, S., 2015).

Conclusiones

Finalmente, en el marco de la función pedagógica de la investigación universitaria, se pretende instaurar a lo largo del currículo y por fuera de éste, una estrategia integral de formación que favorezca el desarrollo de habilidades básicas para la investigación, en los programas académicos de pregrado, lo que implica establecer micro-currículos problematizadores en red; en los cuales se adopte la identificación de los sucesos contextuales problemáticos en el aula como motor del proceso de reflexión desde diversas disciplinas concernientes al individuo, la sociedad, el arte y la cultura. Todo lo anterior, en aras de hallar solución o dar respuesta a las demandas del contexto educativo particular. En otras palabras, se exhorta al docente como investigador y al sujeto en formación a conectar la práctica investigativa con el mundo de la vida;

con los intereses reales que le atañen a su labor diaria, y que por ende demandan un sentimiento de inconformidad constante con aquellas generalidades implantadas de lo que se entiende por investigación y conocimiento científico.

Referencias

- Aguirre-García, J. C., & Jaramillo-Echeverri, L. G. (2008). Consideraciones acerca de la investigación en el aula: más allá de estar a la moda Educación y Educadores, Universidad de La Sabana Cundinamarca, Colombia.
- Boom, A. M. (2011). Universidad y formación en tiempos de encrucijada. En línea [mayo de 2018].
- Bourdieu, P. (1987). Los tres estados del capital cultural. México DF.
- Bourdieu, P. (2002). Campo de poder campo intelectual. Itinerario de un concepto. Jungla Simbólica. Editorial Montessor.
- Bourdieu, Pierre (2008). Homo academicus. Tr. Ariel Dillon. Buenos Aires, Edit. Siglo XXI
- Briones, G. (1992). La investigación en el aula y en la escuela: Módulo 2. Formación de docentes en investigación educativa. Convenio Andrés Bello, Bogotá (Colombia).
- CNA. (2013). Lineamientos para la Acreditación de programas de Pregrado.
- Díaz, E. (2009). Multiculturalismo y educación. Universidad Pedagógica.
- Echeverri, L. G. J. (2012). Deshilachando sobre suelo resbaladizo. *Nómadas*, (37), 131-145.
- Foucault, M. (2010). La arqueología del saber. México: Siglo XXI.
- Fontaines Ruiz, T., Medina, J., & Camacho, H. (2007). Concepción epistemológica sobre la investigación del personal docente que enseña a investigar. *Revista de Artes y Humanidades UNICA*.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., Baptista Lucio, P. (2006). Metodología de la investigación (Vol. 3). México: McGraw-Hill.

LEA (2016). Documento para la renovación del Registro Calificado. Universidad del Cauca.

Larrosa, J. (Ed) (1995). Escuela, poder y subjetivación. Madrid: La Piqueta.

Lowenfeld, V., Brittain, W. L., de Davie, I. U., Eguibar, M. C. (1980). Desarrollo de la capacidad creadora. Buenos Aires: Kapelusz.

Mejoramiento de la convivencia escolar en el grado preescolar a partir de una unidad didáctica basada en la lúdica.

Improvement of school coexistence in the preschool grade from a didactic unit based on playfulness.

María Piedad Vergara Gongora

Heriberto Useche Cabezas

Institución Educativa Técnica Comercial Caldas de Guamo – Tolima

Resumen

La convivencia, constituye un elemento importante en las relaciones personales y como en cualquier tipo de relación el conflicto es inherente a ella. Esta investigación tiene como objetivo: evaluar la efectividad de una unidad didáctica- lúdica diseñada para el mejoramiento de la convivencia escolar en el grado preescolar de la sede Sor Josefa del Castillo en la institución educativa Técnica comercial Caldas de Guamo-Tolima. El modelo de la investigación es cualitativo y descriptivo. Se analizan diarios de campo, se aplica un pre- y un post, orientado a

conocer la existencia de conductas agresivas, groseras, ofensivas, en la población estudiada. Igualmente se aplica una encuesta a los padres de familia orientada a detectar la inadecuada convivencia existente en el aula. Se identifica que al final de la aplicación de los talleres orientados a fortalecer valores de disciplina, liderazgo, respeto, tolerancia, fomento para la paz, y solidaridad, mejora el clima escolar.

Palabras clave: Efectividad, unidad lúdica, convivencia escolar, valores, didáctica.

Summary

Coexistence is an important element in personal relationships and as in any type of relationship, conflict is inherent to it. This research has as objective: to evaluate the effectiveness of a didactic-playful unit designed for the improvement of the school coexistence in the pre-school grade of the Sor Josefa del Castillo headquarters in the Institucion Educativa Técnica Comercial Caldas of Guamo-Tolima. The research is qualitative and descriptive. Field journals are analyzed, a pre- and a post is applied. It is oriented to know the existence of aggressive, rude, offensive behaviors in the studied population. At the same time, a survey is applied to the parents, oriented to detect the inadequate coexistence in the classroom. It is identified that, at the end of the application of the workshops oriented to strengthen values of discipline, leadership, respect, tolerance, promotion of peace, and solidarity, the school climate improves.

Keywords: Effectiveness, didactic unit, playfulness, school coexistence, values.

Introducción

La estrategia pedagógica “Efectividad de una unidad didáctica basada en la lúdica para el mejoramiento de la convivencia escolar en el grado preescolar de la sede Sor Josefa del Castillo de la Institución Educativa Técnica Comercial Caldas de Guamo Tolima” se orienta a

crear un ambiente lúdico para el aprendizaje y genera un espacio propicio para el fortalecimiento de los valores en los estudiantes del grado preescolar. Por su parte la convivencia escolar permite el desarrollo integral de los niños y jóvenes en el proceso de integración a la vida social a través de la participación responsable en la vida ciudadana y en el desarrollo de su propio proyecto de vida. Al abordar la convivencia como parte de la formación de los sujetos que enseñan-aprenden, se evidencia la necesidad de fortalecer competencias personales y sociales, para aprender a ser y a convivir las cuales se transfieren y generalizan a otros contextos de educación y de desarrollo humano.

El objetivo de la investigación es contribuir al mejoramiento de la convivencia escolar en el aula y mejorar las relaciones interpersonales de los los niños.

El aporte se genera a nivel nacional y regional, en vista de la convivencia escolar es un fenómeno que requiere de una atención continua ya que a partir de ella se genera un ambiente adecuado de aprendizaje y desarrollo individual y colectivo.

Metodología

El estudio se desarrolla a partir de un enfoque descriptivo “la investigación descriptiva busca especificar propiedades, características y rasgos importantes de cualquier fenómeno que se analice” de carácter exploratorio con delineamiento longitudinal (Hernández, Fernández y Baptista, 2003, P. 119), donde se colectaran datos en más de un momento sobre la población analizada Myers (2006). El tema de interés de esta investigación se circunscribe a la realidad del aula de clases y la problemática de la convivencia escolar entre los niños preescolar. De esta manera se selecciona el tipo de investigación mixto porque se encuentra centrado en la retroalimentación de lo cualitativo y cuantitativo, de una perspectiva metodológica coherente (Brewer, Hunter, 1989; Greene; Caracelli; Graham, 1989).

Resultados

A continuación, se presentan los tres instrumentos y sus resultados arrojados:

Diario de campo

El diario de campo fue un instrumento que se utilizó de manera permanente (pre y post) en el desarrollo del estudio, este diario de campo está comprendido por algunos componentes que sirven a la buena reorganización de los diferentes parámetros de análisis como: objetivos, observaciones y comentarios, se presentan 85 diarios de campo que fueron tenidos en cuenta y analizados dentro del estudio (Anexo A).

Los diarios de campo aplicados a los estudiantes del grado preescolar de la institución Sor Josefa del Castilla, sirvieron como herramienta para conocer aspectos específicos de la investigación como la observación de conductas agresivas, groseras, ofensivas, en la población estudiada.

La encuesta

Aplicada a los 25 padres de familia, de los 25 niños y niñas intervenidos con la efectividad de la unidad didáctica, constaba de seis preguntas con respuestas cerradas, lo cual permitió conocer el criterio de los padres de familia acerca de la convivencia de su hijo(a), en la institución educativa, aplicados en un antes y un después, donde se dieron diferentes resultados, conllevando a una buena efectividad de la unidad didáctica.

La unidad didáctica

A través de la unidad didáctica se llevó a cabo un conjunto de actividades de enseñanza y aprendizaje. Las cuales respondieron, a los elementos del currículo: qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar. La Unidad didáctica fue direccionada hacia la lúdica que se desarrollan en un tiempo determinado, para la consecución de unos objetivos didácticos, cada uno con un valor correspondiente.

Debate

Los resultados obtenidos en este proyecto muestran que después de haberse aplicado los seis talleres para mejorar la convivencia escolar hubo una modificación de conductas en los 20 niños que participaron, mientras que los 5 niños no han mostrado cambios; hallazgos basados en los diarios de campo pre y post.

De igual manera lo demuestra la encuesta aplicada a los 25 padres que ellos si han visto un cambio general en la convivencia escolar en el grado preescolar de la sede Sor Josefa del Castillo de la Institución Educativa Técnica Comercial Caldas del Guamo- Tolima.

Por otro lado, se comprueba que al fomentar en los estudiantes estrategias que ayuden a mejorar el ambiente en el aula y el desarrollo integral basadas en la lúdica, mejoran significativamente la convivencia escolar, lo cual constata, que una unidad didáctica puede ser eficaz para el fortalecimiento de los valores de la disciplina como en el estudio de Josep Carbó Cuadernos de Pedagogía (No 284), entiende la disciplina como la habilidad básica de la socialización, y la adaptación y aceptación social son frutos de ésta. Y se trata de una habilidad que hay que trabajar, porque se puede aprender; lo que se trató con la aplicabilidad de la unidad didáctica.

Conclusión

Durante todo el proceso de investigación se fue reafirmando cada vez más la convicción de que actualmente una de las mejores opciones para desempeñar la labor docente es la aplicación de estrategias lúdicas, que por un lado incentivan y motivan al estudiante en la conquista del conocimiento y, por otro lado, despierta en las nuevas generaciones el compromiso, el respeto, el reconocimiento y el aprecio por los demás y por sus entornos familiares y sociales; para ello es importante tener un estado de arte claro sobre los estudios de convivencia, caracterizar los niveles de convivencia escolar que presentan los niños y las niñas del grado preescolar de sede Sor Josefa del Castillo en la Institución Educativa Técnica Comercial Caldas de Guamo-Tolima, Construir una unidad pedagógica basada en la lúdica que

permita a través de su aplicación mejorar los niveles de convivencia escolar, aplicar esta unidad pedagógica , seguidamente analizar los cambios observados sobre la convivencia escolar después de la aplicación de la unidad pedagógica basada en la lúdica.

Referencias

- Aranguren, L. (2009). Cuando la solidaridad se hace mapa. En: L., Aranguren,M., Ardanaz,C., García-Rincón,A., López,F., Mejía& L., Medina. (2009). (pp. 27- 36). Fundación Jóvenes y desarrollo.
- Brousseau, G (2007) Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas. Buenos Aires, Libros Zorzal
- Carreras, Ll. y otros. (2009). Cómo educar en valores. Materiales, textos, recursos, técnicas. Madrid: Nárcea.
- Chaux, E. (2006). Formar para la ciudadanía ¡Sí es posible! Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- Díaz-Barriga, A (1984) Didáctica y Curriculum. Articulaciones en los programas de estudios. México, Nuevaomar. (Hay edición en Paidós corregida y aumentada desde 1996)
- Declaración Universal de Derechos Humanos (1948):
- Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. México: UNESCO
- GARCÍA CARRASCO, J., (1987) Apuntes de Teoría de la Educación, Salamanca, Universidad de Salamanca.
- García Ferrando, M. (1993). La Encuesta. En M. García Ferrando, J. Ibáñez y F. Alvira (Comp.), El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación (pp. 123-152). Madrid, España: Alianza Universidad.
- Galtung, Johan (1985), Sobre la paz, Barcelona, Fontamara.

Boletín ACTAS PEDAGÓGICAS. Vol. 1 enero a abril de 2020
Universidad del Tolima-Colombia

Informe Mundial Invertir en la Diversidad Cultural y el Dialogo Intercultural, (UNESCO, 2009), pp. 227-228.

Lanni, N. (2005). La convivencia escolar: una tarea necesaria, posible y compleja. Monografías virtuales N°2. Recuperado de <http://www.oei.es/historico/valores2/monografias/monografia02/reflexion02.htm>

Ministerio De Educación Nacional (2013). Guías pedagógicas para la convivencia escolar Ley 1620 de 2013 - Decreto 1965 de 2013. Guía 49 Bogotá, Colombia.

Mockus, A. (2002). La educación para aprender a vivir juntos. Convivencia como armonización de ley, moral y cultura. *Perspectivas*, 32(1), 19-37

Ortega, R. (1998): La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla. Sevilla, España: Consejería De Educación y Ciencia

Ortega, P., Mínguez, R. y Gil, R. (1996). Valores y educación. Barcelona: Ariel.

Pérez Gómez, Ángel (1990) "El profesor como profesional autónomo que investiga reflexionando su propia práctica", en John Elliot, La investigación-acción en educación, Morata, Madrid, pp. 161 S.

Porlán R, y Martín J. (1991). El Diario del Profesor. Sevilla: Ed. Diada. WOOLFOLK, Anita (2001). Psicología Educativa. Ed. Prentice Hall. México.

El ambiente virtual como estrategia para promover aprendizaje significativo en el Seminario de Bioética del Programa Ingeniería Forestal de la Universidad Del Tolima

The virtual environment as a strategy to promote significant learning at the Bioethics Seminar of the Forestry Engineering Program at the Universidad del Tolima

Pedro Uriel Rojas G.
Universidad del Tolima

Resumen

El presente proyecto de investigación, busca proponer un Ambiente Virtual de Aprendizaje – AVA, que responda a las necesidades pedagógicas de los estudiantes del curso de seminario de Bioética del programa de ingeniería forestal del alma mater del Tolima, así mismo que brinde herramientas tecnológicas y comunicativas que permitan la discusión y reflexión en torno a la incorporación de las TIC como ejes fundamentales en la educación superior, lo anterior le permitirá ampliar la visión y estar a la vanguardia en cuanto a las estrategias pedagógicas implementadas para formar al futuro ingeniero forestal.

Palabras Clave: Ambiente virtual de aprendizaje, Blended learning, entorno virtual, aprendizaje combinado, aprendizaje hibrido, aprendizaje significativo.

Summary

The present research project seeks to propose a Virtual Learning Environment - VLA, which responds to the pedagogical needs of the students of the Bioethics seminar course of the forest engineering program of the alma mater of Tolima, as well as to provide technological and communicative tools that allow discussion and reflection on the incorporation of TIC as

fundamental axes in higher education. It will allow the project to broaden its vision and be at the forefront of the pedagogical strategies implemented to train the future forest engineer.

Keywords: Virtual Environment, Blended Learning, Hybrid Learning, Meaningful Learning.

Introducción

La llegada de las tecnologías de Información y comunicación (TIC) en el contexto social actual y su incidencia en el siglo XXI ha generado grandes transformaciones en la forma como se concibe la vida humana, la cultura y la educación.

Hoy, las tecnologías responden a la satisfacción de necesidades de las personas en el quehacer cotidiano desde los diversos contextos de interacción. La gran revolución tecnológica de la época ha permitido fortalecer algunas relaciones especialmente la de las TIC y el mundo de la educación.

En virtud de lo anterior, se gesta este proyecto de investigación teniendo presente que la educación es el referente de progreso y desarrollo, entonces hablar de aprendizaje autónomo es incluir el mas grande avance en el ser humano, es vincular el aprendizaje significativo, es mediar contenidos curriculares del contexto educativo mediados por la sociedad del conocimiento que abre la puerta de oportunidades a nuevas tendencias, herramientas y elementos desde la perspectiva pedagógica, tecnológica y comunicativa.

Por consiguiente, el presente proyecto tiene como finalidad implementar y diseñar entornos de aprendizaje significativo desde la plataforma virtual como estrategia didáctica que favorezca el desarrollo de conocimientos en el curso de seminario de bioética para el programa de ingeniería forestal.

Justificación

Al terminar la segunda década del siglo XXI es inevitable reconocer el rol protagónico y representativo de las tecnologías de la información y la comunicación TIC en la Sociedad contemporánea, hecho que ha revolucionado todas las esferas del planeta generando transformaciones en el pensamiento, en el comportamiento y en la forma de interactuar y de comunicarse. Incursionar en todos los ámbitos de interacción humana representa un desafío, un reto que necesita ser analizado, comprendido y evaluado, que necesita ser visto como parte de nuestro hábitat y que requiere para su desarrollo todas las condiciones necesarias donde está implícito el conocimiento, la apropiación y el desarrollo de competencias. Ya en el contexto educativo específicamente de la Educación Superior, la Sociedad se enruta en un nuevo modelo de aprendizaje incluyente, innovador, competente y flexible enmarcado en las tecnologías de la información y la comunicación TIC que promueve la formación de profesionales altamente competitivos, críticos, inquietos socialmente, comprometidos con la vida y ante todo protagonistas de su propia historia contada desde todos aquellos medios que la tecnología les ofrece.

Para ello hablar de calidad es fundamental, pues hoy las Universidades han tenido que generar grandes escenarios de reflexión y disertación, en torno al papel transformador que deben cumplir en una sociedad basada en conocimientos.

En virtud de lo expuesto son muchas las herramientas tecnológicas, pedagógicas y comunicativas que facilitan el conocimiento, el desarrollo de habilidades y destrezas, así como la apropiación de metalenguajes que posibilitan el mejoramiento de nuestra capacidad cognitiva y de producción intelectual, el manejo adecuado de plataformas virtuales que hagan dinámico y atractivo el proceso de enseñanza aprendizaje. Así las cosas, los objetivos del presente proyecto se orientan a hacer de la modalidad presencial un escenario innovador, consecuente para la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación a través de Ambientes

Virtuales de Aprendizaje AVA como herramienta de apoyo enfocada a la integralidad formativa del estudiante.

De hecho, las Universidades establecen dentro de sus planes de Desarrollo metas relacionadas con la incorporación de nuevas herramientas tecnológicas acompañadas de procesos pedagógicos y comunicativos pertinentes para generar una educación de calidad, donde el estudiante tenga la posibilidad de invertir más tiempo en su proceso formativo de una manera novedosa y centrada en la comprensión de los contenidos y la apropiación de conocimientos mas profundos y arraigados, no sin antes reconocer el desarrollo de habilidades que adquiere en el manejo de dispositivos, plataformas y otras posibilidades que hoy la tecnología le ofrece.

Planteamiento del Problema

En la actualidad, son amplias las herramientas que se pueden emplear para potenciar los procesos pedagógicos en la educación superior y aunque la universidad del Tolima está implementando el uso de las TIC en sus procesos de enseñanza-aprendizaje, debe reinventarse y avanzar de acuerdo con la vanguardia y las tecnologías, posibilitando al estudiante de ingeniería forestal contar con unas herramientas que facilitan la aprehensión de las temáticas abordadas en el curso Seminario de Bioética.

¿Puede un ambiente virtual consolidar el aprendizaje significativo en el seminario de bioética del programa ingeniería forestal de la universidad del Tolima?

Tratar el seminario de bioética, en el programa de ingeniería forestal, ha traído dificultades en el orden constante y programación de encuentros presenciales para la ejecución de actividades y retroalimentación curricular del curso, esto ocurre por la variedad de prácticas académicas que los estudiantes de manera frecuente tienen en el semestre.

Esto afirma que no hay un aprendizaje significativo en el curso, ni la motivación para hacer un trabajo rico en los saberes que este contiene, es así como la participación en los diferentes núcleos de aprendizaje es mínima debido a la ausencia de los estudiantes o simplemente existe una retroalimentación intermitente, convirtiendo el curso en una tarea de paso u obligada a construir por la salvedad del tiempo que difiere de una calificación.

Pese a lo anterior como docente investigador, me compete interferir y posibilitar estrategias pedagógicas que auxilien la superación y la evolución relacionada en la tecnología como generadora de grandes cambios en la historia, que hoy remontamos todo un recorrido histórico y científico.

De otra parte, es importante reconocer que el ámbito universitario se encuentra en un permanente estado de cambio en búsqueda de responder a las necesidades de la sociedad actual.

En este sentido, la articulación curricular de estas situaciones reales marca el derrotero de la investigación. Así que, el centro de la investigación estará en la implementación de herramientas tecnológicas en cursos presenciales como material de apoyo y como una estrategia complementaria para el currículo y el aprendizaje significativo del estudiante.

A partir de este contexto se formula la presente pregunta que esperamos en curso de este proyecto responder satisfactoriamente.

Metodología

La inmersión inicial en esta dirección es transformar estructuras metodológicas en el plan curricular del seminario de bioética del programas de ingeniería forestal desde una nueva óptica constructiva en el aprendizaje significativo a partir de un ambiente virtual de aprendizaje por entornos virtuales, que facilitan el manejo de los contenidos didácticos y las formas de

interacción lo cual se proyecta a producir cambios significativos pedagógicos que esta contemple posiblemente a futuro.

El proceso metodológico es el horizonte del proyecto, es el medio por el cual se proyecta el paso a paso de la investigación y los mecanismos a utilizar para hacer de la investigación un proceso confiable, veraz y efectivo que permita llegar con éxito a los resultados.

Es así como, Castillo, (2014) menciona: “la metodología contempla las estrategias, procedimientos, actividades y medios requeridos para cumplir los objetivos propuestos y dar

respuesta al problema planteado” (p. 23). Se entiende así que por medio de ella se establece el rumbo correcto del desarrollo de la investigación para hacer un adecuado seguimiento al proceso que permita logros y resultados óptimos; como se muestra a continuación.

La metodología de estudio en la propuesta de investigación posee un método descriptivo, en un enfoque de investigación acción desde el estudio mixto, adquiriendo resultados a través de graficas estadísticas mediadas por la encuesta, otra de las técnicas participativas fue la entrevista la cual describe y en su orden conceptual es una categoría de análisis cualitativa, de igual manera, se demuestra un certamen favorable y acogedor ante lo planteado en la presente propuesta investigativa. Teniendo en cuenta la población de la Universidad del Tolima en el seminario de bioética del programa de ingeniería forestal, como muestra de estudio, para la validación de un ambiente virtual como estrategia del aprendizaje significativo.

Resultados

En vista de que la aplicación de la estrategia está en curso, en el momento se comparte resultados parciales.

El proceso inicia en 2017-2 aplicado una plataforma publica como class room. En 2018-1 se continúa con la misma plataforma, en 2018-2 se implementa -Tu aula-. Y en 2019-1 continua utilizandose -Tu aula-. La experiencia de Class Room evidencia aceptación por parte de los estudiantes, quizá por la comodidad que ofrece para trabajar y la estrategia b Learning resulta progresiva y con se percibe mejoras continuas. Para lograr a la propuesta final, en la cual se aspira a proponer el diseño de un curso dinámico interactivo, y con entornos específicos.

Conclusiones

- El uso de las TIC en educación es una realidad insalvable en todos sus niveles, pero aún más la incursión de Ambientes y entornos virtuales.
- El uso de ambientes virtuales no es un espacio reservado para la modalidad a distancia, debido a que es funcional y complementa la modalidad presencial.
- Se hace evidente llevar a cabo un análisis de las necesidades reales en relación con la visión y misión de cada universidad y los mecanismos de apoyo necesarios antes de diseñar cursos en esta modalidad Blearning.
 - Es necesario proporcionar formación continua al personal docente -incluyendo personal administrativo y de apoyo- orientado a conducir el programa y mejorar continuamente la efectividad del aprendizaje y fortalecer el sistema efectivo de soporte técnico para profesores y estudiantes, con miras a buscar solución a los posibles fallos tecnológicos.
- Se recomienda crear equipos de estudio y trabajo con los docentes con el fin de fortalecer el aprendizaje colaborativo, orientado a compartir ideas y/o mejorar las prácticas.
- Reconocer, de forma adecuada y suficiente, la agenda del docente generalmente sobrecargado de actividad docente y demás ejes misionales de la universidad, y valorar el

tiempo que emplea en su formación, para mejorar la motivación y la participación en el proceso.

Debate

- En términos generales los estudiantes encuestados valoran y dan importancia a las TIC en su cotidianidad,
- Se percibe una gran aceptación frente al uso provisional de la plataforma Class Room y su contribución al desarrollo del Curso Seminario de Bioética.
- Contrario a la creencia de la mayoría de las personas, los estudiantes sí le dan un uso académico a las TIC, quizá superior al uso netamente social, además consideran beneficioso la posibilidad de acceder a una plataforma de aprendizaje, en vista de que genera un importante canal de comunicación permanente y efectivo con el docente.

Referencias

Cabero-Alemanra, J., & Marín Díaz, V. (2018). Blended learning y realidad aumentada: experiencias de diseño docente. RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 21(1), 57-74. doi:<https://doi.org/10.5944/ried.21.1.18719>

Castillo, M. (2013). Lineamientos de calidad para la verificación de las condiciones de calidad de los programas virtuales y a distancia MEN. de Colombia.

García Aretio, L. (2018). Blended learning y la convergencia entre la educación presencial y a distancia. RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 21(1), 9-22. doi:<https://doi.org/10.5944/ried.21.1.19683>

Ñañez, J., Solano, J. y Bernal, E. (2018) Ambientes Digitales de Aprendizaje para la Formación Inicial Docente en la Modalidad de Educación a Distancia de la Universidad del Tolima

Pallisé, J. S., Benedí González, C., Blanché Verges, C., Bosch Daniel, M., y Torrado Fonseca, M. (2018). Análisis cuantitativo y cualitativo de la semipresencialidad del sistema universitario de Cataluña. RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 21(1), pp. 113-133. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/ried.21.1.18773>

Universidad del Tolima, Plan de desarrollo 2013, 2022. (2013). Equipo Técnico, oficina de desarrollo institucional. Ibagué Tolima Colombia.

La formación integral desde el área de educación física: Un instrumento para evaluar la percepción de los actores

The integral formation from the physical education area: An instrument to evaluate the perception of the actors

Nicol Joenny Pinilla Fonseca¹, María Cristina Gamboa Mora², Gerardo Patiño Varon³

¹*nicolpinillafonseca@gmail.com*, ²*maria.gamboa@unad.edu.co*

³*gerardopatinoaron@gmail.com*

¹Institución Educativa San Isidoro. Espinal (Tolima)-Colombia. Doctoranda Universidad de Baja California. Tepic-México

² Universidad Nacional Abierta y a Distancia. ³ Institución Educativa Técnica Guasimal. Espinal (Tolima). Colombia. Doctorando Universidad de Baja California. Tepic-México

En la actualidad los profesores que realizan investigación y que desarrollan la práctica docente, se enfrentan al problema de verificar la validez y la confiabilidad de un instrumento de medición. Para evaluar la formación integral de los estudiantes en la escuela desde el área de educación física, resulta pertinente proponer unas dimensiones que aproximen a su definición y a su vez, se hace necesario validar un instrumento que permita a través de la percepción generar unos indicadores para establecer si hay cambios en la conducta de los estudiantes. El instrumento diseñado incorpora una escala Likert para medir la percepción que tienen los actores (estudiantes, padres y docente) influyentes en el proceso educativo. El método para validar el instrumento fue el coeficiente alfa de Cronbach, que establece la consistencia interna. Los instrumentos se aplicaron a 60 actores educativos, se utilizó el software SPSS versión 20 para su cálculo e interpretación estadística. Se concluye que el instrumento permite evaluar las dimensiones de formación integral ya que el resultado promedio del alfa de Cronbach fue de 0.96.

Palabras Clave: Alfa Cronbach, validación, consistencia interna, Formación Integral.

Summary

Nowadays, teachers who carry out research and develop teaching practice face the problem of verifying the validity and reliability of a measurement instrument. In order to evaluate the integral formation of the students in the school from the area of physical education It is pertinent to propose some dimensions that approach their definition and at the same time, it is necessary to validate an instrument that allows through the perception to generate some indicators to establish if there are changes in the students' behavior. The instrument designed incorporates a Likert scale to measure the perception of the actors (students, parents and teachers) who have an influence on the educational process. The method used to validate the instrument was Cronbach's alpha coefficient, which establishes internal consistency. The instruments were applied to 60

educational actors; SPSS version 20 software was used for its calculation and statistical interpretation. It is concluded that the instrument allows evaluating the dimensions of integral formation since the average result of Cronbach's alpha was 0.96.

Keywords Alfa Cronbach, Validation, Internal Consistency, Integral Training.

Justificación

El propósito de educar debe ir más allá de la simple explicación de contenidos para favorecer la construcción de conocimiento y saberes, es importante comprender el sentido humano de lo que significa educar, y recordar además que solo a través de la educación es que el hombre ha podido desarrollar numerosos cambios y ha evolucionado para mejorar la sociedad. Al respecto, Quirós y Jiménez (2013) manifiestan que el ser humano aprende para la vida, aprende a ser ciudadano responsable con sus actos; aprende a hacer y proponer, aprende a contribuir con la sociedad y, por ende, con el progreso y el bienestar de la comunidad. La importancia del acto educativo radica, no solo en la transmisión de contenidos o conocimientos, se debe partir de la reflexión del proceso educativo, asumiendo una posición crítica en las instituciones educativas frente a la formación integral, ya que se ha dado prioridad a aspectos como el saber y, en ocasiones, al hacer, más que al ser y al convivir (Yepes y Reyes, 2013). Es aquí donde entra uno de los pilares del proceso educativo, la escuela en la que son los maestros los directos responsables de brindar al ser humano una infinidad de posibilidades para desarrollar su potencial en las diferentes dimensiones. Si bien es cierto que, el papel de la escuela es permitir y desarrollar una formación integral en los estudiantes, los padres de familia no son ajenos al proceso educativo de sus hijos, pues en primera instancia la familia es formadora de seres humanos.

En este sentido, la familia tiene una enorme responsabilidad en la educación de los niños y jóvenes, ya que en ella se adquieren los cimientos intrapersonales e interpersonales, con el

amor al mundo y al conocimiento (Zubiría, 2005; citado por Yepes y Reyes, 2013), aquí encontramos entonces, otro de los soportes del proceso educativo del ser humano. Por otra parte, (Stein, 2003; citado por Sierra, 2015) afirma que el ser humano es lo que él debe ser de forma completamente personal, camina su camino, y ejerce su propia obra. En otras palabras, el ser humano es parte primordial de su propio proceso educativo y ello lo convierte en el más importante de los actores de este. En razón a lo anterior, es necesario y de suma importancia conocer las percepciones de los tres actores influyentes en el proceso educativo sobre la formación integral que se promueve desde el área de educación física.

En relación con la formación integral, Muñoz (2014) propone crear un ambiente educativo propicio para la formación de personas que aporten soluciones acertadas a los múltiples problemas, derivados de la propia naturaleza humana. Así mismo, Yepes y Reyes (2013) afirman que la formación integral es un proceso que ofrece al individuo los elementos necesarios para enfrentar la vida y desarrollar todas sus potencialidades, buscando la realización plena del ser humano y la mejora de la calidad de vida del entorno social. En ello radica principalmente el éxito del proceso educativo, el cual debe promover que el hombre sea más humano y comprenda su contexto. Vemos entonces, que el área de educación física por su naturaleza permite que el ser humano se desarrolle desde todas sus dimensiones, generando una oportunidad para el fortalecimiento de la formación integral.

Ahora bien, para establecer unos indicadores de formación integral escolar, se hace necesario plantear un instrumento idóneo que permita analizar desde la percepción de los actores educativos como se posibilitan cambios en las dimensiones que un estudio previo, se establecieron como fundantes de este proceso (Pinilla y Gamboa, 2018). Para que se pueda utilizar con toda confianza el instrumento propuesto y evaluado por expertos en primera instancia,

se requiere que este cumpla con dos requisitos: confiabilidad y validez (González, 2008; citado por Bojórquez, López, Hernández y Jiménez, 2013).

Referente a la validez de un instrumento, se requiere que este mida de forma adecuada las variables, la validez indica si la cuantificación es exacta, y la confiabilidad refleja la cantidad de errores o diferencias entre las mediciones. La confiabilidad se define como el grado en que un instrumento de varios ítems mide consistentemente una muestra de la población; los instrumentos que buscan medir un constructo pueden ser validados en forma indirecta basándose en la relación que muestren los ítems que componen la escala (Oviedo y Campo, 2005). Para este proceso de medición, se emplea el coeficiente alfa de Cronbach, definido por Simancas-Pallares, Arrieta y Arévalo (2017) como un índice usado para medir la confiabilidad del tipo consistencia interna de una escala, es decir, para evaluar la magnitud en que los ítems de un instrumento están correlacionados. En otras palabras, se basa en el cálculo del promedio de las correlaciones de los ítems que hacen parte de un instrumento.

Objetivos

Validar un instrumento que permita la medición de la percepción de los actores del proceso educativo con relación a la formación integral, desde el área de educación física a partir de un pilotaje de este en una institución educativa pública del municipio de Espinal.

Metodología

En esta fase de la investigación se evalúa la consistencia interna del instrumento diseñado para evaluar la percepción sobre aspectos que hacen parte de las dimensiones del ser humano que fueron definidas por expertos del área de educación física y en educación en general, con el fin de medir la formación integral de los estudiantes. El instrumento fue elaborado a partir del análisis y triangulación de información obtenida en un grupo focal y adicionalmente, fue validado por dos doctores expertos en educación.

La prueba piloto del instrumento se realizó analizando las respuestas generadas de la percepción que el docente tiene sobre los indicadores de formación integral de 20 estudiantes, la autoevaluación de los estudiantes (20) sobre su proceso de formación y la percepción de 20 padres de familia sobre la formación integral de sus hijos. Para verificar la fiabilidad del instrumento, se realiza un análisis de su consistencia interna mediante el alfa de Cronbach utilizando las varianzas. Al respecto, González y Pazmiño (2015) manifiestan que el alfa de Cronbach se estableció como un índice de facto para evaluar el grado en que los ítems de un instrumento están correlacionados, con respecto a la utilidad estadística de Cronbach, Quero (2010) afirma que se orienta a calcular la confiabilidad de un instrumento cuyos ítems o reactivos conformen un único dominio, dominio que en nuestro caso corresponde a la formación integral, lo que indica que este coeficiente nos permite determinar la validez de la encuesta. Para calcular el alfa se utilizó el software SPSS versión 20 y se calculó el alfa para los resultados de los padres, de los estudiantes y del docente de manera independiente para triangular los resultados y reducir posibles inconsistencias.

El instrumento presentado en la tabla 1, implementa una escala Likert que se definió asignado para las categorías nunca, casi nunca, ocasionalmente, casi siempre y siempre fijando una escala numérica de 1 a 5 respectivamente para cada ítem, fue aplicado a los actores del proceso educativo, el pilotaje se llevó a cabo en una institución educativa con características similares a la institución objeto del estudio.

Resultados

La tabla 2 muestra el resultado coeficiente alfa de Cronbach total del instrumento que fue de 0.96 para los padres de familia, 0.94 para los estudiantes y 0.93 para el docente. Con un promedio de 0.96 para todo el instrumento, promedio que fue calculado a partir del promedio de

las percepciones mediante la triangulación. el resultado fue superior con relación al límite aceptable de 0.7 considerado para esta investigación.

Conclusiones

El coeficiente alfa de Cronbach es el indicador más utilizado para cuantificar la consistencia interna de un instrumento; la importancia radica en que es el método más sencillo y conocido de medir la consistencia interna de un instrumento, además de ser la primera aproximación a la validación del constructo de una escala. Los resultados muestran que es viable medir con base en la percepción de los actores educativos la formación integral desde el área de educación física, hay consistencia entre las preguntas propuestas para las ocho dimensiones definidas para evaluación. El instrumento es aplicable a cualquier contexto dado que su índice de confiabilidad y consistencia está por encima de los niveles esperados y confirman a la vez la importancia de poder explorar desde una perspectiva unitaria y holística los diferentes y múltiples factores que deben tomarse en cuenta para validar una escala de medición que logre medir la percepción de los actores del proceso educativo con relación a la formación integral escolar.

Debate

El Coeficiente Alfa de Cronbach, requiere una sola administración del instrumento de medición y produce valores que oscilan entre 0 y 1, pero además un valor superior a 0.7 revela una fuerte relación entre las preguntas, un valor inferior revela una débil relación entre ellas (Bojórquez, López, Hernández y Jiménez, 2013). Lo cual significa que entre más cercano esté a 1 el valor, mayor confiabilidad y validez va a tener la herramienta de medición. Partiendo del resultado obtenido, se afirma que el instrumento presenta una muy buena consistencia interna desde la formulación. Por otra parte, entre los factores que reducen la confiabilidad o consistencia de un instrumento se encuentra la aplicación de instrumentos en condiciones distintas y a diversos grupos (Nunnally, 1970; citado por Quero, 2010). Al aplicar el instrumento

a grupos poblacionales distintos y obtener en cada uno de ellos un α de Cronbach cercano a 1, se evidencia que el instrumento es confiable y consistente.

Referencias

Bojórquez, J., López, L., Hernández, M., y Jiménez, E. (2013). Utilización del α de Cronbach para validar la confiabilidad de un instrumento de medición de satisfacción del estudiante en el uso del software Minitab. *11th Latin American and Caribbean Conference for Engineering and Technology*. Recuperado en <http://laccei.org/LACCEI2013-Cancun/RefereedPapers/RP065.pdf>

Muñoz, L. (2014). Una visión más holista del concepto de formación integral. *Revista Unaciencia*, vol 7 Núm. 12. Recuperado de <http://revistas.unac.edu.co/index.php/Unaciencia/article/view/124>

Pinilla, N. y Gamboa, C. (2018). La formación integral: análisis de las concepciones de los docentes del área de educación física. IV Simposio Internacional de Formación de Educadores SIFORED. Bogotá: Universidad Antonio Nariño.

Quero, M. (2010). Confiabilidad y coeficiente Alpha de Cronbach. *Revista Telos*, 12 (2), 248-252. Universidad Rafael Belloso. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/993/99315569010.pdf>

Quirós, E. y Jiménez X. (2013). La actitud hacia la docencia, la formación integral en la educación secundaria y a su proyecto de vida: Una visión desde los estudiantes de colegios en áreas rurales. *Revista Electrónica Educare.*, vol 17(2), 91-109 ISSN: 1409-42-58, MAYO-AGOSTO. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194127506007>

Sierra, P. (2015). La formación integral de la persona. Filosofía de la educación en los cursos de pedagógicos de Edith Stein. Master Thesis, Universidad Nacional de Educación a Distancia (España). Facultad de Filosofía. Recuperado de http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:masterFilosofiaHistoria-Psierra/Sierra_Lopez_Pablo_TFM.pdf

Simancas-Pallares, M, Arrieta, K y Arévalo, L. (2017). Validez de constructo y consistencia interna de tres estructuras factoriales y dos sistemas de puntuación del cuestionario de salud general de 12 ítems. *Biomédica*, 37, 308-314. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/bio/v37n3/0120-4157-bio-37-03-00308.pdf>

Yepes, S. y Reyes L. (2013). ¿Qué tanto saben los padres de formación integral? *Revista Educación y Humanismo*, 16(26), 15-26. Recuperado de <http://revistas.unisimon.edu.co/index.php/educacion/article/view/2344/2236>

Hacia la construcción de una pedagogía mediada por la innovación pedagógica

Towards the construction of a pedagogy mediated by pedagogical innovation

Bernarda Elisa Pupiales Rueda. PhD.

Dpto. Psicopedagogía

Universidad del Tolima.

bepupialesr@ut.edu.co

Resumen

El artículo es resultado de una investigación desarrollada en el 2020 y hace parte de un macro proyecto de investigación en torno a la innovación pedagógica en educación superior. El objetivo es identificar la perspectiva que tiene para los docentes de la universidad del Tolima sobre la innovación pedagógica. Para lo cual se aplica una encuesta a 280 docentes. El resultado concluye que para el docente de educación superior innovar es sinónimo de uso de TIC, además está relacionada con la posibilidad de mejorar el proceso, orienta la búsqueda de nuevas estrategias de participación del estudiante y logra aplicar el conocimiento para transformar el entorno.

Palabras clave: formación, virtualidad, mediación, innovación.

SummaryThe article is the result of research carried out in 2020 and is part of a macro research project on pedagogical innovation in higher education. The objective is to identify the perspective that it has for the teachers of the Universidad del Tolima on pedagogical innovation. To this end, a survey of 280 teachers is being carried out. The result concludes that for teachers of higher education, innovation is synonymous of the use of TIC. It is also related to the possibility of improving the process, guiding the search for new strategies for student participation and managing to apply knowledge to transform the environment.

Keywords: Training, Virtuality, Mediation, Innovation.

Justificación

La universidad se crea como una perspectiva de desarrollo individual y colectivo, logrando constituirse en un nuevo gremio dedicado exclusivamente al saber. En ese entonces, en la Baja Edad Media los estudiantes pertenecían a todas las clases sociales, y los docentes o pertenecían al clero o eran seculares que debían renunciar a la posibilidad de construir una familia, la dedicación a la docencia debía ser exclusiva. En principio el docente no recibió un salario como

tal, entre los estudiantes se realizaba una colecta y donaban dinero según la capacidad de cada estudiante. Más adelante el docente logra que se le adjudique un salario mensual a cargo de las arcas del estado.

En el siglo XXI, la educación superior tiene como objetivo orientar a los futuros profesionales para que sean capaces de acercarse a la ciencia, conocerla, y en futuro producirla, y lograr además que a partir de la formación permanente permanezcan motivados por el conocimiento.

Antes del Covid 19, la educación transcurría con algún nivel de normalidad, sin embargo, luego de la promulgación del decreto, 418 del 18 de marzo (2020), Presidencia de la República. Orientado a minimizar el riesgo de contagio, hemos asumido formación virtual al 100%. El cambio tiene que ver con el desarrollo e incorporación de propuestas pedagógicas a partir de mediaciones tecnológicas, en las cuales la participación del estudiante estimula al logro de objetivos. Lo anterior en vista de que la educación virtual, no debería reducirse al aprendizaje de teorías y repetición de las mismas. Lo anterior requiere lograr la relación teoría-práctica de una manera menos compartimentada de los saberes. El fortalecimiento de la formación integral, y este tiene que ver en desarrollar al mismo tiempo saber específico y fortalecimiento de valores, acorde a la necesidad de una educación para el siglo XXI. (Guio & Gómez, (2016), Puerta, & Granada, (2016), Quizphe, Gómez, & Aguilar, (2016).

En suma, la innovación pedagógica responde a una necesidad de cambio. Es posible llevar a cabo innovación a partir del uso de nuevos escenarios, diversas formas para asumir la relación teoría-práctica, e igualmente a partir de la utilización de nuevos materiales y a través de aplicar el saber con otros colectivos susceptibles de formación.

Desde esta perspectiva la incorporación de innovación pedagógica debe tener en cuenta la perspectiva cultural, del espacio en el cual se desarrolla.

Una innovación no es solo un cambio, existen otras características asociadas a ese cambio que hacen que esa innovación adquiera un carácter propositivo e intencional, lo cual apunta al mejoramiento del proceso y experiencia de aprendizaje del estudiante, además del docente. Pupiales y Flórez (2019), Se define innovación, como aquellas iniciativas didácticas y pedagógicas, que conlleven a la mejora de los procesos formativos, las cuales se centran principalmente en mejorar la participación del estudiante para acceder al conocimiento, fortalecer valores, incentivar el pensamiento divergente, crítico y propositivo, entre otros.

La innovación pedagógica está siendo un referente para quienes desarrollan una visión menos compartimentada de la educación, e igualmente como respuesta a las transformaciones que se gestan en lo tecnológico, político, económico y social por los cuales atraviesan un buen porcentaje de países. En este caso nos hemos planteado reflexionar en torno a: ¿qué se está haciendo para incentivar la innovación pedagógica al interior de las instituciones de educación superior?, ¿Cómo definen los docentes el hacer docencia en la universidad?, ¿Qué circunstancia o perspectiva condujo al docente hacia la transformación de la pedagogía en el aula?, ¿Cuáles son las limitaciones que encuentra el docente para implementar experiencias de innovación pedagógica?, ¿Cómo orientar una política institucional para incentivar la innovación en las instituciones de educación superior o universitarias?, ¿Cómo crear equipos de trabajo para producir y fortalecer la innovación pedagógica?, ¿En qué ámbitos se identifica mayor tendencia a innovar?

La cuestión conlleva a poner sobre la mesa, los aspectos que motivan la creación de estrategias de innovación. La innovación en la educación superior supone la transformación de las prácticas repetitivas y transmisionistas por iniciativas que conllevan a la participación del estudiante en la construcción del conocimiento, lo cual posibilita entre otros, mejorar el nivel de interés y por ende el rendimiento académico. Dicha participación es susceptible o no de lograrse. Está comprobado que, para estudiantes con un nivel bajo de participación las estrategias

pedagógicas mediadas por las TIC suponen una oportunidad para mejorar la participación. En esta medida interesa conocer y comprender la perspectiva de innovación que tienen los docentes de la universidad del Tolima.

Metodología

La investigación se desarrolló a partir de un modelo de investigación cualitativa, se invitó a participar aproximadamente a 500 y dieron respuesta a la encuesta 180 docentes.

En el semestre B de 2019, inició la investigación, las preguntas inducen a conocer qué piensan y cómo asumen los docentes la innovación pedagógica, cual es la perspectiva respecto al tema.

Resultados

Los resultados se obtienen mediante el análisis de las encuestas desde las cuales se identifican categorías. Como resultado del análisis de la información encontramos que los docentes perciben la innovación como un valor agregado al proceso, prevalece la idea de que está relacionada con el uso de TIC. Relacionan el término con la posibilidad de transformación y mejora del proceso, y además con la búsqueda de nuevas estrategias pedagógicas para la intervención. Igualmente perciben la innovación con relación a la investigación, y como la posibilidad de reflexión sobre problemas cotidianos susceptibles de tratarse dentro del aula, y por último se identifica la necesidad de ofrecer formación al docente para que incursione en la innovación. Para Pupiales, & Tinoca, L (2014), generar espacios para el desarrollo profesional, para que, a partir de la construcción de equipos de trabajo colaborativo, los docentes realizan observación, reflexión y análisis sobre la intervención en el aula, lo cual conlleva a desarrollar y fortalecer competencias pedagógicas, tendientes a hacer posible una formación superior, que adopta la calidad como eje transversal del proceso. Pupiales, & Tinoca, (2014 PP. 83).

A continuación, se amplían las categorías obtenidas de los testimonios de los docentes.

Innovación, y relación con el uso de TIC: En cuanto a innovación y la relación con el uso de TIC, Cabero, Marín, & Castaño, (2015), Sampedro, (2015), Flores, & Del Arco, (2013), Pupiales, & Tinoca, (2014), el uso de las TIC como espacio formativo afianza valores, desarrolla compromiso y fortalece la interactividad.

-Es modificar todos aquellos aspectos que requieren ser renovados, dados los avances del conocimiento, de la ciencia y todo lo pertinente a la aplicabilidad de las TIC.

-Mantener actualizado, dar una mirada compleja a cada asunto, poner en acción el conocimiento y gestión del conocimiento con el mundo virtual, redes de conocimiento

-Aplicar tecnologías, hacer uso de la virtualidad y actualizarse con herramientas de uso moderno.

Cambio y transformación como mejora. Para el docente de la Universidad del Tolima, la innovación se relaciona con el cambio o mejora de los procesos, y el modelo a partir del cual se realiza la intervención en el aula. Dejan entrever que el “cómo”, cobra importancia en la medida en que les permite *-acercar al estudiante al aprendizaje-*. Y en el camino de la búsqueda del cambio se percibe la importancia que le confieren a la profesionalización del docente, tal y como lo asumen (Perrenoud, (2010), Vieira (2014), Al respecto se presentan testimonio de innovación como cambio y mejora: Por tanto, buscan la transformación de las prácticas de aula y conlleva a la profesionalización de la docencia.

-Yo lo diré de forma sencilla, yo me pregunto constantemente por el "cómo" enseñar, también por el "que", desde luego, y ambos cambian, mutan, junto con la realidad.

-Y ese acto de innovar tiene que ver con renovar ese “como”, en respuesta a la dinámica de la realidad cambiante.

-es convertir el proceso educativo en pertinente y oportuno, según las demandas externas, comprometidos con el desarrollo personal de los estudiantes, revisando no solo lo temático sino tratando de generar cambios en los sujetos.

Innovar y generar nuevas estrategias. Concuerdan en que el término innovación está relacionado con generar nuevas formas para abordar la intervención en el aula, a partir de las cuales suponen que se obtendrá cambios en la forma de participación del estudiante en el proceso.

-Explorar nuevas formas de aprendizaje, de acuerdo con la realidad social y establecer cambios que propicien nuevas dimensiones del conocimiento, desde la capacidad del análisis crítico.

-La innovación implica generar valor a la docencia tradicional que se realiza cotidianamente, con la complementación de nuevos modelos, enfoques que promuevan el aprendizaje para toda la vida con aplicación a la resolución de los problemas profesionales y personales

-El diseño e implementación de nuevas experiencias de aprendizaje, que permitan al docente orientar de la mejor manera al estudiante durante su formación.

Innovación ligada a la investigación. Ocupa la cuarta posición, se asume en el sentido transversal de la investigación como medio eficaz para acercarse a la innovación.

- Investigar e innovar para asumir con el estudiante el acceso a nuevos conocimientos.

- Orientar procesos de investigación para que el estudiante asimile las posibilidades de acceder a mejor información y conocimiento.
- Guiar el camino del saber a partir de procesos de investigación secuencial.

Innovación como relación teoría y práctica. Innovación como relación del conocimiento con el contexto, deja entrever que para el docente dicha posibilidad constituye uno de los objetivos de la intervención a través del cual hace posible la práctica del saber.

-Explorar nuevas formas de aprendizaje, de acuerdo con la realidad social y establecer cambios que propicien nuevas dimensiones del conocimiento, desde la capacidad del análisis crítico.

-Consiste igualmente en centrar la posibilidad de activar en un contexto laboral específico, los saberes que pueda poseer un individuo para resolver óptimamente situaciones propias de su rol.

-Implementación de estrategias que permitan al estudiante recibir el conocimiento, entenderlo y usarlo en su desempeño profesional.

Innovación como reflexión sobre los problemas cotidianos. La innovación pedagógica consiste en el análisis, la reflexión y modificación de la pedagogía cuando ésta no es capaz de responder a los nuevos desafíos de la sociedad. Testimonios:

- Integrar los problemas regionales, y buscar solución a los mismos.
- Hacer uso de las distintas formas y medios de comunicación para enterarse de los problemas que aquejan el entorno y buscar soluciones posibles y reales.

Innovación y capacitación docente. La formación del docente requiere del compromiso de la institución en la cual labora, la motivación del docente por el desarrollo

y la actualización pedagógica deberá encontrar eco en los programas que la institución ofrece para la actualización de las tareas de la labor docente. Testimonios:

-La innovación pedagógica sólo se puede lograr con la experiencia, el compromiso y la permanente capacitación y actualización en el área de trabajo

-Adelantar investigación en el aula como espacio para comprobar las teorías, es algo que me gustaría, pero no existen las condiciones.

-Saber más de la profesión, de las posibilidades para mejorar el seguimiento del proceso, es una necesidad.

-En lo personal, utilizar como herramientas de aprendizaje tecnologías de la educación y de la comunicación, además de implementar actividades lúdicas que estimulen la participación del estudiante.

-La innovación pedagógica como su nombre lo indica es crear, descubrir nuevas estrategias metodológicas y pedagógicas que permitan dinamizar y mejorar los procesos formativos dentro o fuera del aula.

Conclusiones

En el siglo XXI de las comunicaciones el aprendizaje colaborativo a través de la red posibilita la participación activa del estudiante, lo motiva y compromete con la ampliación de las competencias TIC con las cuales se relaciona continuamente.

La educación superior deberá orientarse hacia la interdisciplinariedad buscando puntos en común entre los diversos ámbitos del saber. Igualmente debe hacer posible la cercanía del estudiante con los problemas del contexto educativo inmediato fomentando el pensamiento crítico, propositivo y creativo. Pupiales, Riveros S. & Romero, (2014).

Los docentes de la universidad del Tolima asumen docencia como espacio para buscar solución a los problemas del entorno, percibiendo la formación como un evento de responsabilidad social. Martínez, M.C.; Branda, S. y Porta, L. (2013).

Docencia como compromiso con la actualización y capacitación permanente para orientar la mejora del proceso. Las tendencias sobre educación y pedagogía posibilitan el fortalecimiento de las competencias requeridas para lograr buenas prácticas en docencia. Perrenoud, (2010).

Debate

El cambio de modalidad de la educación requiere de innovación pedagógica a partir de la implementación de estrategias mediadas por las TIC, orientadas a la interactividad del estudiante, el docente y el proceso.

Las instituciones de educación superior deberán fortalecer la innovación pedagógica en aras de que el cambio de modalidad sea una posibilidad para transformar las prácticas repetitivas y transmisionistas por estrategias de interacción del estudiante con el conocimiento.

Es necesario que el docente asuma la innovación como una necesidad y respuesta a la necesidad de desarrollar buenas prácticas en educación virtual. Lo anterior en aras de que la calidad continúe haciendo parte del proceso.

Es imperativo que las instituciones de educación superior asuman la formación permanente del docente como parte de las políticas de desarrollo institucional, en coherencia con el eje misional de formación de la institución.

Referencias

Guio., R, Pintor., CH., Gómez Z. (2015). Innovación educativa en las prácticas de profesores de educación superior: aportes y beneficios. Innovaciones educativas. Vol. 22. Pp 41-51.

Boletín ACTAS PEDAGÓGICAS. Vol. 1 enero a abril de 2020
Universidad del Tolima-Colombia

Martínez, C. (2017). Incidencia de la didáctica general en el proceso docente de las Lenguas extranjeras en Cuba. 22 (1) 71-86. Recuperado en: <http://www.scielo.org.co/pdf/ikala/v22n1/0123-3432-ikala-22-01-00071.pdf>

Martínez, M.C.; Branda, S. y Porta, L. (2013). ¿Cómo funcionan los buenos docentes?

Osorio, G.M & Vera., C.E. (2015). Alternativas para nuevas prácticas educativas. Nuevas formas de aprender. II Congreso Internacional de Transformación Educativa. 23 al 26 de septiembre de 2015 en Tlaxcala-México. Recuperado en: <https://www.transformacioneducativa.com/attachments/article/136/Libro%2002%20-%20Nuevas%20formas%20de%20aprender.pdf> consultado: 30/01/2018

Perrenoud, P. s/f. Construir las competencias, ¿es darle la espalda a los saberes?. RED U. Revista de Docencia Universitaria, núm. II Recuperado en: http://dearade.udea.edu.co/aula/pluginfile.php/1485/mod_resource/content/1/Construir%20las%20competencias,%20es%20darle%20la%20espalda%20a%20los%20saberes,%20Perrenoud,%20Philippe.pdf consultado: 3/10/2017.

Puerta., G., Granda G. (2016). Diseño de la ruta de apropiación e incorporación del uso de las TIC en el PEI en las instituciones educativas Cardenal Aníbal Muñoz y Donmatías. Fundación universitaria Católica del Norte. Vol. 49, pp 23-50.

Pupiales, B., Florez M. (2019). Experiencias de innovación pedagógica en la Universidad del Tolima. En Innovación en Educación Superior: Un informe iberoamericano. Editorial Instituto Politécnico de Coimbra. Portugal.

Pupiales Rueda, B. E. y Tinoca, L. (2014). La Formación universitaria en Iberoamérica desde lo virtual, como entorno para la calidad pedagógica en la educación Superior. TENDENCIAS, 15 (1), 268-286. Recuperado en: file:///D:/DATOS/Downloads/Dialnet-

LaFormacionUniversitariaEnIberoamericaDesdeLoVirtu-4820633.pdf el 10 de junio de 2015.

Quizhpe, S. Gómez, & Aguilar, R. (2016). *La innovación educativa en la Educación Superior ecuatoriana y el portafolio docente: instrumentos de desarrollo*. 18, (3), 297-303. Disponible en: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1817-59962016000300011&lng=es&nrm=iso &lng=es&nrm=iso consultado EL 3-02-2018

Leyva, L. & Farfán, P. (2016). La innovación educativa en el ámbito de la responsabilidad social universitaria., 35, (2). 16-34. Disponible en: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-4314201600020000 Consultado el 10-12-2017.

Viera, F. (2014). REDU. Para uma mudança profunda da qualidade da pedagogia na universidade. *Revista de Docencia Universitaria*, 12 (2), 23-39.

La autoevaluación del estudiante como proceso formativo en el posconflicto

Student Self-Evaluation As A Formative Process In The Post-Conflict

Luz Stella García Carrillo

Docente Facultad de Ciencias de la Educación
Grupo de investigación Devenir Evaluativo UT
Universidad del Tolima.

Correo: lsgarcia@ut.edu.co

Resumen

La presente investigación se desarrolló a partir de una revisión documental y teórica y tiene como objetivo identificar y caracterizar la autoevaluación de los estudiantes como un proceso formativo.

En los tiempos del posconflicto es evidente la necesidad la negociación y consenso, y la autoevaluación aporta a la formación del estudiante valores de responsabilidad y compromiso no solo en el ámbito educativo, sino también como posibilidad de formación para aprender a vivir y convivir en paz.

Palabras clave: autoevaluación, negociación, consenso, posconflicto.

Summary

This research was developed from a documentary and theoretical review and aims to identify and characterize student self-evaluation as a formative process. In post-conflict times, the need for negotiation and consensus is evident, and self-evaluation contributes to the student's formation with values of responsibility and commitment not only in the educational field, but also as a training possibility to learn to live and coexist in peace.

Keywords: self-evaluation, negotiation, consensus, post-conflict

Justificación

Actualmente se reconoce la evaluación educativa como una posibilidad para aprender y para la formación, por tanto, la autoevaluación del estudiante se considera una forma para propiciar la constitución de ciudadanos críticos y reflexivos. Lo anterior en vista de que el proceso de reflexión y de auto revisión se convierten para el estudiante en un proceso formativo. Además, la autoevaluación permite desarrollar habilidades y competencias ciudadanas, orientadas a construir un ciudadano activo y participativo con valores éticos y democráticos especialmente para dar inicio al postconflicto.

Sin embargo, la autoevaluación, en términos generales se trivializo e instrumentalizo como un simple formulismo para negociar una nota o llenar un formato. Desde el punto de vista

didáctico la evaluación es un recurso para aprender, para realimentar que permite ajustar, corregir, formular y mejorar, García Carrillo (2016). Uno de los procesos evaluativos menos practicado, valorada y reconocida en las aulas en todos los niveles y modalidad educativa. De esta manera se identifica que la autoevaluación está siendo una posibilidad desaprovechada y despojada de las características y condiciones en una evaluación entendida como un proceso social, político, pedagógico y ético, susceptible de aportarle al estudiante crecimiento en diversos aspectos y sentidos.

Metodología

La investigación se desarrolló a partir de una revisión documental y teórica.

La autoevaluación del estudiante

La evaluación ha sido objeto de estudio y debate en la comunidad educativa, académica y a nivel social. La autoevaluación del estudiante es un proceso inherente y se constituye en eje fundamental para la resignificación y búsqueda de mejores y exitosos procesos evaluativos. No es únicamente un cambio en el discurso, de palabras, técnicas, instrumentos y procedimientos sino una transformación en el sentido formativo del estudiante en la práctica cotidiana al interior del aula.

Es posible identificar y caracterizar algunas confusiones e imprecisiones en la evaluación y la autoevaluación del estudiante, en primera medida es posible creer que se trata únicamente de un ejercicio técnico orientado a certificar al estudiante a través de una calificación, para rendir cuentas, “clasificar, discriminar, jerarquizar, competir y controlar ... debe ser un proceso que acompaña el aprendizaje” (Santos, 2010: 12).

La autoevaluación es un proceso sistemático de autorreconocimiento y autocrítica que permite, por un lado, la valoración de mi propio trabajo y, por otro lado, promover aprendizajes

autónomos, significativos, estratégicos, contextualizados y profundos. Como lo confirman algunos académicos:

Según Pérez, (2000) “Como proceso y espacio para el desarrollo personal”.

Según Román, (2000) “La autoevaluación: estrategia y componente esencial para el cambio y la mejora escolar”.

Según Santos Guerra, (1993) “Es un proceso de autocrítica que genera unos hábitos enriquecedores de reflexión sobre la propia realidad.

Según López Pastor, (2006) “La autoevaluación favorece la autorreflexión, la actitud crítica y el sentido de responsabilidad.

Según García Carrillo (2016) “Es el proceso de reflexión y de revisión eminentemente formativo que permite la participación activa del estudiante. Se fundamenta en la auto determinación, y la auto regulación al reconocer y valorar sus propios objetivos, procesos y aprendizajes que permite ajustar, corregir, reformular y mejorar.

Principios pedagógicos para la autoevaluación del estudiante

La autoevaluación se sustenta en los principios de la evaluación formativa. Para Fernández- Balboa (2011) en la autoevaluación se identifican tres principios, entre ellos:

Primer principio: Todas las personas están dotadas de dignidad – un valor intrínseco, protegible e inalienable que “entraña y se realiza mediante la posesión y el reconocimiento recíproco de derechos.” Desde esta perspectiva el reconocimiento de los derechos de los demás conlleva deberes para con los demás.

Segundo principio: Dado que las personas viven en sociedad, la salvaguarda de su dignidad depende en su participación en el Gobierno. Al Gobierno del pueblo, por el pueblo

y para el pueblo le llamamos democracia, y por muy imperfecto que esto sea, hoy por hoy es la mejor forma que tenemos.

Tercer principio: Ambas, dignidad y la democracia entrañan conceptos tales como libertad y justicia, los cuales, a su vez, dependen de dos capacidades básicas de las personas: la autodeterminación (el poder de ejercitar los propios derechos y la autorregulación (propia apuesta en práctica de los derechos.

Resultados

El reto es la transformación del significado formativo y de la práctica evaluativa a partir de la autoevaluación del estudiante “Implica asumir también una mayor responsabilidad en sus actuaciones” (Castillo y Cabrerizo, 2010:188) que requiere:

- Cambios en el rol y función del profesor
- Aumento real y concreto de la participación de los estudiantes
- Toma de decisiones reflexionadas y en contexto
- Reflexión Individual situada sobre la propia realidad
- Enseñar referentes básicos al estudiante sobre la autoevaluación.
- Su aplicación es progresiva, iniciando con ejercicios sencillos y lúdicos.
- Se necesita una práctica permanente, incorporar la práctica auto evaluadora.

Como proceso formativo en el postconflicto, la autoevaluación del estudiante es una posibilidad para la reflexión personal, fundamentada en la autodeterminación, autoaprendizaje y auto regulación al reconocer y valorar sus propios objetivos, procesos, aprendizajes y limitaciones. Estos son los aportes de la autoevaluación del estudiante en los procesos de construcción personal y social para un ciudadano que elabora juicios y criterios.

Se reconoce que la evaluación es imprescindible para promover y propiciar espacios de participación activa que permita ubicar al estudiante como eje del proceso formativo y la autoevaluación indudablemente, privilegia la participación del estudiante. Para ello, es necesario, trabajar en pos de cambiar la cultura de la autoevaluación; este cambio, no es responsabilidad y un propósito exclusivo del profesor, ya que depende de muchos factores y condiciones. El

profesor juega un papel decisivo en la puesta en acción de la autoevaluación al proponer y aplicar un sentido a la evaluación y una variada gama de técnicas e instrumentos de autoevaluación que enriquecen el proceso formativo. García Carrillo (2016). Los anteriores planteamientos en muchos casos se quedan en teorías o en buenas intenciones, se deben aplicar actividades de autoevaluación con acciones cotidianas, concretas y sencillas realizables en el aula.

Conclusiones

Es necesario y se requieren algunos ajustes en los procesos curriculares, didácticos y evaluativos y a continuación se presentan algunas sugerencias para desarrollar la autoevaluación del estudiante en el postconflicto.

La reflexión y construcción conceptual sobre el tema de la paz en el postconflicto es continua, es un proceso a mediano y largo plazo.

Con objetivos claros y precisos respecto a la formación para la paz en el contexto escolar.

Debe planificar y proyectar las actividades y tareas como proceso formativo desde y para la participación, autonomía y la reflexión.

No hay una forma o fórmula única para realizar la autoevaluación del estudiante, cada profesor construye las más adecuadas a las condiciones y contexto.

Las actividades y tareas de aprendizaje se enmarcan en la dimensión política, ética y ciudadana sin interesar el área o curso o el nivel educativo.

Entender que es un “modo distinto” como se debe asumir la formación como diálogo y no como confrontación.

Incorporar la autoevaluación del estudiante, es un reto y una oportunidad de trabajo en el marco de la negociación y el consenso en el aula en los tiempos de postconflicto. No solo cambiar los discursos sino impactar las prácticas evaluativas en el aula. Se busca un estudiante responsable y comprometido no solo en su desarrollo educativo sino también personal y como ciudadano que aporta al desarrollo comunitario desde una perspectiva ética y técnica y humana.

Debate

Si se considera el proceso de evaluación como un proceso que aporta al desarrollo del estudiante, la autoevaluación le imprime al estudiante la perspectiva del desarrollo de valores, de responsabilidad y compromiso para con el mismo y el entorno. Por lo tanto, la autoevaluación aporta tanto desde lo ético, humano y social.

El desarrollo del proceso de autoevaluación conlleva la formación de un ciudadano que se auto reconoce en la medida en que valora su trabajo en referencia al de los demás. Por tanto, la autoevaluación tiene un componente técnico, además de valores que trascienden la formación, en vista de que el estudiante es capaz de sopesar sus limitaciones y valorar las fortalezas.

Referencias

Anijovich R. y Cappelletti G. (2017) la evaluación como oportunidad. Primera edición. Paidós.

Buenos Aires.

Castillo S. y Cabrerizo J. (2010) La evaluación educativa del aprendizajes y competencias.

Pearson Educación. Madrid.

Fernández- Balboa (2011) la evaluación orientada al aprendizaje en un modelo de formación por competencias en la enseñanza universitaria. En Bujan K., Rekalde I., y Aramendi P. (coordinadores) La evaluación de competencias en la Educación Superior. Ediciones de la U. Bogotá.

García Carrillo L. S. (2016) La autoevaluación de los estudiantes un proceso por resignificar y reconstruir en la Educación Física escolar. Paideia Sur colombiana. N° 21, Universidad Sur Colombiana. Neiva.

García Carrillo L. S. (2014) La evaluación formativa: ¿un concepto en algunos casos difuso e impreciso o una práctica en el aula? Revista de Innovación educativa. Tecnológico de Monterrey. México.

Samarti N. (2008) 10 ideas clave. Evaluar para aprender. Editorial Grao. Barcelona

Santos, M. A. (2010) La evaluación como aprendizaje. Una flecha en la diana. Bonum- Nacea.

Impacto del internet sobre el rendimiento académico

Impact of the internet on academic performance

John Ariza

Karen Reinoso

Universidad del Tolima

Resumen

En el presente artículo se estudia el efecto del internet sobre el desempeño académico de los estudiantes en las pruebas PISA a nivel internacional. Basado en un modelo de regresión por percentiles, se estima el efecto de la intensidad en el uso de las TIC en la escuela y en el hogar sobre diferentes partes de la distribución de habilidades en lenguaje y matemáticas. Los resultados sugieren efectos negativos de la intensidad de uso de las TIC tanto en la escuela como en el hogar sobre el rendimiento en lenguaje y matemáticas.

Palabras clave: cambio, lenguaje, internet.

Summary

This article studies the effect of the Internet on the academic performance of students in the PISA tests at the international level. Based on a percentile regression model, it is estimated the effect of the intensity of TIC use at school and at home on different parts of the distribution of language and mathematics skills. The results suggest negative effects of intensity of TIC use at school and at home on language and mathematics performance.

Keywords: performance, language, internet.

Introducción

Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) están transformando estructuras económicas y sociales generando nuevas dinámicas en los diferentes sectores económicos y en la interacción social. De acuerdo con la UNESCO y la ITU (2017), las nuevas tecnologías pueden ser utilizadas para fortalecer los sistemas educativos, reforzar el conocimiento y el acceso a información. En la medida en que las economías se vuelven más digitales, las competencias en TIC se hacen necesarias para enfrentar el nuevo mercado laboral puesto que, teniendo mayores habilidades y mayor acceso al conocimiento, se generan oportunidades para aumentar los niveles de ingreso de las economías.

A partir de lo anterior surge el interés por conocer los posibles efectos del internet sobre el rendimiento académico de los estudiantes que participaron en la prueba PISA 2015. La pregunta que busca responder este artículo es ¿Tiene el internet algún efecto sobre el desempeño académico de los estudiantes en estas pruebas?

Metodología: Los datos son tomados del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA), un proyecto desarrollado por la OCDE entre 1997 y 1999, aplicado desde el 2000 cada tres años. PISA busca evaluar la formación educativa de estudiantes de 15 años,

Unión internacional de telecomunicaciones (UIT) o ITU por sus siglas en inglés, es un organismo de la ONU encargado de la regulación de las telecomunicaciones a nivel internacional.

Resultados

Al estimar los efectos que tienen las TIC sobre el rendimiento de lenguaje y matemáticas se encuentran efectos mixtos y estadísticamente significativos. En primer lugar, se evidencia que el mayor efecto del uso de las TIC sobre el rendimiento académico proviene del uso en la escuela. Así mismo, se encuentran mayores efectos en lenguaje que en matemáticas.

Conclusiones

Los principales resultados muestran que los efectos de la intensidad de uso de las TIC sobre el rendimiento académico dependen del lugar en que se utilicen las TIC y de las actividades para las cuales se utilicen. En términos generales el uso frecuente de las TIC en la escuela y en la casa para realizar actividades escolares tiene efectos negativos sobre el desempeño de los estudiantes en lenguaje y matemáticas. Por otra parte, el uso de las TIC en el hogar para actividades de ocio muestra efectos positivos en lenguaje y efectos negativos en matemáticas.

Debate

El adecuado uso de las TIC, también es una tarea de la familia, en vista de que el tiempo invertido en el acompañamiento trae mejor desempeño educativo del estudiante. Afrontar el uso de las TIC, como un proceso que desarrolla competencias, como el lenguaje, abre un camino para percibir las como una fortaleza y no únicamente como amenaza.

Referencias

Botello y Rincón (2014). La influencia de las TIC en el desempeño académico de los estudiantes en América Latina: Evidencia de la prueba pisa 2012.

Boletín ACTAS PEDAGÓGICAS. Vol. 1 enero a abril de 2020
Universidad del Tolima-Colombia

Castro, G., Escandón, D.M. y Castillo, M. (2012). Las tecnologías de la información y comunicación como determinante en el rendimiento académico escolar, Colombia 2006-2009. En: Investigaciones de Economía de la Educación (pp.889 – 903).

Kuhlemeier, & Hemker (2007). The impact of computer use at home on students' Internet skills. Computers & Education, 49, 460-480.

Muñoz y Ortega (2014). ¿Tienen la banda ancha y las tic un impacto positivo sobre el rendimiento escolar? EL TRIMESTRE ECONÓMICO, vol. LXXXII (1), núm. 325, enero- marzo de 2015, pp. 53-87

OECD (2015), Students, Computers and Learning: Making the Connection, PISA, OECD Publishing.

<http://dx.doi.org/10.1787/9789264239555-en>

OCDE (2016). PISA IN FOCUS 64. Recuperado de https://www.oecd-ilibrary.org/education/are-there-differences-in-how-advantaged-and-disadvantaged-students-use-the-internet_5jlv8zq6hw43-en

UNESCO & ITU (2017). The state of broadband 2017: Broadband Catalyzing Sustainable Development. Recuperado de https://www.itu.int/dms_pub/itu-s/opb/pol/S-POL-BROADBAND.18-2017-PDF-E.pdf

**Incidencia de procesos de autoevaluación para la renovación del registro calificado del
Programa de Especialización en Pedagogía de la
Universidad Del Tolima**

**Incidence of self-evaluation processes for the renewal of the qualified registration
of the Specialization in Pedagogy Program of the
Universidad del Tolima**

Mg. Ana Carolina López Beltrán

Luisa Fernanda Herrera Beltrán

Phd. Eduardo Augusto López Ramírez

Universidad del Tolima

Resumen

La presente propuesta de investigación tiene como idea central analizar la incidencia de los procesos de autoevaluación para la renovación del Registro Calificado del programa de Especialización en Pedagogía. Se tuvo en cuenta un enfoque metodológico mixto, en el que inicialmente se hizo un análisis documental de los resultados de procesos de autoevaluación previo; posteriormente se recolecta información actualizada que sirva de instrumento para el proceso de autoevaluación que se está haciendo en la actualidad y finalmente se comparó los resultados previos con la información actualizada para determinar en qué medida ha crecido el programa de especialización en pedagogía.

Palabras clave: Registro calificado, enfoque mixto, procesos de autoevaluación.

Summary

The main idea of this research proposal is to analyze the incidence of the self-evaluation processes for the renewal of the Qualified Registry of the Specialization in Pedagogy program. A mixed methodological approach was taken into account, in which initially a documentary analysis of the results of previous self-evaluation processes was made. Later, updated information was collected to serve as an instrument for the self-evaluation process that is currently being carried out and finally the previous results were compared with the updated information to determine to what extent the Specialization in Pedagogy program has grown.

Keywords: Qualified Registration, Mixed Approach, Self-Evaluation Processes

Justificación

El propósito principal de esta investigación es hacer un estudio de la incidencia que tienen los procesos de autoevaluación, de la especialización en pedagogía de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Tolima, en la renovación del Registro Calificado; para así mismo, analizar las experiencias que ha tenido el programa con los procesos de autoevaluación hechos desde su fecha de nacimiento, por medio de la Resolución 6514 de octubre 26 de 2007, hasta hoy en día, cuando apenas se está iniciando un nuevo proceso de autoevaluación.

Posteriormente, se realiza una recolección de información actualizada, que permita determinar la operatividad del decreto 1290, el cual plantea las condiciones de calidad requeridas para evaluar un programa. Seguidamente, se hace una comparación de los resultados de los procesos de autoevaluación previos, con la información actualizada, acudiendo al enfoque metodológico mixto, como un proceso que recolecta, analiza y vincula datos cuantitativos y cualitativos, para responder al planteamiento del problema.

Finalmente se hace énfasis en conocer la evolución de un programa perteneciente a la línea de la educación y determinar la efectividad y el impacto de los procesos de autoevaluación

como herramienta fundamental para la renovación del registro calificado de la especialización en pedagogía.

Planteamiento del problema

En la actualidad la Universidad del Tolima cuenta con 29 programas de pregrado en la modalidad presencial, quince especializaciones, catorce maestrías y cinco doctorados; todos y cada uno con su correspondiente Registro Calificado.

Adicionalmente es preciso mencionar que en los últimos años la Universidad del Tolima ha perdido programas académicos ya que el Ministerio de Educación no les renueva el Registro Calificado.

Por otro lado, cabe resaltar que uno de los requisitos más relevantes, para la renovación del Registro Calificado de cualquier programa académico, es realizar por lo menos dos procesos de autoevaluación en un periodo de siete años, que es la vigencia del Registro Calificado; pues con los procesos de autoevaluación con miras a la obtención o renovación del Registro Calificado se permite orientar un sistema de calidad de la educación superior.

Dado a lo anterior y a la falta de estudios que permitan analizar las condiciones mínimas de calidad, surge la siguiente pregunta problema:

¿Cuál es la incidencia de los procesos de autoevaluación con fines de obtención del registro calificado del programa de especialización en pedagogía de la facultad de ciencias de la educación de la universidad del Tolima?

Objetivo General

- Analizar la incidencia de los procesos de autoevaluación en la renovación del Registro Calificado del programa de Especialización en Pedagogía.

Objetivos Específicos

- Revisar la información resultado de los resultados de procesos de autoevaluación previos.
- Recolectar información actualizada, que integre respuestas a todos los factores que permiten la renovación del Registro calificado.
- Comparar los resultados de las autoevaluaciones previas con la información recolectada.
- Determinar en qué medida ha avanzado el programa de Especialización en Pedagogía respecto al proceso de autoevaluación.

Resultados

Análisis documental: El proceso de autoevaluación llevado a cabo en el año 2011, permite la identificación de metas alcanzadas; de igual forma, se deja evidencia de algunos aspectos en los que se requieren consagrar acciones necesarias en el plan de mejoramiento, para asegurar la calidad del programa.

Dado lo anterior, se puede notar que la especialización en pedagogía de la Universidad del Tolima demostró logros y desarrollos cuantitativos y cualitativos, que consolidan su calidad, en términos generales; la comunidad académica calificó 6 de 9 factores el cumplimiento en alto grado.

Factor: procesos académicos: En otra dirección el programa, encontró falencias en la estructura del plan de estudios, es por ello que sugieren la reestructuración del Plan de Estudios, el cual se ajuste y actualice al estado de la educación en la pedagogía, el currículo, la didáctica y la evaluación; a las orientaciones de la Especialización en Pedagogía en los planos nacional e internacional; a las necesidades del departamento del Tolima; y a los parámetros estipulados por el MEN desde los niveles del sistema educativo, áreas y disciplinas del conocimiento.

Boletín ACTAS PEDAGÓGICAS. Vol. 1 enero a abril de 2020
Universidad del Tolima-Colombia

En este sentido, los resultados arrojados por la autoevaluación condujeron a modificar el plan de estudios de trimestral a semestral y a la vez complementar el desarrollo de habilidades escriturales de los estudiantes. Es así como el Consejo Académico mediante el Acuerdo No. O204 de 2011, “por el cual se modifica el Acuerdo No. 0100 del 26 de junio de 2008 del Consejo Académico de la Universidad del Tolima, con el fin de semestralizar el plan de estudios, modificar los requisitos de inscripción e incluir los requisitos de admisión del programa Especialización en Pedagogía” y el Acuerdo No. 0205 de 2011 “por el cual se modifica el artículo primero del Acuerdo No. 0100 del 26 de junio de 2008 del Consejo Académico de la Universidad del Tolima, en lo concerniente al número de créditos y se incluyen la misión, visión y perfiles del programa Especialización en Pedagogía”, acoge dicha novedad y hace los respectivos correctivos.

Factor: profesores: En el 2011, el programa cuenta con veinticinco docentes, de los cuales seis son profesores de tiempo completo de la Facultad de Ciencias de la Educación y los otros diecinueve son docentes catedráticos de la Universidad del Tolima y de otras Universidades de Colombia. Con la aplicación de los instrumentos, denominados “cuadros maestros”, se logra la siguiente información relacionada con el factor procesos académicos: En la actualidad, el programa de Especialización en Pedagogía sigue encontrando falencias en la estructura del plan de estudios, y más específicamente con las electivas, ya que como su nombre lo indica, debería haber más opciones, para ofertar por lo menos 2 materias electivas.

En la actualidad, dado al crecimiento del número de estudiantes, el programa ha ampliado su planta docente a setenta y seis docentes, de los cuales dieciséis son profesores de planta o tiempo completo y cincuenta y nueve son docentes catedráticos. Adicionalmente, es necesario resaltar que, en los últimos tres años, el programa de especialización en pedagogía ha tenido el acompañamiento, y las asesorías de profesores provenientes de otras instituciones, a nivel nacional e internacional.

Comparación de información: En esta sección se retoma la información que se recuperó del análisis documental del documento final de la autoevaluación hecha en el 2011, junto con la información actualizada correspondiente al año 2015.

Procesos académicos: Como resultado de ambos procesos de autoevaluación, se vio la necesidad de hacer cambios en los planes de estudios; en el 2011 principalmente por acogerse a la semestralización y en el 2015, por las falencias con el término “electivas”.

Por otro lado, se rescata las visitas de profesores de otras instituciones, nacionales e internacionales, con el fin de compartir experiencias significativas que enriquezcan la academia, al interior del programa y de toda la Facultad de Ciencias de la Educación; esta actividad no se evidencia en el documento de resultados de autoevaluación del año 2011, con lo cual podemos inferir que estas prácticas con profesores externos, no se hacían.

Conclusiones

En la presente propuesta de investigación, se presentan los principales resultados del proceso de los autoevaluación del programa en especialización en pedagogía, así como el impacto que este tipo de procesos han tenido al interior de la Facultad de Ciencias de la Educación, representado en la inversión económica, la restructuración académica y el mejoramiento continuo de todos los procesos de un programa con las características que tiene como formador de docentes, los cuales tiene entre otras responsabilidades la implementación de estrategias pedagógicas y didácticas, en las distintas instituciones de educación básica y media, donde ejerza el graduado de la Universidad.

En este sentido, la Universidad del Tolima ha diseñado un manual de autoevaluación MAUT, constituido como una herramienta destinada a establecer las definiciones básicas y los componentes que debieran estar presentes en los procesos de autoevaluación, que deben

adelantar todos los programas académicos, como requisito para la renovación de Registros Calificados y obtención de la Acreditación de Alta Calidad.

La autoevaluación de programas académicos se define como, el proceso mediante el cual una carrera reúne y analiza información sobre sí misma, a partir de factores y características definidos por el Ministerio de Educación, con el fin de generar mecanismos de control de su calidad.

Estos procesos de autoevaluación, arrojan un plan de mejoramiento con el que se puede lograr grandes inversiones, las cuales se representan, en la adquisición de textos, bases de datos y de equipos; adicionalmente se accede a una evaluación externa, correspondiente a las diferentes acciones encaminadas a la excelencia académica al interior del programa, se da paso a una mirada de pares, quienes por medio de una visita de verificación a la información consagrada en el informe de autoevaluación se permite el reconocimiento de los avances significativos del programa por parte del Ministerio de Educación Superior.

Debate

En este sentido, los procesos de autoevaluación tienen un papel preponderante, siendo un ejercicio dinámico que vincula a responsables académicos, administrativos, y a beneficiarios directos e indirectos del servicio educativo, fundamentado en el modelo que cada claustro de educación superior implementa y en los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional, con el propósito de contrastar el servicio educativo propuesto por cada programa, con el desarrollo real del mismo, y consecuentemente, estructurar y poner en marcha acciones de mejora de las condiciones de calidad académica.

Además, permite también analizar el modelo de aseguramiento de la calidad en Colombia y el impacto que tiene dentro de las regiones apartadas del eje tradicional dado por las grandes

ciudades, mostrándose como experiencia destacada en la evaluación de la calidad en la educación superior.

Referencias

Cano García E. (1998). Evaluación de la calidad educativa, capítulo IV, “La evaluación de la calidad de los sistemas educativos”. Editorial La Muralla, Madrid.

Colombia, Asamblea Nacional Constituyente, (1991) Constitución Política de Colombia, Santa Fe de Bogotá: Legis.

Colombia, Congreso de la Republica, (1992) Ley 30, Santa Fe de Bogotá D.C.

Colombia, Congreso de la Republica, (2008) Ley 1188, Santa Fe de Bogotá D.C.

Colombia, Ministerio de Educación Nacional, (1995) Decreto 1295, Santa Fe de Bogotá D.C.

Colombia, Ministerio de Educación Nacional, (2003) Decreto 2566, Santa Fe de Bogotá D.C.

Colombia, Ministerio de Educación Nacional, (2005) Decreto 2170, Santa Fe de Bogotá D.C.

Colombia, Ministerio de Educación Nacional, (2007) Decreto 3697, Santa Fe de Bogotá D.C.

Colombia, Consejo Nacional de Acreditación, (2013) Lineamientos para la acreditación de programas de pregrado, Santa Fe de Bogotá D.C.

Colombia, Ministerio de Educación Nacional, Consejo Nacional de Acreditación C.N.A (2010). Lineamientos para la Acreditación de Alta Calidad de Programas de Maestría y Doctorado. Bogotá

El currículo, la competencia lingüística y comunicativa en la enseñanza del inglés

The curriculum, linguistic and communicative competence in the teaching of English

Edwin Fernando Delgado Riaño

Leopoldo García

Instituciones Educativas Leopoldo García y
Playa Rica, Municipio de Palocabildo (Tolima).

Resumen

La enseñanza del idioma inglés en el sector oficial en Colombia es un fenómeno relativamente nuevo y debe su existencia a la Constitución Política de 1991 y a la Ley 115 de 1994. Esto supuso un reto en lo referente a la idoneidad de los docentes para impartir la asignatura, así como la selección de las metodologías adecuadas y las adaptaciones curriculares al contexto institucional. Si bien han existido diferentes políticas gubernamentales tendientes a estandarizar los medios para lograr las metas de bilingüismo, el diseño curricular es esencial en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Palabras clave: Competencia comunicativa, competencia lingüística, currículo.

Summary

English language teaching in the public sector in Colombia is a relatively new phenomenon and owes its existence to the Political Constitution of 1991 and Law 115 of 1994. It posed a challenge in terms of the suitability of teachers to teach the subject, as well as the selection of appropriate

methodologies and curricular adaptations to the institutional context. Although, there have been different government policies aimed at standardizing the means of achieving bilingualism goals, curriculum design is essential in the student learning process.

Keywords: Communicative Competence, Linguistic Competence, Curriculum.

Justificación

El proceso de diseño curricular en las instituciones educativas debe ser contextualizado con la realidad de estas y orientado a la formación integral de los estudiantes, y como lo establece Unigarro (2017), debe enfocarse en el saber, el saber hacer y el ser. Lineamientos como los de la OCDE (2016) se diseñan alejados de las realidades de las instituciones educativas en los sectores más apartados y vulnerables del país y por ello, se hace necesaria la identificación y análisis de los aspectos curriculares que tienen incidencia

en la baja competencia lingüística y comunicativa (BCLC) en los estudiantes de dos instituciones del Municipio de Palocabildo (Tolima).

Metodología

Consulta en bases de datos académicas, libros y artículos académicos relacionados con el currículo, la competencia lingüística y comunicativa en inglés y los aspectos curriculares que inciden en estas. Igualmente, aplicación de cinco cuestionarios con escala tipo Likert a tres docentes de inglés, tres directivos y 107 estudiantes y la observación de veinte sesiones de clase en las Instituciones Educativas Leopoldo García y Playa Rica del municipio de Palocabildo (Tolima). Los resultados fueron procesados usando el software SPSS mediante estadística descriptiva. Los datos obtenidos por las entrevistas en profundidad se analizaron mediante codificación abierta.

Resultados

Se identificaron seis aspectos curriculares con incidencia directa en la BCLC de los estudiantes de las dos instituciones objeto de estudio una vez analizados los datos así:

a) La institución educativa

La falta de orientación a nivel de diseño curricular, metas y políticas institucionales (33% raramente y 67% nunca), así como el acompañamiento (67% nunca y 33% raramente) y supervisión del cuerpo directivo (100% nunca) puede incidir negativamente en la formación de los estudiantes. La gestión de recursos educativos (67% ocasionalmente y 33% raramente) parece ser un factor de incidencia indirecta ya que estos, favorecen la realización de operaciones cognitivas de aprehensión y afianzamiento como afirma Villacrés (2011). En cuanto a infraestructura, en el 20% de los casos es deficiente y en el 60% de los casos las condiciones del mobiliario son precarias.

b) El docente

Cronquist y Fiszbein (2017) establecieron sobre la enseñanza del inglés que “sólo con profesores de alta calidad podrá América Latina enfrentar la necesidad de mejorar las habilidades en ese idioma” (pág. 8). Se encontró que apenas 20% de los docentes han considerado la posibilidad de formación posgradual en educación y el 100% no ha considerado la formación posgradual específica en su área de desempeño. Aunque 40% de los docentes afirma tener un nivel de B2 o superior, en el 75% de las sesiones ese 40% de docentes presenta falencias en lo lingüístico y comunicativo (vocabulario, fonética y sintaxis). En el 80% de los casos los docentes no manejan adecuadamente la disciplina en el aula, el interés por la formación integral de los estudiantes es bajo (20% de los casos), así como la aproximación de conocimientos que se enfoca en lo gramatical (75% de los casos) con una interacción muy baja en lo comunicativo (15% de los casos).

c) El plan de estudios

Se determinó que no existe una concepción clara, por parte de los directivos y docentes, en cuanto a qué es el currículo y cuál es su objeto de estudio ya que el 100% lo entiende sólo como una organización secuencial de contenidos. También, que el currículo formal no está adaptado a las características propias del contexto de los estudiantes (75% ocasionalmente, el 12,5% raramente y el 12,5% nunca) y apenas en el 15% de los casos la concordancia contextual de los contenidos aproximados fue suficiente puesto que en apenas un pequeño 13 % de los casos se integraron elementos del contexto.

d) La metodología de clase

Unigarro (2017) refiere que el proceso de enseñanza – aprendizaje debe permitir al estudiantado conquistar su autonomía y en cuanto a esto, en un 71% de los casos no se evidencia interacción comunicativa o esta se limita a la gramática o a un número muy reducido de estudiantes. Sólo en el 20% de los casos se evidencia motivación y retroalimentación y en apenas 10% de los casos hay fomento a la participación de los estudiantes; la atención y apoyo a los estudiantes con BCLC es casi nulo (5%) y en el 70% de las sesiones no se evidencia interculturalidad lo cual incide en la adquisición de competencias ya que aprender una lengua extranjera “(...) es también aprender a descubrir y valorar otras culturas en relación con la propia (...)” (Quintero, 2006).

e) El contexto social y cultural

Un porcentaje muy pequeño de los graduados de la IETA Leopoldo García (12%) continúan sus estudios de formación técnica en el SENA y un porcentaje menor (8%) ingresa a la Universidad. Al menos el 50% de los egresados de grado noveno de la IE Playa Rica continúan sus estudios de media en la IETA Leopoldo García y el 50% restante ingresa al mercado laboral o se emplea en los negocios y/o fincas familiares. Un 74% de los núcleos familiares de los

estudiantes da alguna importancia a la educación formal y un 79% les apoya directa o indirectamente.

f) El estudiante

Se evidenció que 12% de los estudiantes considera muy importante el aprendizaje del inglés, y un 18% lo considera importante. Un 65% de los estudiantes considera poco importante el inglés como ventaja a nivel laboral y apenas un 18% considera importante el continuar sus estudios después de culminar la media. En el 85% de los casos los estudiantes que presentan BCLC presenta atención dispersa, baja disposición a aprender y tienden a ser foco de indisciplina; 75% no portan los implementos necesarios para la clase y el 95% no participa en el desarrollo de esta. En el 70% de los casos, los estudiantes con BCLC no son objeto de atención, apoyo o guía por parte del docente.

Conclusiones

Las instituciones deben gestionar mejoras en las condiciones de infraestructura y dotación para que el proceso de enseñanza y aprendizaje sea más adecuado. Igualmente, los directivos deben participar del proceso de diseño y planeación curricular, así como realizar un acompañamiento y supervisión adecuados a los docentes. A su vez, se hace necesario que estos, dinamicen la adquisición de competencias enfocándose en los estudiantes con BCLC y que hagan una reflexión crítica sobre los aspectos a mejorar sobre su praxis y sobre su nivel de competencia lingüística y comunicativa, así como la investigación sobre metodologías de enseñanza.

Los planes de estudio deben permitir que el componente lingüístico y comunicativo integre elementos propios del contexto social y geográfico de los estudiantes al tiempo que integra armónicamente los componentes de los DBA y el MCERL. Es necesario estandarizar los procesos de enseñanza bajo unas metodologías estructuradas con el fin de mejorar el proceso

de aproximación de contenidos y adquisición de competencias.

Si bien el contexto social no permite que el estudiantado considere efectivo para su proyecto de vida el aprendizaje del idioma inglés se hace necesario que las instituciones se configuren como estamentos de subversión ante las limitantes de este, para diseñar proyectos que incluyan actividades integradoras del bilingüismo.

Debate

La institución educativa se concibe como determinadora de la educación en un contexto específico y, por lo tanto, a quien corresponde la orientación de la política educativa en cabeza del rector y su equipo de trabajo. La gestión directiva es un aspecto que puede determinar el éxito en el proceso de enseñanza y aprendizaje ya que la institución educativa ejerce el rol de dinamizador sistémico de la educación en su contexto.

En cuanto al diseño curricular "(...) los docentes se supone que tengan autonomía para desarrollar y llevar a cabo el currículo basado en las competencias básicas y los estándares mínimos" (traducido) (Lie, 2007) es decir, una vez ajustada la estructura curricular es necesario que la metodología el docente incorpore efectivamente las cuatro habilidades del idioma para el desarrollo de competencias. Finalmente, el contexto social, el núcleo familiar y el docente juegan un papel importante como medios de disuasión para fomentar en los estudiantes el mejoramiento en su proceso educativo y el desarrollo de competencias en diferentes áreas del conocimiento lo cual hará que la formación para la vida se haga algo patente que impacte de forma positiva los contextos sociales y geográficos

Referencias

Cronquist, K., & Fiszbein, A. (2017). *El aprendizaje del inglés en américa latina*. Madrid: Pearson.

Lie, A. (2007). Education policy and efl curriculum in Indonesia: between the commitment to competence and the quest for higher test scores. *TEFLIN Journal*, 18(1), 1-14.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2016). *La educación en Colombia: revisión de políticas nacionales de educación*. París: OCDE.

Quintero, J. (2006). Contextos culturales en el aula de inglés. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 151-177.

Unigarro Gutierrez, M. A. (2017). *Un modelo educativo crítico con enfoque de competencias*. Bogotá: Ediciones Universidad Cooperativa de Colombia.

Villacrés, M. (2011). *Los recursos didácticos y su incidencia en el rendimiento académico en la materia de inglés en los estudiantes de octavo año de educación general básica del instituto tecnológico superior Juan Francisco Montalvo*. Ambato.

Conciencia histórica y pensamiento histórico para una pedagogía de la memoria en clave de cartografía.

Historical awareness and historical thinking for pedagogy of memory in the key of cartography

Carlos A. Martínez Estrada

cajamarkarlos@gmail.com

Resumen

Esta propuesta quiere abordar las tensiones y pulsos que suscita la enseñanza de la historia. En primer lugar, pretende esbozar la pertinencia de asumir el problema de la construcción de memoria en la escuela, en torno, al explorar la cartografía y uso de mapas desde una perspectiva

historiográfica que se ha denominado historia del presente. Para esto, se aborda el concepto de conciencia histórica trabajado por el alemán Jörn Rüsen, historiador y filósofo de la historia, y, la categoría de pensamiento histórico del profesor e investigador canadiense Peter Seixas, como insumos teóricos para desarrollar metodologías en el aula dirigidas a encontrar narrativas propias que entrelacen la memoria histórica con la conciencia histórica.

Palabras Clave: Historia, memoria, conciencia histórica, pensamiento histórico, historia del presente, cartografía.

Summary

This proposal aims to address the tensions and pulses that arise from the teaching of history. First, it aims to outline the relevance of assuming the problem of memory construction in school, around, when exploring the cartography and use of maps from a historiographic perspective that has been called history of the present. To this end, it addresses the concept of historical consciousness worked by the German Jörn Rüsen, historian and philosopher of history, and, the category of historical thought of the Canadian professor and researcher Peter Seixas, as theoretical inputs to develop methodologies in the classroom aimed at finding own narratives that intertwine historical memory with historical consciousness.

Keywords: History, memory, historical awareness, history of the present, cartography.

Construyendo el problema

En el país, no existe una asignatura de historia de manera independiente en la educación básica y media, aparece sumergida entre los intersticios de ejes generadores, lineamientos curriculares y estándares de las Ciencias Sociales. Es decir, no ha desaparecido del todo, y tampoco hay claridad sobre cómo debe ser asumida en el currículo. Lo anterior contrasta con el momento transicional que vive la sociedad marcado por la expedición de la Ley 1448 de 2011,

Ley de Víctimas y de Restitución de Tierras, con la cual se reconoció la existencia de un conflicto armado interno y, con ello, la necesidad de brindar a las víctimas garantías de verdad, justicia, reconstrucción de la memoria, reparación y no repetición. Es precisamente en este contexto, que se sitúa la educación formal y específicamente la enseñanza de la historia como un escenario más para la implementación de las políticas de la memoria.

El gobierno colombiano reconoció este reto con la Ley 1874 de 2017, con la que se refuerza no solo la enseñanza de la historia en los colegios, sino que se añadió como objetivo de aprendizaje: «promover la formación de una memoria histórica que contribuya a la reconciliación y la paz en nuestro país.» (Artículo 1 c).

La reglamentación de esta disposición plantea la generación de un proceso participativo expresado en la conformación de la Comisión Asesora del Ministerio de Educación Nacional para la enseñanza de la historia de Colombia. No obstante, la composición de esta Comisión, tal y como está dispuesta en la normatividad, establece la participación de diversos sujetos y representantes sin incluir a las personas directamente afectadas, es decir, a los estudiantes de básica secundaria y media, así como tampoco a los estudiantes de las facultades de educación. Esta omisión o descuido indicaría que los estudiantes no son percibidos como sujetos de la historia que pueden ejercer su mayoría de edad kantiana en estos espacios de decisión.

En este orden, se deduce que el reto de promover hoy el pensamiento del pasado y la formación de una memoria histórica en gran medida se circunscribe al aula. Enseñar ciencias sociales e Historia es un reto de gran importancia: una apuesta educativa de futuro, en la que más que métodos, hechos claves, fechas, datos o habilidades, se modelan perspectivas, modos de ser y estar, posturas sobre el mundo y sus realidades.

Hipótesis

Como docentes no estamos aplicando estrategias funcionales en formación histórica y, Puede haber una posible inoperancia de los modelos establecidos desde el MEN por las particularidades de los contextos.

Pregunta de Investigación

¿Cómo promover la conciencia y el pensamiento histórico a partir de profundizar en la reflexión y utilización de los mapas?

Objetivo General

Construir, implementar y evaluar un diseño pedagógico en formación para la Conciencia y el pensamiento Histórico mediante la utilización activa de mapas, que involucre las propuestas y lineamientos establecidos por el MEN, con la concepción particular y contextualizada de un grupo de estudiantes de Institución Educativa Luis Carlo Galán Sarmiento de la ciudad de Ibagué.

Metodología

Enfoque Cualitativo. Metodología de la investigación – acción – participativa. La I. A. P. se constituye de cuatro fases por cada ciclo: planificación (P.) actuación (A.) observación (O.) y reflexión (R.).

Referentes teóricos

La historia del presente

La discusión histórica ha abarcado muchos matices. Por décadas se ha reflexionado sobre la labor histórica y sus implicaciones en la reconstrucción del pasado. Sin embargo, de algunas décadas para acá, la historiografía se fijó también en su labor en la reconstrucción del presente. En esta pregunta del tiempo histórico surgió el interrogante por la contemporaneidad y presente (Fazio; 1998 Pag. 10). Partiendo de esta discusión, nació dentro de la historiografía una nueva propuesta analítica y metodológica con el objetivo del ensanchamiento de la condición temporal para abarcar las discusiones del presente como producto de un contexto que es posible explicar en términos históricos (Fazio ; 2007 Pag. 190). Este giro analítico en la disciplina histórica

se debe a múltiples fenómenos globales que han hecho más complejo la relación pasado-presente y surge de la necesidad de preguntarse por la perspectiva secuencial del progreso que había caracterizado la historiografía. Este giro retoma la discusión sobre la posibilidad de mutación entre el pasado y el futuro con respecto al presente (Fazio; 1998 Pág. 10). Una perspectiva crítica del tiempo lineal ha llegado a la conclusión que todo tiempo se inscribe en clave de presente. Por lo tanto, se hace necesario abordar la historia en clave de presente histórico.

La propuesta analítica del tiempo presente abarca, además, la problemática del actual régimen de historicidad, lo que quiere decir que estas propuestas abordan nuevas categorías analíticas con el objetivo de comprender la manera como las generaciones y poblaciones construyen o asumen la modernidad y un mundo global, un mundo complejo y difuso (Fazio; 2007 Pág. 191). Es pues, la perspectiva de entender cómo se explican los órdenes de discurso y los prismas sociales con los cuales las sociedades se entienden así mismas y abordan su propio tiempo histórico.

Se espera que esta perspectiva promueva el cambio, incitando a los estudiantes para que logren conocimientos propios, al proponerles la reflexión por el pasado reciente colombiano. A diferencia de épocas más lejanas, la historia del presente se cruza con la vida cotidiana de los estudiantes, La clase de historia es el escenario en el que se manifiesta la lucha entre las interpretaciones oficiales y las no oficiales, es donde se produce el encuentro de experiencias, opiniones, ideas conceptuales de lo que se percibe como real y verdadero.

En definitiva, la historia del presente es una estrategia que permite asumir a los jóvenes como sujetos de derecho, capaces de reflexionar sobre los debates históricos y culturales de la actualidad desde sus experiencias para poder proponer y actuar en los procesos de memoria que tienen lugar en este momento. Por lo anterior, se propone abordar un andamiaje teórico que

conciba la memoria como generadora de sentido y de ciudadanía, apelando a las didácticas de los conceptos conciencia histórica y pensamiento histórico.

Conciencia Histórica

Para sumergirse en los tejidos de la memoria es posible partir de la conceptualización de la conciencia histórica, la cual se ha situado como una categoría central de las didácticas de la historia y que ha sido desarrollada sobre todo en Europa y América del Norte. La presente reflexión retoma como ejes centrales, por un lado, las propuestas de Jörn Rüsen alrededor de este concepto desde una perspectiva teórica y, por otro lado, su aplicación práctica trabajada por el pedagogo canadiense Peter Seixas.

La conciencia histórica no tiene que ver mucho con el conocimiento histórico; todo lo contrario, es más bien, según Rüsen, la manera como los humanos actúan respecto a su pasado. Es decir, cómo se le asigna sentido a la propia historia y cómo se percibe la realidad de la temporalidad desde sus experiencias y de la propia existencia. Así se establece una relación y una interdependencia entre el presente, el pasado y el futuro. Dicha relación puede ser imaginada como un engranaje de manera que cada piñón tiene un efecto en las otras: las experiencias del presente influyen en las interpretaciones del pasado y las expectativas para el futuro. Al mismo tiempo las interpretaciones del pasado tienen efecto sobre cómo se percibe el presente. Para explicar qué es la conciencia histórica Rüsen trabaja con 4 términos: la narración, la memoria histórica, la cultura histórica y la misma conciencia histórica.

El autor en mención define la **memoria histórica** como la manera en que los seres humanos conviven con el pasado y le otorgan sentido mientras que asume la **conciencia histórica** como la comprensión individual y colectiva del pasado, los factores cognitivos y culturales que forman dicha comprensión, así como las relaciones entre la comprensión histórica de cara al presente y al futuro. En medio se encuentra **la narración** que es una operación mental que constituye la conciencia histórica como una forma de aprehender el pasado. Y, por último,

se describe la **cultura histórica** como la parte visible, la articulación práctica y operante de la conciencia histórica en una sociedad determinada.

La relación entre los anteriores términos podría ser representada con una manta, bajo la cual están la memoria histórica y la conciencia histórica, vinculadas a través de la narración en una dependencia mutua. En la parte externa de esta manta podría ubicarse la cultura histórica como parte más visible. La memoria histórica y la conciencia histórica no se pueden determinar de manera inmediata, sino que requieren de las manifestaciones de la cultura histórica para volverse perceptibles. Estas manifestaciones pueden ser muy diversas y tener diferentes grados de oficialidad o autoridad expresadas por ejemplo en rituales, textos escolares, novelas, fechas conmemorativas, monumentos u obras de arte, relatos, películas y por supuesto ser incorporadas en la clase de historia.

Pensamiento Histórico

La conciencia histórica es un concepto que resulta difícil a la hora de traducirlo a competencias concretas. Una propuesta para enfrentar este reto ha sido planteada por el profesor Peter Seixas, quien, en lugar de discutir sobre la conciencia histórica, problematiza la categoría de pensamiento histórico con el propósito de entender no solo el carácter constructivo de la historia sino también las causas que llevan a dicha construcción. Para lograr una comprensión acerca de cómo construimos nuestra historia, Seixas propone 6 conceptos clave del pensamiento histórico: relevancia, evidencia, cambio y continuidad, causas y consecuencias, perspectiva histórica y dimensión ética.

De igual modo causas y consecuencias, el cuarto concepto, se relaciona con la pregunta por las razones: por qué y su efecto. Este interrogante es complejo ya que un cambio puede obedecer a causas múltiples o éstas pueden depender de personas o condiciones externas. El cambio resulta en consecuencias múltiples que pueden ocurrir a corto y largo plazo. Por su parte,

la perspectiva histórica es descrita como la forma en la que podemos entender mejor a la gente del pasado. Y finalmente, la dimensión ética se refiere a cómo la historia nos puede ayudar a vivir en el presente. Aquí opera la función orientadora que tiene la historia: permite evaluar situaciones históricas y actuales desde la experiencia temporal. No obstante, para estos juicios éticos hay que estar conscientes hasta qué punto se pueden aplicar estándares actuales y también hay que tomar en consideración el contexto histórico.

Cartografía

El mapa es un medio de apoyo fundamental para la enseñanza aprendizaje de la historia. El presente trabajo pretende ser una contribución en la problematización y estudio del mapa, particularmente como elemento auxiliar en la enseñanza de la historia y la conciencia histórica. Se quiere enfatizar en la validez de la cartografía en el ámbito de la didáctica de la historia como una herramienta que debe utilizarse para profundizar la comprensión de los procesos abordados por el docente en su labor. En este sentido, es imprescindible considerar tanto los avances que ofrece esta especialidad, así como los conceptos básicos, sin dejar de lado algunos tipos de mapas que existen y que el docente puede presentar en el aula de clase para afianzar el camino frente a los logros propuestos para el horizonte de aprendizaje de sus estudiantes.

Conclusiones

El primer concepto es la relevancia el cual se asocia a la pregunta por lo importante de aprender del pasado. Aquí es cuando eventos, personas o desarrollos tuvieron consecuencias para muchas personas por un periodo largo y si revelan algo sobre continuidades o cambios en el pasado o el presente. De modo que desde esta aproximación se debe generar un sentido del hoy como algo variable que cambia con el paso del tiempo y que depende de la visión de un grupo determinado. En segundo lugar, se encuentra la evidencia que sustenta lo que sabemos del pasado. Este concepto se vincula al tema de las fuentes pues no todos los materiales del

pasado son fuentes. Para que se conviertan en tales, hay que contextualizarlas, corroborarlas y someterlas a problemas de investigación. El cambio y la continuidad operan como tercer concepto y tienen que ver con el interés en la forma de generar sentido de la historia. Pueden existir al tiempo y los efectos de un determinado evento pueden causar cambios positivos para algunos, pero significar un deterioro para otros.

Debate

Es necesario que exista claridad respecto al currículo de la historia y la perspectiva política desde la cual se cuenta la misma. Lo anterior en vista de que cada grupo humano, expresa y asume una forma de pensar y actuar heredada de los que le precedieron. La memoria histórica debe preservarse orientada a lograr una verdad sin dilaciones.

Referencias

Cataño, Carmen (2011): Jörn Rüsen y la conciencia histórica, en: *Historia y Sociedad* 21, pp. 221-243.

Fazio Vengoa, H. (1998). La historia del tiempo presente: una historia en construcción. *Historia crítica*, (17), 3.

Fazio Vengoa, H. (2007). La historia del tiempo presente y la modernidad mundo. *Historia crítica*, (34), 184-207.

Fazio Vengoa, H. (2010). La historia del tiempo presente. *Historiografía, problemas y métodos*. Ediciones Uniandes-Universidad de los Andes.

Gómez, Cosme / Ortuño, Jorge / Molina, Sebastián (2014): Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI. En: *Revista Tempo e Argumento* 6, no. 11, pp. 5-27.

Ministerio de Educación Nacional. (2004). Forma en Ciencias: ¡El Desafío! Estándares Básicos de Competencias. Bogotá: Cargraphics S.A.

Ministerio de Educación Nacional. (2010). Colección Bicentenario. Viajeros de la Independencia. Bogotá: Panamericana Formas e impresos S.A.

Olarte Nieto, M. (2010). Americanismo y Eurocentrismo. Alexander Von Humboldt y su paso por el Nuevo Reino de Granada. Bogotá: Editorial Kimpres Ltda.

Rüsen, Jörn (1992). El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. En Revista Propuesta Educativa. N° 7. Buenos Aires. FLACSO.

Actividades de enseñanza científica en el área de las ciencias naturales y la incidencia en las pruebas Saber 11.

Science teaching activities in the area of natural sciences and the impact on SABER 11.

Judy Esperanza Vargas Molano ¹

Edna Eliana Morales ²

Néstor Cardozo Erlam³

Grupo de Investigación de Didáctica de las Ciencias- Universidad del Tolima

Resumen

Todo proceso de tipo educativo implica desarrollar acciones que propendan por alcanzar la excelencia formativa. Uno de estos indicadores son las pruebas Saber. En lo que respecta al área de Ciencias Naturales y Educación Ambiental, (C.N y E.A). Si se comparan los resultados

de estas pruebas en los grados quinto, noveno y once durante el período 2012 – 2015 para el Tolima e Ibagué con las de nivel nacional se encuentra que la situación es más o menos similar en cuanto al bajo desempeño. Adicionalmente, se puede percibir alta disparidad entre el puntaje promedio entre las instituciones oficiales y no oficiales. Por ejemplo, en los grados 5, 9 y 11 se evidencia un mayor puntaje promedio en las instituciones educativas no oficiales que en las oficiales¹. Además, no existe ninguna institución oficial con desempeño alto, en contraste con dos no oficiales que sí presentan este nivel.

Palabras clave: instituciones públicas, ciencias naturales.

Summary

Every educational process implies developing actions that aim to achieve educational excellence. One of these indicators is the Saber test. In the area of Natural Sciences and Environmental Education, (C.N and E.A). If we compare the results of these tests in the fifth, ninth, and eleventh grades during the period 2012-2015 for Tolima and Ibague with those at the national level. We find that the situation is more or less similar in terms of low performance. Additionally, a high disparity can be perceived between the average score of public and non-public institutions. For example, in 5, 9, and 11 grades, there is a higher average score in non public educational institutions than in public ones.¹ In addition; there are no high-performing public institutions, in contrast to two non public ones that do have this level.

Keywords: public institutions, natural sciences.

Esta problemática es de preocupación tanto para la comunidad académica, en general como para los investigadores en enseñanza de las ciencias. Lo anterior significa la necesidad de realizar propuestas de investigación que busquen, en primera instancia, explicar y comprender las razones del problema e implementar acciones que conduzcan a un mejoramiento de las

prácticas de aula en el área de ciencias naturales y educación ambiental que conduzca a la generación de políticas públicas que propendan por la calidad educativa. Esto se traduce en la necesidad de fortalecer los tres tipos competencias específicas para esta área, así: 1. El uso del conocimiento científico. 2. La explicación de fenómenos y 3. La indagación.

Justamente, el grupo de investigación de Didáctica de las Ciencias de la Universidad del Tolima, ubicado en la categoría A por Colciencias² ha impulsado trabajos que se encuentran en esta dirección (Cardoso, Morales, Vázquez, Manassero, Erazo, Gutiérrez, Rodríguez, Hernández, Benítez, Talavera & Morales, 2013). En tales estudios se han caracterizado las concepciones de naturaleza de las ciencias de los profesores universitarios, de formación media, en formación inicial, de los estudiantes de básica, de textos, en lineamientos curriculares y en estándares.

Objetivo General

Determinar si existe correlación entre los puntajes de las Instituciones Educativas (IE) de Ibagué en las pruebas Saber 11.

Objetivos Específicos

- Determinar el tipo de correlación entre los resultados en las pruebas Saber 11, del área de C.N. y E. A. de las instituciones educativas oficiales de Ibagué y la aplicación de los tres tipos de competencias en dicha área en grado 11.
- Realizar un análisis cualitativo través de la aplicación del programa Atlas ti.
- Establecer la incidencia del conocimiento de las Competencias Científicas en los resultados de las pruebas Saber 11.

Metodología

El estudio, cuya población objetivo son 116 I.E. de Ibagué, se estratifica según I.E. oficiales (81) La técnica de muestreo elegida es no probabilística, por conveniencia (Arriaza, Sf; Clavijo, J. 2001), pues se están tomando las I.E. de interés para el estudio. Para tales efectos, las 81 I.E. oficiales de Ibagué se listan de mayor a menor puntaje en las pruebas Saber 11, luego se determinan los 10 puntajes más altos, los 50 intermedios y los 21 puntajes más bajos. De cada uno de estos tres subgrupos se eligen las 10 I.E. proporcional y aleatoriamente.

Etapa 1. Elección de instituciones educativas que hicieron parte del estudio: Es importante resaltar que la muestra de Instituciones educativas que hicieron parte del estudio es no probabilística, por conveniencia (Arriaza, Sf; Clavijo, J. 2001).

Etapa 2. Documentos analizados. Son los insumos propios de la investigación los cuales hicieron parte del análisis, entre estos se estimó: sistematización de entrevista semiestructurada al docente y al estudiante, talleres y libros guías del docente.

Etapa 3. Análisis Software Atlas ti. Fue la herramienta usada para el análisis cualitativo del cuerpo de datos textuales y gráficos obtenidos a través del proceso de investigación, el cual permitió organizar, reagrupar y analizar las competencias científicas determinadas en el presente estudio.

A continuación, se presentan las categorías de análisis de la investigación:

Uso comprensivo del Conocimiento Científico

Esta categoría se relaciona con la caracterización de fenómenos basados en análisis de la información y en conceptos propios del conocimiento científico.

Explicación de fenómenos

Como su nombre lo indica, hace referencia a la explicación de cómo ocurren los fenómenos, a la modelización de fenómenos de la naturaleza sobre la base de observaciones

y al análisis del uso potencial de los recursos naturales o artefactos.

Indagación

La indagación se relaciona con la realización de preguntas que pueden contestarse mediante la investigación científica usando procedimientos que permiten la evaluación de predicciones, la observación y relación de patrones de datos y la derivación de conclusiones sobre la base del conocimiento científico.

Resultados

Se presenta a continuación en la tabla 1 las Competencias Científicas identificadas a partir de las entrevistas realizadas tanto a docentes como a estudiantes, analizadas a través del software educativo para análisis cualitativo Atlas ti.

Tabla 1. Competencias Científicas identificadas en las Instituciones Educativas Oficiales del Municipio de Ibagué.

A continuación se presenta uno de los análisis cualitativos realizados a través de la aplicación del programa Atlas ti, donde se evidencia la identificación de las categorías de análisis Explicación de Fenómenos, Indagación y La categoría Emergente con sus correspondientes subcategorías, reconocidas a través del análisis de los insumos usados para la recolección de información tales como entrevistas semiestructuradas, análisis de libros guías del docente y talleres propios del área de las Ciencias Naturales.

Conclusiones

Se evidencian dificultades en el conocimiento de las Competencias Científicas propias del área de las Ciencias Naturales, se ciñen al desarrollo de las temáticas establecidas en los currículos pedagógicos, pero no se están articulando es los procesos de enseñanza- aprendizaje.

No hay distinción y diferenciación entre las Competencias Generales Básicas en Ciencias Naturales que se clasifican en Interpretación, argumentación y proposición con las Competencias Específicas en Ciencias Naturales entre las que están la identificación, Indagación, Explicar, Comunicar, Trabajar en equipo, Disposición de reconocer la dimensión social del conocimiento, y la disposición para aceptar la naturaleza cambiante del conocimiento con las Competencias Científicas de área de las Ciencias Naturales o que corresponden a los aspectos disciplinares que son las que se identificaron en la presente investigación, entre las que están el Uso Comprensivo del Conocimiento Científico, Explicación de Fenómenos, y la Indagación.

Debate

Las instituciones educativas No oficiales promueven el desarrollo de proyectos de investigación que surgen de las necesidades de esta, incentivando a que los estudiantes participen en eventos científicos educativos a nivel nacional e internacional donde comparten sus experiencias y conocen nuevos procesos propios del área de las Ciencias Naturales.

A través de este tipo de experiencias el estudiante logra reconocer la importancia de la Investigación en su proceso de formación, se convierte en el “Científico” lo que promueve un mejor desempeño en este tipo de procesos y conlleva a un mayor reconocimiento de las competencias científicas del área de las Ciencias Naturales.

Referencias

Aguerrondo, I. (1993). La calidad de la educación: Ejes para su definición y evaluación. En <http://www.campus-oei.org/calidad/aguerrondo.htm> Consultado el 12/09/10. OEI.

Bardin, L. (1991). Análisis de contenido. España. Ediciones Akal. (Vol. 89).

Cardoso, N. & Morales, E. (2014). ¿Cuál es el grado de actualización de los profesores de ciencias en formación y en ejercicio respecto a temas epistemológicos de la

naturaleza de la ciencia y la tecnología (NdCyT)?. (En prensa). Revista interacciones.
Colombia.

Cardoso, N., Morales, E., Vázquez, A., Manassero, M.A., Erazo, E., Gutiérrez, C., Rodríguez,
A., Hernández, D., Benítez, C., Talavera, M. & Morales, A. (2013). Concepciones de
la Naturaleza de la Ciencia y de las relaciones Ciencia, Tecnología y Sociedad.
Ibagué, Editorial Universidad del Tolima.

ICFES (2015). Lineamientos generales para la presentación del examen de estado SABER
11. Sistema Nacional de Evaluación Estandarizadas de la Educación. Bogotá.

Escritura académica e intertextualidad en pregrado y posgrado

Academic writing and intertextuality in undergraduate and postgraduate

Elsa María Ortiz Casallas. PhD.

Dpto. Psicopedagogía

Universidad del Tolima

Resumen

La presente ponencia tiene por objetivo socializar un proyecto en construcción que apunta a describir y analizar las dificultades que tienen los estudiantes de pregrado y postgrado en relación con la construcción de la voz en la escritura académica; igualmente a identificar y analizar las prácticas representaciones sociales que tienen sobre la escritura académica. El marco teórico

está sustentado en los siguientes autores: (Jodelet, 1984; Abric, 1994, Moscovici, 1994; Lerner, 2001; Ferreiro, Meek, 2004; Chartier, 2000; Larrosa, 1998; Kalman, 2008; Street, 2003 y De Certeau, 1996; Castelló 2011; Bajtin 1982, entre otros). El diseño metodológico es cualitativo, con enfoque etnográfico.

Palabras clave: escritura académica, intertextualidad, prácticas, representaciones sociales.

Summary

This paper aims to socialize a project under construction that aims to describe and analyze the difficulties that undergraduate and graduate students have in relation to the construction of voice in academic writing. At the same time, to identify and analyze the social representations they have on academic writing. The theoretical framework is supported by the following authors: (Jodelet, 1984; Abric, 1994, Moscovici, 1994; Lerner, 2001; Ferreiro, Meek, 2004; Chartier, 2000; Larrosa, 1998; Kalman, 2008; Street, 2003 and De Certeau, 1996; Castelló 2011; Bajtin 1982, among others). The methodological design is qualitative, with an ethnographic focus.

Keywords: Academic writing, intertextuality, practices, social representations

Justificación.

El marco teórico presenta cuatro categorías fundamentales: Prácticas, Representaciones Sociales y Escritura Académica e intertextualidad. Para la primera categoría se tomaron autores clásicos de dicha teoría como Jodelet, 1984; Abric, 1994 y Moscovici, 1994, entre otros. La categoría escritura académica y prácticas se sustentó los siguientes teóricos: Lerner, 2001; Ferreiro, Meek, 2004; Chartier, 2000; Larrosa, 1998; Kalman, 2008; Street, 2003 y De Certeau, 1996 entre otros, y la categoría intertextualidad está fundamentada en Castelló 2011. Bajtin 1982; Bazerman 2008; Camps 2007; Chevallard 1982, y Hernández 2009, entre otros.

Las representaciones sociales constituyen sistemas sociocognitivos en donde aparecen estereotipos, opiniones, valores, creencias y normas que desencadenan en actitudes positivas o

negativas; es decir, éstas actúan como principios interpretativos y orientadores de las prácticas sociales: “Toda representación social es representación de algo y de alguien. Así, no es el duplicado de lo real, ni el duplicado de lo ideal, ni la parte subjetiva del objeto, ni la parte objetiva del sujeto. Sino que constituye el proceso por el cual se establece su relación” (Jodelet, 1984: 475).

Metodología

Teniendo en cuenta el objeto de estudio de la investigación: representaciones, prácticas de escritura académica e intertextualidad, se realiza un diseño de investigación etnográfico flexible y sensible a las contingencias que surjan en el proceso. De acuerdo con los objetivos, el enfoque global es etnográfico, pero el desarrollo de los objetivos exige combinatorias metodológicas como el estudio de caso y el análisis de contenido, desarrollada en momentos o etapas simultáneas y dialécticas en su análisis: descripción-interpretación-comprensión.

Resultados

Las unidades de análisis corresponden a dos grupos de escritura académica de la maestría en educación de cuarto semestre.

La teoría de las representaciones sociales resulta ser importante por cuanto permite describir, y en esta medida, hacer inteligible y comprensible las prácticas sociales de los actores sociales. Es decir, que para entender cómo los sujetos sociales actúan en su vida para dar sentido a lo que hacen, es necesario indagar los significados y sentidos que éstos elaboran y ponen en su universo de vida, o en objetos particulares de la cultura, como en este caso la escritura:

“La teoría de las representaciones sociales es una propuesta teórica y metodológica apropiada para entender otra faceta de los procesos educativos: el

significado que profesores y estudiantes le adjudican a sus prácticas, a su rol profesional, a su vida, etc. (...) Las representaciones sociales son una herramienta importante para entender los diversos significados que se tejen en los espacios académicos acerca de algo (un plan de estudios, una asignatura, una estrategia metodológica) o alguien (el estudiante, el profesor, el funcionario) (Piña Juan et al. 2008: 15).

En esta dirección, las representaciones sociales de la escritura hacen referencia a ese corpus amplio, significativo y funcional de conocimientos que los estudiantes y docentes tienen acerca de qué es escribir y qué operaciones, y tácticas hay que llevar a cabo cuando se les solicita escribir un texto académico, en el contexto escolar. Y conocer esos usos y apropiaciones de la escritura académica, por parte de los estudiantes universitarios, es poner en abismo la concepción reduccionista de la escritura como artefacto abstracto, para posicionarla como un proceso y una práctica social y académica dotada de sentido.

La escritura no es un producto reificado, ni estructuras abstractas, neutras y asépticas; herramientas autoreferenciales y autorepresentativas de sí mismas como generalmente se ha vislumbrado en su enseñanza-aprendizaje, sino procesos de construcción social que remiten a gestos de inclusión y exclusión, a marcas y a huellas de enunciaciones que, en no pocos casos, quedan en la sombra, en aras de lograr escrituras formales, con aparente objetividad, legitimidad y homogeneidad; tensiones y luchas por mantener el dominio de representaciones que favorezcan el desarrollo de ciertas prácticas, como sucede, en los diferentes contextos educativos (Rockwell, 1982; Ferreiro 2001; Catelló, 2002; Camps, 2001; Lerner, 2001; Kalman 2008; Britos, 2008; Larrosa , 2003; Meek 2004; Di Stefano 2004). La escritura no sólo como artefacto tecnológico, sino como una acción, un hecho material y performativo; una práctica académica y social de la cual se apropian de manera diversa los sujetos (estudiantes y maestros)

atendiendo a las circunstancias de producción, comunicación y circulación en la cual se producen (Chartier, 2000; Bajtin 1982; Raimondo 1991; Boudieu, 1980; Petrucci, 2003; De Certeau, 1996; Freebody, 2008).

Conclusiones

Los anteriores posicionamientos refieren que la escritura académica universitaria no puede seguir siendo un fin en sí misma, sin reconocer la cantidad de relaciones y tensiones que establece con la misma academia, con los saberes y las instituciones (Peirce, 1988; Morín, 2001). Aprender a escribir para escribir no puede seguir siendo la consigna, pues esto la ha reducido significativamente a un simple objeto escolarizado que es necesario aprender a manejar mecánicamente a partir del juego de significantes y formatos, olvidando su naturaleza social, encarnada en comunidades de escritores y prácticas que le otorgan un horizonte de sentido particular (Bazerman, 2008). Como lo ha planteado Foucault (1996) en su arqueología del conocimiento, el discurso representa un significado en la medida en que está inscrito en un “campo discursivo”, en contextos de uso e intercambio social. En otras palabras, la autoridad de los textos no puede entenderse sin tener en cuenta las prácticas enunciativas, extratextuales y las interacciones que mediatizan sus usos educativos.

Debate

De lo anterior se deriva la importancia de conocer, desentrañar y cuestionar el núcleo figurativo de las representaciones sociales de la escritura alrededor del cual se articulan creencias ideologizadas, pues ello constituye un paso significativo para la modificación de una representación y por ende de una práctica social. Este trabajo supone la reorganización de creencias consideradas como inadecuadas, la valorización de saberes de sentido común, la concienciación crítica (Freire 1970), y la reinterpretación de situaciones de vida. Denise Jodelet, igualmente señala que las representaciones sociales pueden proporcionar – vía cambio social-

la mejor contribución, pero también la más compleja; la mejor “porque las maneras en que los sujetos ven, piensan, conocen, sienten e interpretan su mundo de vida, su ser en el mundo, desempeñan un papel indiscutible en la orientación y la reorientación de las prácticas” (2008: 12); la más compleja porque las representaciones son fenómenos que ponen en tensión las fuerzas de la conservación y la transformación; elementos que deben ser explicitados, cuestionados, reintegrados y aprehendidos bajo diversas miradas y de manera cooperativa en el marco de las instituciones sociales y educativas con el fin de que sean intervenidas y transformadas.

Referencias

- Abric, J. C. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. México: Ediciones Coyoacán.
- Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo Veintiuno Editores
- Bachelard, G. (1971). *Epistemología*. París: Anagrama.
- Bachelard, G. (1985). *La formación del espíritu científico*. México: Siglo Veintiuno.
- Baquero, R.y Otros. (1996). El alumno ingresante a la universidad. Un abordaje psico-educativo. En *revista Espacios en Blanco*, Serie Indagaciones N° 34, Editorial Cuadernos. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.
- Barbero, J.M. (2003). Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades” En: *Revista Iberoamericana de Educación N° 32 mayo-agosto*.
- Bardin, L. (1996). El análisis de contenido. Madrid: Ediciones Akal.
- Beltrán, M. (1999). La pobreza se come el lenguaje. En Clarín, Argentina, p. 1-4.
- Berstein B. (1977). *Class Codes Control.Vol.1. Towards a theory of educational transmission*.London: RKP

Boletín ACTAS PEDAGÓGICAS. Vol. 1 enero a abril de 2020
Universidad del Tolima-Colombia

Berstein, B. y Díaz, M. (1985). Hacia una teoría del discurso pedagógico. *Revista Colombiana de Educación* N°. 15. 81-121. UPN.

Bazerman, Ch. (2008). La escritura de la organización social y la situación alfabetizada de la cognición: extendiendo las implicaciones sociales. *En Revista signos* N°. 41(68),355-380.

Bolívar, A. (1990). Jacques Derrida. En el estructuralismo: de Lévi-Strauss a Derrida. Bogotá: Editorial Cincel. 173-192.

Bjork, L. et al. (2003). Teaching academic writing in european higher education. Kluwer: Dordrecht, 236 p.

Bojacá, B. y Morales, R. (2001). Aproximaciones a una propuesta de análisis del discurso dialógico en el aula. En: *Revista Enunciación* N°. 6. 50-58.

Bonilla, E. y Rodríguez, P. (1997). La investigación en Ciencias Sociales. Más allá del dilema de los métodos. Bogotá: Universidad de los Andes.

Bombini, G. (2008). La lectura como política educativa. En: *Revista Iberoamericana de Educación*. N°. 46, pp. 19-35.

Bustamante, G. y Jurado, F. (1997). Entre la lectura y la escritura. Bogotá: Magisterio.

Bourdieu, P. (1980). El sentido Práctico. Argentina: Siglo Veintiuno Editores.

Bourdieu, P. (2007). *El Sentido Práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Bourdieu, P. (2002). *Campo de poder, campo intelectual. Itinerario de un concepto*. Tucumán, Argentina: Montessor.

Bourdieu, P. (2001) ¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos, 3ª edición, Akal: Madrid.

Boletín ACTAS PEDAGÓGICAS. Vol. 1 enero a abril de 2020
Universidad del Tolima-Colombia

Briones, G. 2003. *Métodos y técnicas de investigación para las ciencias sociales*. México: Editorial Trillas.

Britos, M. y Otros. (2008). Lectores y lectoras. Prácticas y medios de subjetivación. En: *Revista Iberoamericana de Educación* N°. 45/5. Recuperado en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/2401Britos.pdf>

Bronckart, J.P. (1997/2004). *Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo sociodiscursivo*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble: La Pensée Sauvage.

Brousseau, G. (1980). *Le cas de Gaël*.

Brousseau, N & Brousseau, G. (1987). *Rationnelsetdécimauxdans la scolarité obligatoire*.

Brousseau, G (1990). ¿Qué pueden aportar a los enseñantes los diferentes enfoques de la didáctica de las matemáticas?: (Primera parte). *Revista Enseñanza de las Ciencias*. Vol. 8 No. 3, p. 259-267.

Brousseau, G (1991). ¿Qué pueden aportar a los enseñantes los diferentes enfoques de la didáctica de las matemáticas?: (Segunda parte). *Revista Enseñanza de las Ciencias*. Vol. 9 No. 1, p. 10-21.

Brousseau, G. (2007). *Iniciación al Estudio de la Teoría de las Situaciones Didácticas*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Calderón, D. (2000). Sobre las concepciones de los maestros que enseñan a leer y a escribir. En *Morales y Bojacá, (Comp.) Maestros y concepciones sobre lenguaje (pp.135-146)*. Santa Fe de Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas – Colciencias.

Boletín ACTAS PEDAGÓGICAS. Vol. 1 enero a abril de 2020
Universidad del Tolima-Colombia

Calderón, D. (2001). Sobre textos académicos. *Revista Enunciación* N° 6. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Calderón, D. y León, O. L. (2001). Requerimientos didácticos y competencias argumentativas en matemáticas. Bogotá: IDEP – Colciencias.

Calderón y otros. (2009). Incidencia de las representaciones sociales en el acceso de la población con limitación visual a la escuela básica primaria Instituto Nacional para Ciegos- INCI- Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Calsamiglia, H. & Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir*. Manual de Análisis del Discurso. Barcelona: Ariel.

Camps A. (1996). Proyectos de lengua entre la teoría y la práctica. *Cultura y Educación*. 33-57.

Camps A, Ballesteros C. (2001). El aula como espacio de investigación y reflexión. Barcelona: Grao.

Camps, A. 2007. En Catelló, M. (Coord.) *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos* (Prólogo) Barcelona: Editorial: GRAÓ, pp. 224

Camps, A. (2003) (Coord.) *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Graó.

Camps, A. & Castelló, M. (1996). Las estrategias de enseñanza y aprendizaje de la escritura. En C. Monereo & I. Solé (coords.): *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid: Alianza Editorial, pp. 321-342.

Camps, A. & Uribe, P. (2008). La construcción del discurso escrito en un entorno académico: una visión de la dinámica del aprendizaje de los géneros discursivos. En J.L. Barrio (coord.): *El proceso de enseñar lenguas*. Madrid: La Muralla, pp. 27-56

Cardona, G. (1981). *Antropología de la escritura*. España: Gedisa.

Boletín ACTAS PEDAGÓGICAS. Vol. 1 enero a abril de 2020
Universidad del Tolima-Colombia

Carlino, P. (2002), "¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y escribir en la universidad?", en *Lectura y Vida, Rev. Latinoamericana de Lectura*. 23 de marzo.

Carlino, P. (2003). Representaciones sobre la escritura y formas de representarla en universidades de América del Norte. En *Revista de Educación* N°. 336.

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Argentina*: Fondo de Cultura Económica.

Carlino, P. (2006). Prácticas y representaciones de la escritura en la universidad. Los casos de Australia, Canada, Estados Unidos y Argentina. En: *Actas del Primer Congreso Nacional de Estudios Comparados en Educación. "Retos para la Democratización de la Educación Perspectiva Comparada"* Buenos Aires, 18 y 19 de noviembre de 2005.

Carr y Kemmis. (1998). *Teoría Crítica de la Enseñanza*. España: Ediciones Martínez Roca.

Cassany, Daniel et ál. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Grao.

Cassany, Daniel. (2008). *Prácticas letradas contemporáneas*. México D. F., México: Ríos de Tinta.

Castelló, M. (2002). "De la investigación sobre el proceso de composición a la enseñanza de la escritura". En *Revista Signos*, 35(52). Valparaíso.

Castelló, M., Corcelles, M., Iñesta, A., Vega, N. y Bañales, G. (2011). La voz del autor en la escritura académica: Una propuesta para su análisis. *Revista signos*, 44(76), 105-117. Valparaiso.

Castoriadis C. (1997). *Ontología de la creación*. Colombia: Colección Pensamiento Crítico Contemporáneo.

Boletín ACTAS PEDAGÓGICAS. Vol. 1 enero a abril de 2020
Universidad del Tolima-Colombia

Castorina J y Kaplan C. 2003. Las representaciones sociales: problemas teóricos y desafíos educativos. En: Castorina, J. 2003. Representaciones sociales: problemas teóricos y conocimientos infantiles. Barcelona: Gedisa.

Cavallo, G. y Chartier, R. (2001). *Historia de la lectura en el mundo occidental*. España: Taurus.

Chagas, M. (2007). Manuales de pedagogía, materialidad de lo impreso y circulación de modelos pedagógicos en el Brasil. *Revista Colombiana de Educación* 52, 92-113. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá-Colombia.

Chevallard, I. (1982). «A propos de l'ingénierie didactique», Segunda escuela de verano de Didáctica de las matemáticas, Francia.

Chevallard, I. (2005). *La transposición didáctica*. Tercera edición. Argentina: Aiqué.

Chartier, R. (1992). *Prácticas de lo escrito*. En Philippe Aries y Georges Duby. Historia de la vida privada. El proceso de cambio en la sociedad de los siglos XVI Y XVIII. Vol. 5. España: Taurus

Chartier, R. (1996). *Escribir las prácticas*. Argentina: Color Efe.

Chartier, R. (2000). *Las revoluciones de la cultura escrita*. España: Gedisa.

Chartier, R. (2005). *El mundo como representación*. España: Gedisa

Chartier, A. M. (2004). Enseñar a leer y a escribir. Una perspectiva histórica. México: Fondo de Cultura Económica.

Cisneros, M. (2005). Mejorar los procesos lectoes criturales desde la educación básica. En: Vásquez, F. (Ed.). *La didáctica de la lengua materna: estado de la discusión en Colombia* (pp. 209-222). Cali, Colombia: Universidad del Valle, ICFES.

Boletín ACTAS PEDAGÓGICAS. Vol. 1 enero a abril de 2020
Universidad del Tolima-Colombia

- Cubides J. H. y Otros. (1998). “*Viviendo a toda*” Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades. Bogotá: Universidad Central, Siglo del Hombre Editores.
- Coll C. y Sánchez, E. (2008). El análisis de la interacción: líneas de investigación. *En: Revista de Educación 346, Mayo-Agosto 2008, 15-32.*
- De Certeau, M. (2007). *La invención de lo cotidiano. 1 Artes del hacer.* México: Universidad Iberoamericana.
- Deleuze, G. (1989). *Lógica del sentido.* España: Paidós.
- De Tezanos, A. (1985). *Maestros artesanos intelectuales –Estudio crítico sobre su formación.* Bogotá: Universidad Pedagógica –CIID.
- Derridá, J. (1971). *De la gramatología.* Trad. O del Barco y C Ceretti. Buenos Aires: Siglo veintiuno.
- De Vega, M. y Cuetos, F. (1999). *Psicolingüística del Español.* Valladolid: Editorial Trotta.
- De Pablos Pons y Otros. (1999). Para un estudio de las aportaciones de Mijail Bajtín a la teoría sociocultural. Una aproximación educativa. *En: Revista Educación30. 223-253.*
- Díaz Barriga, F. (2006). Aprendizaje universitario y composición escrita: la perspectiva sociocultural situada. *En: Narvaez Elizabeth y Cadena Sonia, 2008. Los desafíos de la lectura y la escritura en la educación superior: Caminos posibles.* Cali: Universidad Autónoma de Occidente.
- Díaz, V. M. (1993). El campo intelectual de la educación. Cali: Universidad del Valle. 1
- Duveen, G. (1994). “Unanalysed residues: representation and behaviors. A commenton W. Wagner”, en: papers on social representation, 3

Boletín ACTAS PEDAGÓGICAS. Vol. 1 enero a abril de 2020
Universidad del Tolima-Colombia

di Stefano, M. y Pereira, Mc. (1997). Representaciones sociales en el proceso de lectura. En *Revista Signo y Señal* 8. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras.

di Stefano, M. & Pereira, C. (2004). La enseñanza de la lectura y la escritura en el nivel superior: Procesos, prácticas y representaciones sociales. En *Textos en contexto. Leer y escribir en la universidad*. Buenos Aires: Ediciones Lectura y Vida.

Eco, Umberto. *Apocalípticos e integrados*. Barcelona: Lumen. 1965

Evertson C. M. y L. Green J. (2008). La observación como indagación y método. En secretaría de educación y cultura. Servicios educativos del estado de chihuahua maestría en educación, métodos cuantitativos aplicados 2, antología. Chihuahua, Centro de Investigación y docencia. Febrero, 2008. Recuperado de <http://ulloavision.org/archivos/antologias/meto2.pdf>

Ferreiro, E. y Palacios, M. (1998). *Nuevas perspectivas sobre los procesos relectura y escritura*. México: Siglo XXI.

Ferreiro, E. (2001). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.

Finders, M. (1998), "Just girls": hidden literacies and life in junior high", New York, Teachers College Press.

Freebody, P. (2008): «Critical Literacy Education: On Living with "Innocent Language"», en Brian V. Street y Nancy H. Hornberger (eds.) *Encyclopedia of Language and Education*.^a edición, vol. 2. Nueva York: Springer, 107-118.

Flick U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. España: Morata.

Fraca, L. de Barrera. En: Martínez María Cristina. (1997). Los procesos de la lectura y la escritura. Cali: Universidad del Valle.

Boletín ACTAS PEDAGÓGICAS. Vol. 1 enero a abril de 2020
Universidad del Tolima-Colombia

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: siglo XXI editores.

Foucault, M. (1985). *Las palabras y las cosas*. Barcelona, Siglo XXI Editores. 375 p.

Foucault, M. (1990). *Vigilar y castigar*. Siglo XXI

Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económico.

Foucault, M. (1996). *La arqueología del saber*. Madrid, Siglo XXI Editores. 355

Foucault, M. (1991). *El sujeto y el poder*, Carpe Diem.

Foucault, M. (2002). *El orden del discurso*. Barcelona, Tusquets Editores, S.A.

Flower, L. (1988). The construction of purpose in writing and reading. *College English*, 50, 528-550.

Flower, L. y J. Hayes (1980) The cognition of discovery: Defining a rhetorical problem. *College Composition and Communication*, 31, 21-32.

García, A. (1981) *¿A dónde va Colombia?* Tiempo americano editores. Bogotá

García, N. (1990). *Culturas Híbridas*. México: Grijalbo.

Ginzburg, C. (2008). *El queso y los gusanos*. Barcelona: Península Océano.

Giroux, H. (1993). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México: siglo XXI Editores.

Graff, H. (2008). «Literacy Myths», en Brian V. Street y Nancy H.

Guell, P., et al. (2009). El enfoque de las prácticas: una teoría del desarrollo. *Polis: Revista de la Universidad Bolivariana* (8) N° 23.

Havelock, Eric. 2008. *La musa aprende a escribir*. España: Paidós.

Hymes, D. (1972) On communicative competence. En J. Pride y A. Holmes (eds.), *Sociolinguistics*. New York: Penguin. 269-93.

Boletín ACTAS PEDAGÓGICAS. Vol. 1 enero a abril de 2020
Universidad del Tolima-Colombia

Henao, J. y Toro, L. (2008). Cultura escrita y educación superior: el caso de la Universidad de Antioquia y la Universidad de Medellín. En Narvárez Cardona, E. y Cadena Castillo, S. (Comps.). *Los desafíos de la lectura y la escritura en la educación superior: caminos posibles* (pp. 53-74). Cali, Colombia: Universidad Autónoma de Occidente.

Hernández, G. Escritura académica y formación de maestros. ¿Por qué no acaban las tesis? *Tiempo de Educar*, 10(19), enero-junio, 2009. PP 11-40. Universidad Autónoma del Estado de México.

Herrera, J.M. (2006). Estudio sobre la fotocopia de libros en instituciones de educación superior en Colombia 2006. Centro Colombiano de Derechos Reprográficos (CEDER O Ceder), In side Ltda., Bogotá.

Hornberger (eds.) *Encyclopedia of Language and Education*. 2.^a edición, 2. Nueva York: Springer, 41-52.

Ibañez, J. (2003). Más allá de la sociología. El grupo de discusión: técnica y crítica. España: Siglo Veintiuno.

Ibáñez, T. (1988). Ideologías de la vida cotidiana. Barcelona, Sendai.

Ibarra, E. 2006. Educación superior, entre el mercado y la sociedad: apuntes para imaginar su función social. *Revista de la Educación Superior*. Vol. XXXV (2), N°. 38, Abril-junio de 2006. Pp:123-132

ICFES. (2010). Colombia en Pisa

ICFES. Pruebas Saber, 2012.

Ivanic, R, Roach, D. (1990). Academic Writing, power and disguise. En: Clark, r. et al. (Ed.). *Language and power*. Clevedon, Avon: BAAL and CIL, 103-121.

Ivanic, R. (1999) "Discourses of writing and learning to write". Trabajo presentado en la Conferencia *Discourses and Learning: Theoretical and Applied Perspectives*, Lancaster, julio de 1999.

Jurado, F. y Otros. (1998). *Juguemos a interpretar*. Bogotá: Plaza & Janés.

Jurado, F. (2009). La interpelación y la fuerza crítica de la escritura. *Cuadernos de Psicopedagogía* 6, 77-86.

Jodelet, D. (1984). La representación social: fenómenos, conceptos y teoría. En: *Moscovici S. Psicología Social II. España: Paidós, 469-494*

Jodelet, Denise (2008). "El movimiento de retorno al sujeto y el enfoque de las representaciones sociales". En: *Cultura y representaciones sociales*, Año 3, No. 5. Instituto de Investigaciones Sociales. UNAM. México. Pp. 32-61.

Kalman, J. (2008). Discusiones conceptuales en el campo de la escritura escrita. En *Revista Iberoamericana de Educación* 46(2008), 107-134.

Kalman, J. (2003). El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Enero – abril 2003, 8. (17), 37-66.

Kircher, M. (2009). La apropiación de prácticas letradas en la historia. Usos, concepciones y modalidades. En: Carlino, P y Martínez, S. *La lectura y la escritura un asunto de todos*. Neuquén-Argentina: Editorial de la Universidad del Comahue (Educo), 245-254.

Kuhn, T. (1962). *Las estructuras de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.

Boletín ACTAS PEDAGÓGICAS. Vol. 1 enero a abril de 2020
Universidad del Tolima-Colombia

Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.

Larrosa, J. (1996). *La experiencia de la lectura*. Barcelona: Laertes.

Larrosa, J. (2003). *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel*. Barcelona: Ediciones Laertes S.A.

Lea, M. y Phyllips, C. (2005). *Escribir en la universidad*. Barcelona, España: Gedisa.

Lemke, J. (1990). *Talking science: Language, learning, and values*. Norwood, NJ: Ablex.

León, O. L. y Calderón, D. I. (2003). *Argumentar y validar en matemáticas. ¿Una relación necesaria?* Bogotá: Universidad del Valle- Colciencias.

Leontiev, A. 1978. *Actividad, conciencia y personalidad*. Buenos Aires: Ciencias del Hombre.

Lillis, T. (1999). Whose 'Common Sense' Essayist literacy and the institutional practice of mystery. En C. Jones, J. Timer y B. Street (Eds), *Students writing in the university. Cultural and epistemological issues*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Co.

Martínez, M. C. (2002). *Lectura y escritura de textos*. Cali: Universidad del Valle.

Meek, M. (2004). *En torno a la cultura escrita*. México: Fondo de Cultura Económica.

Misas, Gl. (2004). *La Educación Superior en Colombia. Análisis y estrategia para su desarrollo*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Mockus, A. (1995). *Las fronteras de la escuela*. Bogotá: Magisterio.

Molina, M. (2003). ¿Por qué unas tijeras sirven para escribir? *Profesorado, revista de curriculum y formación del profesorado*, 7 (1-2).

Boletín ACTAS PEDAGÓGICAS. Vol. 1 enero a abril de 2020
Universidad del Tolima-Colombia

Morales, R. y Bojacá, B. (2000). *Maestros y concepciones sobre el lenguaje*. Bogotá: Colciencias
- Universidad Distrital.

Morín, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Colombia:
Magisterio.

Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.

Moscovici S. (1984). *Psicología Social II*. España: Paidós.

Murcia, N. y Jaramillo, L. G. (2008). *Investigación Cualitativa: la complementariedad*. Colombia:
Kinesis.

Olson, D. (1998). *El mundo sobre el papel*. España: Gedisa.

Ong, W. (1987). *Oralidad y escritura*. México: Fondo de Cultura Económico.

Ortiz, E. (2011). La escritura académica universitaria: estado del arte. *Ikala, revista de lenguaje
y cultura*: Universidad de Antioquia. (16) 28: 17-41. ISSN 0123-3432

Ortiz, E. (2009). Representaciones sociales de la escritura y la lectura en la educación básica y
media. En: *Revista Núcleo 36, 127-150. Revista de la Escuela de Idiomas Modernos.
Universidad Central de Venezuela*.

Ortiz, E. (2011). Qué hacen y dicen los estudiantes acerca de la escritura en la Educación Básica
y Media de Ibagué. *Revista Perspectivas Educativas*. Universidad del Tolima. (4), 358.
Facultad de Educación.

Ortiz, E. (2012) Aproximación al estudio de las representaciones sociales. En: Soler, S. *Lenguaje
y Educación: Aproximación desde las Prácticas Pedagógicas*. Doctorado Interinstitucional
en Educación.

Boletín ACTAS PEDAGÓGICAS. Vol. 1 enero a abril de 2020
Universidad del Tolima-Colombia

Páramo, P. (2008). *La investigación en Ciencias Sociales*. Bogotá: Universidad Piloto de Colombia.

Parodi, G. y Núñez, P. (1985). En búsqueda de un modelo cognitivo/textual para la evaluación del texto escrito. 1985. En: *Martínez María Cristina. 1999. Comprensión y producción de textos académicos: expositivos y argumentativos* (83-115). Cali: Universidad del Valle.

Pável, M/Bajtín, M. *Criterios*, La Habana-México D.F., edición especial de homenaje a Bajtín, julio 1993, pp. 9-18 recuperado de <http://www.criterios.es/pdf/l391medvedev.pdf>

Pécora, A. 1984. Problemas de redacao. Sao Paulo: Martins Fontes

Peirce, Ch. S. (1988). *El hombre un signo*, Crítica, Barcelona, trad. de J. Vericat.

Pereira, C y di Stefano M. (2007). El taller de escritura en postgrado. Representaciones sociales e interacción entre pares. *Revista Signos,40(64)* Valparaiso, 405-430.

Perafán, G. A. (2005). *Pensamiento docente y práctica pedagógica*. Bogotá: Magisterio

Perafán, L. 2004. *Análisis del discurso. Procesos formativos e investigaciones lingüísticas*. Universidad del Cauca.

Pérez Gómez, A. I. (1996). Comprender la enseñanza en la escuela. Modelos metodológicos de investigación educativa. En: J. Gimeno Sacristán. A. I. Pérez Gómez. "Comprender y transformar la enseñanza." Ediciones Morata. España. 1996. Quinta Edición, 115-136.

Pérez M, y Rincón G. M. et al. (2013) ¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país / coordinadores Mauricio Pérez Abril y Gloria Rincón Bonilla. 1a ed. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

Petrucci, A. (1999). *Alfabetismo, escritura y sociedad*. Barcelona: Gedisa.

Boletín ACTAS PEDAGÓGICAS. Vol. 1 enero a abril de 2020
Universidad del Tolima-Colombia

Petrucci, A. (2003). *La ciencia de la escritura*. Primera lección de paleografía. México, D.F., F.C.E.

Petrucci, A. (1990). Leer por leer: un porvenir para la lectura. En: Cavallo, G y Roger, Ch. 2004. *Historia de la lectura en el mundo occidental*. España: Madrid.

Piña, J. y Mireles, O. (2008). La perspectiva sociológica de las representaciones sociales para el estudio de la globalización. Ponencia presentada en la XI conferencia de Sociología de la Educación, realizada en Santander. España.

Porter L. (1999). Crisis en el gobierno de nuestras universidades públicas. *Revista Electrónica de investigación Educativa*. 1(1). Universidad Autónoma Metropolitana, campus Xochimilco. México, D.F.

Quenza, P. y Gutiérrez, V. (2007). Las relaciones entre actitudes y representaciones sociales: elementos para una integración conceptual. *Revista Latinoamericana de Psicología 2007, volumen 39(2)*, 351-361. Bogotá-Colombia.

Rickenmann, R. (2006a). Didactics in art education and appropriation of art works. Relationships between social and school practices. Comunicación, *Congreso Internacional de la INSEA (International Association for Learning through Art)*. *Diálogos Interdisciplinarios en la educación por el arte*, Viseu-Portugal, du 1 au 5 Mars.

Rickenmann, R. (2006b). El rol de los artefactos culturales en la estructuración y gestión de secuencias de enseñanza-aprendizaje. Conferencia, *Actas del 1er Congreso Internacional de Investigación, formación y educación docente*, Universidad de Antioquia, Medellín, 30, 31 de agosto y 1ro de septiembre.

Rickenmann, R. (2007). Investigación y Formación Docente: Dispositivos de Formación y Elementos para la Construcción de una Identidad Profesional. *Eccos, Revista Científica*, Sao Paulo, 9 (2), 435-463.

Rickenmann, R. (2009). *Metodologías clínicas de investigación en didácticas y formación del profesorado: un estudio de los dispositivos de formación en alternancia*, [en línea], recuperado de: <http://www.unige.ch/fapse/clidi/textos/Clinicadid%E1ctica-RR.pdf>, 2 de septiembre de 2009.

Rincón, G. et ál. (1999). *La enseñanza de la lengua escrita y de la lectura*. Colombia: Arango Editores.

Rincón, G. (2000) Tesis doctoral. Entre-textos: Mecanismos de influencia educativa en la enseñanza y aprendizaje del lenguaje escrito en la educación primaria. Departamento de Didáctica y Organización Educativa en la enseñanza y aprendizaje del lenguaje escrito en la educación primaria.

Rivera, M. (2010). Estudio etnográfico sobre las representaciones sociales en las prácticas comunicativas, relaciones sociales, rituales y significados en la educación media, en el contexto de la crisis educativa chilena. Tesis doctoral en Antropología. Universidad de Tarapacá-Universidad Católica del Norte, Chile.

Rivera, M., Gonzalez F. y otros. (2010). *Mundos representados: lectura y escritura universitaria*. Universidad de Sonora. Sub-sede Cátedra UNESCO para la lectura y escritura en México.

Rockwell, E. (1997). La dinámica cultural en la escuela. En A. Álvarez. *Hacia un currículo cultural. La vigencia de Vygotsky en la educación*. Madrid: Fundación infancia y aprendizaje.

Rockwell, E. (1982). "La relevancia de la etnografía para la transformación de la escuela". En: Memorias del Tercer Seminario Nacional de Investigaciones en Educación, Bogotá,

Boletín ACTAS PEDAGÓGICAS. Vol. 1 enero a abril de 2020
Universidad del Tolima-Colombia

Centro de Investigación de la Universidad Pedagógica e Instituto Colombiano Para E
Fomento de la Educación Superior, Serie Encuentros Científicos Colombianos,
Organizado por la Universidad Pedagógica Nacional. 15-29.

Rockwell, E. (1992). Los usos magisteriales de la lengua escrita. *Nueva antropología*, Vol. XII N°
42. México.

Rodríguez, M.E. (2002). *Formación, interacción, argumentación*. Bogotá: Fondo de publicaciones
Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Rorty, R. (1991). *Contingencia, ironía y solidaridad*. Barcelona, Paidós.

Sensevy, G & A. Mercier (2007). Agir ensemble: l'action didactique conjointe du professeur et
des élèves. Rennes: PUR. Los fondos de esta traducción han sido financiados por el
proyecto "Recursos escuela - museo para la enseñanza de las ciencias" en el programa
de colaboración de la Universidad de Antioquia y de la Universidad de Ginebra, y sus
grupos de investigación GECM-SED 2007-2009. Traducción de Juan Duque, y revisión
de René Rickenmann.

Scardamalia, M y Bereitier, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de producción
escrita. En: *Infancia y aprendizaje*, (58), 43-64

Scardamalia, M. y Bereitier, C. (1985). Development of dialectical processes in composition. En:
D. Olson, N. Torrance y A. Hildyard (comps.), *Literacy, Language*, Cambridge, CUP.

Schwab, J. J. (1969): «The Practical: A Language for Curriculum». *School Review*, 78, pp. 1-23.
(Existe trad. y ed. cast. parcial en J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez (Eds.) *La
enseñanza: Su teoría y su práctica*. Madrid, Akal, 1983, pp. 197-209.) Sears, J. T. y
Marshall, J. D. (Eds.) (199(1): *Teaching and Thinking about Curricu*

Boletín ACTAS PEDAGÓGICAS. Vol. 1 enero a abril de 2020
Universidad del Tolima-Colombia

Shulman, L.S. (1986). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. En Wittrock, M. (Comp.). *La investigación de la enseñanza, I: enfoques, teorías y métodos*. Madrid: Paidós.

Shulman, L. S. (2001). Conocimiento y enseñanza. Ensayo. *Estudios públicos*, (83), 163-196.

Soneira, A. La teoría fundamentada en los datos (Ground Theory) de Glaser y Strauss. En: Vasilachis, I. (Coord) (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

Street, B. (1984). *Literacy in theory and practice*. Nueva York: Cambridge University Press

Street, B. (1995). *Social Literacies: Critical Approaches to Literacy in Development, Ethnography and Education*. London, England: Logman.

Street, B. (2003). <What's "New" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice>, en *Current Issues in Comparative Education (CICE)*, 2(5), 77-102.

Taylor, S, y Bodgan, R. (1988). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. México: Paidós.

Teberosky, A. (1993). *Aprendiendo a escribir*. ICE-HORSORI, Universidad de Barcelona. Barcelona.

Teberosky, A. (1995). ¿Para qué aprender a escribir? En Teberosky, Ana y Liliana

Tuchsznaider, E. (2007). Ideas y letras: Jacques Derrida: la escritura, núcleo fundamental del lenguaje. *Revista Hypatia, la filosofía*. Año 1, (2), Noviembre de 2007. Centro de actualización e innovación educativa (CAIE) "Mariano Acosta" Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Tolchinsky y Teberosky (1995) (Comp.) *Más allá de la alfabetización*. Madrid: Santillana.

Tolchinsky, L y Simó, R. (2001). *Escribir y leer a través del currículo*. Barcelona, España: Horsori.

Boletín ACTAS PEDAGÓGICAS. Vol. 1 enero a abril de 2020
Universidad del Tolima-Colombia

Van Dijk, T. 1995. *Texto y contexto*. Madrid: Cátedra

Vasilachis, I. (Coord) (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

Viñao, A. (2002). *Anales de documentación*, (5), 345-359

Viñao, A. (1984). Del analfabetismo a la alfabetización. Análisis de una mutación antropológica e historiográfica. *Historia de la Educación*, 3, 151-189.

Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y Lenguaje*. Barcelona: Paidós.

Vygotsky, L. S. (1981). Citado por Wertsch J. 1988. *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós

Wertsch, J. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.

Wertsch, J. (1993). *Voces de la mente*. Madrid: Visor

Zimmerman, B. J. y Riesemberg, R. (1977). Becoming a self-regulated writer: a social cognitive perspective. *Contemporary Educational*.(22), 73-101.

Zavala, V. (2002). *(Des) encuentros con la escritura. Escuela y comunidad en los andes peruanos*. Lima: Red para el desarrollo de las ciencias sociales en el Perú.

Zuleta, E. (1982). Sobre la lectura. Recuperado de http://www.mineducación.gov.co/cvn/1665/Articles-99018_archivo_pdf.pdf

De la praxis al conocimiento de enfermería: la evolución del núcleo de la disciplina

Stefany Ortega Pérez* y Lorena Sánchez Rubio*

*Enfermera MSc, PhD en Enfermería. Profesora Facultad de Enfermería. Universidad del Norte.
srortega@uninorte.edu.co

**Enfermera MSc, PhD©. Profesora Facultad de Ciencias de la salud. Universidad del Tolima.
lorenasanchez@ut.edu.co

Resumen

El desarrollo de conceptos y teorías en el último cuarto del siglo XX dio a la profesión de enfermería una orientación filosófica a partir de la cual se le reconoció como una ciencia humana (J Fawcett, 2013). El reconocer un núcleo disciplinar reivindica y fortalece la disciplina, el desarrollo de los conocimientos a partir de las teorías es esencial para el crecimiento, y supervivencia de la enfermería, si se quiere preservar la contribución única y esencial de la enfermería para la humanidad.

Palabras clave: Teoría de enfermería, conocimiento, cuidado de enfermería

Summary

The development of concepts and theories in the last quarter of the 20th century gave the nursing profession a philosophical orientation from which it was recognized as a human science (J Fawcett, 2013). Recognizing a disciplinary core claims and strengthens the discipline, the development of knowledge from theories is essential to the growth and survival of nursing if the unique and crucial contribution of nursing to humanity is to be preserved.

Key Word: Nursing theory, knowledge, nursing care

Introducción

La enfermería es considerada una disciplina profesional. Es disciplina porque desarrolla un cuerpo de conocimientos que evoluciona de manera independiente, con una forma individual de interpretar los fenómenos de su competencia y es profesión porque se interesa en las actividades que desarrollan y canalizan sus practicantes para lograr la promoción y el mejoramiento de la salud y el bienestar de los seres humanos (Durán de Villalobos, 2002). El camino, sin embargo, que ha tenido que recorrer la enfermería para ser reconocida, no solo como disciplina profesional, sino también como una necesidad universal, ha sido largo y lleno de obstáculos.

El cuerpo de conocimiento de la disciplina está conformado por los fundamentos profesionales como son los valores profesionales, los fundamentos filosóficos e históricos, la naturaleza de la práctica de enfermería. Y por la ciencia de enfermería es decir sus conocimientos científicos derivados de las ciencias biológicas, humanísticas del comportamiento, etc y de las teorías de enfermería. Estos componentes son fundamentales por que dan respuestas a las necesidades sociales y a las necesidades de la práctica de enfermería. Su fin último es el cuidado de la experiencia de salud humana y por ende promover la humanización. El cuerpo de conocimientos es dinámico y ha evolucionado en respuesta a nuestra realidad como seres humanos. Hacia donde nos dirigimos? Que nos exige el mundo? Cual es nuestra misión? Son preguntas que el hombre se ha hecho desde la antigüedad y que busca responder para darle un significado a su existencia.

Las autoras de este escrito hacen una reflexión sobre la evolución del desarrollo del pensamiento enfermero alrededor del núcleo central de la profesión.

Evolución del pensamiento enfermería

En el último cuarto del pasado siglo, usando modelos conceptuales y teorías que hacen evidente la evolución de su visión del mundo (creencias, valores, compromisos con la sociedad y la relación de cuidado que se establece entre las personas y la enfermera), las teóricas de enfermería fundamentaron las declaraciones del estatus de la disciplina y la formación de su núcleo central “*su razón de ser*”. Como lo afirma Fawcett, una de teóricas más reputadas, “si descartáramos este sustento no tendríamos derecho a esperar el reconocimiento de profesionales de otras disciplinas” (Fawcett, 2003).

Las autoras de esta discusión coincidimos en que, desde la aparición del núcleo de la disciplina, y a partir de las necesidades de la práctica, la filosofía y la investigación, el pensamiento enfermero ha experimentado una permanente evolución y desarrollo.

Las diferentes percepciones de los componentes del núcleo de la enfermería en el tiempo no son consideradas una contraposición; por el contrario, demuestran un crecimiento que ha respondido a las exigencias del tiempo y a los cambios de paradigmas de la humanidad, es decir una evolución y transformación.

A través del tiempo, el conocimiento ha sido permeado por las eras de la fe, la razón y la crítica (Reed & Shearer, 2011). En tiempos recientes, desde el modernismo del siglo XX hasta el posmodernismo del presente, diferentes corrientes filosóficas (racionalismo, empirismo, positivismo y pospositivismo) han transformado la forma en que la humanidad percibe la realidad.

En el caso de la enfermería, dejó de ser una ciencia del *hacer* para convertirse en una ciencia del *saber* entre el empirismo de Florence Nightingale y el modernismo de Hildegard Peplau. El movimiento posmodernista le ha aportado un nuevo abordaje para desarrollar conocimiento a través de la teorización y la investigación.

La evolución del pensamiento de la disciplina, desde sus tres diferentes perspectivas (particular determinística, integrativa y unitaria transformativa), se ha reflejado en cambios que van desde lo físico, lo social hasta lo humanístico. En esta evolución se hace evidente una etapa receptiva en donde el conocimiento de enfermería se derivó de otras disciplinas, luego una etapa autogenerada en donde el conocimiento se agrupa en la disciplina de la enfermería y una fase transformativa en donde el conocimiento de enfermería influye en otras disciplinas y en la práctica de enfermería (Nathan & Scobell, 2012). La visión *unitaria transformativa*, que se fundamenta en la fenomenología, en la hermenéutica y en el humanismo, concibe a las personas como individuos unitarios auto organizados e irreducibles, que autoevolucionan y se autorregulan en un sistema de energía universal que se transforma a sí mismo y con el cual interactúa de manera simultánea y constante (Gomez & Gutierrez de Reales, 2011; Newman, Sime, & Corcoran-Perry, 1991).

El foco central de la enfermería, ha evolucionado desde el “estudio de la experiencia de salud de los seres humanos” (Newman et al., 1991) a la “relación de cuidado”, que se enfoca en la comprensión del significado común de la experiencia y se impregna de un concepto de salud que se basa en la totalidad, en un patrón que evoluciona y se transforma (Nathan & Scobell, 2012). Para convertirse en un foco unificador en respuesta de la disciplina a los profundos y vertiginosos cambios que ha experimentado la humanidad en los últimos años (e.g., el incremento en la expectativa de vida, la migración, el desempleo, la destrucción del medioambiente con el cambio climático resultante, la industrialización, la tecnificación y el uso de nuevas tecnologías), cambios que ponen en riesgo la salud de todos los seres humanos y amenazan con el futuro de la prestación de cuidado.

Para enfrentar este reto monumental, la enfermería contemporánea contempla como nuevo núcleo unificador y razón de ser de la enfermería el “Facilitar la humanización, el

significado, la elección, la calidad de vida, la sanación en el proceso de vivir y morir” (Willis, Grace, & Roy, 2008).

Para las teóricas que hacen esta propuesta la enfermería contemporánea se encuentra en un momento decisivo en el que a partir de la de las “lecciones aprendidas”, y para garantizar la existencia de la profesión, debe ser reconocida como una disciplina que al promover el bien de la sociedad promueve el bien de la humanidad. Desconocer su cuerpo de conocimientos, como ocurre en la práctica que impera, pone en peligro a la profesión al hacer que la enfermera abandone sus roles para que asuma los de otros, disipando así su trabajo y el desarrollo de su conocimiento.

Consideramos entonces que una mirada desde la enfermería hacia el ser humano, dentro de un proceso participativo dentro de una relación de cuidado que se centra en la comprensión del significado común de la situación para las personas, en donde la presencia de la enfermera frente al cuidado del otro es incondicional, abierta y perseverante al permitir que emerjan las posibles acciones, son el norte de la disciplina y de su misión en el mundo. Esta visión unitaria, transformativa, unificadora continúa evolucionando, las teóricas y filosofas de la enfermería hacen un llamado a reconocer los puntos convergentes para la disciplina y su importancia para la generación de conocimiento y la práctica, estos son: el ser humano se caracteriza por su totalidad, complejidad y conciencia; la esencia de la enfermería comprende la presencia verdadera de la enfermera en el proceso del compromiso entre humanos; la teoría de enfermería expresa los valores y creencias de la disciplina creando una estructura de conocimiento que guía la práctica; la esencia de la práctica de enfermería es la relación enfermera paciente.

A partir de estos puntos convergentes para la enfermería el pensamiento contemporáneo basado en la importancia trascendental de la relación enfermera-paciente se evidencian los

conceptos centrales para la disciplina que forman un marco de referencia para la práctica, la teoría y la investigación, respondiendo a la pregunta ¿Hacia donde nos dirigimos? ¿Que nos exige el mundo? ¿Cuál es nuestra misión?

Conceptos: La totalidad del ser humano, La salud- sanación- bienestar, La relación hombre-medio ambiente-salud y El cuidado (Smith, 2019).

El desarrollo de la ciencia y del conocimiento de enfermería exigen nuestra reflexión, diálogo y búsqueda de respuestas. Nuestra práctica quiere ser significativa basada en valores y conocimientos de enfermería. La práctica, la teoría y la investigación son elementos indispensables para el desarrollo del conocimiento y para el avance y fortalecimiento de la ciencia de la enfermería.

Teoría, investigación y práctica: ¿cómo promover el pensamiento teórico?

La enfermería es una disciplina práctica en la que sus teorías repercuten de acuerdo al impacto que tengan en el cuidado (Sánchez Herrera, 2002). Según Castrillón, la enfermería continúa en un cambio paradigmático que comenzó y radica en el enriquecimiento de su propio saber a partir del desarrollo y la articulación de modelos y teorías generales producto de la investigación del cuidado y la práctica basada en la evidencia. La misma autora asevera que la tríada Teoría-Investigación-Práctica posibilitó la transición de oficio a profesión, de hacer a pensar y de obedecer a decidir sobre su práctica, entre otros (Castrillón, 2001).

Andrew Abbott sociólogo y teórico (1988) manifestó que la jurisdicción de una profesión sobre su práctica depende en gran parte del nivel de conocimiento abstracto. Más importante aún es que el nivel de jurisdicción se relacione con la existencia de teorías usadas en la práctica. La jurisdicción y la autonomía son difíciles de alcanzar sin el conocimiento y sin las habilidades para su construcción. (Reed & Lawrence, 2008).

Además del desarrollo de conocimiento propio, contar con teorías que guíen la práctica tiene un impacto profundo sobre la naturaleza y ámbito de la enfermería. No obstante, solo hasta hace poco se ha hecho énfasis en la interrelación entre la teoría y la práctica. Las enfermeras, sobre todo las clínicas, requieren que se les oriente sobre el uso de las bases teóricas para comprender su utilidad en la práctica (Sánchez Herrera, 2002).

En línea con lo anterior, el paradigma de la enfermería moderna promueve la generación de conocimiento, no solo a partir de la investigación, sino también de la práctica. Por lo tanto, las enfermeras clínicas (no sólo las que cuentan con formación doctoral), en su mayoría consumidoras y evaluadoras de conocimiento, deberían estar interesadas en participar en la generación y prueba de conocimiento enfermero (Reed & Lawrence, 2008).

Si bien Pamela Reed, enfermera filósofa, sostiene que la teoría debe ser utilizada como una herramienta para el desarrollo de conocimiento para los enfermeros de la práctica, esta herramienta no debe ser usada de manera directa como si fuera una receta de cocina. La innovación, la crítica y la creatividad de la enfermera juegan un papel muy importante en su aplicación ya que, independientemente del nivel de abstracción de la teoría, es ella quien es capaz de hacerla propia y adaptarla a la situación que está viviendo.

Conclusión

En suma, la ciencia de enfermería es integradora, hace que su desarrollo requiera de una estrecha relación entre la teoría, la práctica y la investigación. Su cuerpo de conocimiento (constituido por teorías y modelos), filosofía y avance epistemológico puede ser ampliado por las enfermeras de la práctica a través del pensamiento crítico y de la investigación. La tendencia actual propone el desarrollo de teorías que surjan de dominio propio de la enfermería, de su misión y de su práctica.

El fin o propósito de la enfermería es el bienestar de otras personas... es un fin moral. Es decir, implica la búsqueda de un bien y la relación con otros seres humanos. La ciencia aprendida y las habilidades técnicas desarrolladas son diseñadas y moldeadas por este fin moral. (Curtin & Flaherty, 1982). .

Referencias

- Castrillón, M. C. (2001). Teoría y práctica de la enfermería: los retos actuales. *Investigación y Educación En Enfermería*, XIX (1), 55–56.
- Durán de Villalobos, M. (2002). Marco epistemológico de la enfermería | Durán de Villalobos | Aquichan. *Revista Aquichan*. <https://doi.org/10.5294/17>
- Duran de Villalobos, M. M. (2002). Teorías de rango medio: ¿por qué para el cuidado? Importancia y utilidad para la práctica de enfermería. In Universidad Nacional de Colombia Facultad de Enfermería Grupo de Cuidado. (Ed.), *El arte y la ciencia del cuidado*. (pp. 31–48). Bogotá.
- Fawcett, J. (2003). Guest Editorial: On bed baths and conceptual models of nursing. *Journal of Advanced Nursing*, 44(3), 229–230. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.2003.02823.x>
- Gomez, O., & Gutierrez de Reales, E. (2011). *La situación de Enfermería: fuente y contexto del conocimiento de Enfermería. La narrativa como medio para comunicarla*. (Primera ed). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Enfermería.
- Nathan, A. J., & Scobell, A. (2012). How China sees America. *Foreign Affairs*. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Newman, M., Sime, A., & Corcoran-Perry, S. (1991). The focus of the discipline of nursing. *Advances in Nursing Science*, 14(1), 1–6.
- Reed, P. G., & Lawrence, L. A. (2008). A paradigm for the production of practice-based knowledge. *Journal of Nursing Management*, 16(4), 422–432. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2834.2008.00862.x>
- Reed, P. G., & Shearer, N. B. C. (2011). *Nursing Knowledge and Theory Innovation: Advancing the Science of Practice*. New York.
- Sánchez Herrera, B. (2002). Utilidad de los modelos conceptuales de enfermería en la práctica. In Universidad Nacional de Colombia Facultad de Enfermería Grupo de Cuidado (Ed.), *El arte y la ciencia del cuidado*. (pp. 13–30). Bogotá.
- Smith, M. C. (2019). Regenerating Nursing's Disciplinary Perspective. *Advances in Nursing Science*, 42(1), 3–16. <https://doi.org/10.1097/ANS.0000000000000241>
- Willis, D., Grace, P., & Roy, C. (2008). A Central Unifying Focus for the Discipline. *Advances in Nursing Science*, 31(1), E28–E40. <https://doi.org/10.1177/0894318408324318>

**El Bambuco, entre la pedagogía y la tecnología: Una experiencia significativa en la
Escuela de Formación Artística y Cultural, EFAC de Ibagué**

**Bambuco between pedagogy and technology: A meaningful experience in Escuela de
formación artística y cultural EFAC of Ibagué**

Jesús María Morales Longas

Francisco Alexander Hernández Pineda

Universidad del Tolima

Resumen

Acopiar los recursos pedagógicos y didácticos y enriquecerlos con los avances tecnológicos audiovisuales y de informática, para luego aplicarlos al aprendizaje musical en ritmos tradicionales colombianos como el bambuco, es el principal logro del presente estudio que se apoya en experiencias anteriores y en los avances y perfeccionamiento de un conjunto de instrumentos impresos, y audiovisuales que se orientan a alcanzar un mayor nivel de aprehensión del saber y una experiencia musical de aprendizaje eficiente y satisfactoria para personas en distintas edades y niveles de formación. El proceso metodológico consiste en la aplicación del recurso educativo con personas que inician el aprendizaje, o que tienen experiencia musical, pero en otros ritmos; consultando y acompañando sus niveles de satisfacción y de comodidad con el material, en contraposición con otro tipo de métodos convencionales; evidenciando sus avances en cuanto a aspectos gramaticales, de ritmo y de

técnica en la ejecución de instrumentos, pues todos ellos son aspectos didácticos que proporciona la experiencia.

Palabras clave: bambuco, audiovisuales, epistemológico, didáctico, metacognición.

Abstract

Gathering pedagogical and didactic resources and enriching them with audiovisual and computer-based technological advances, to then apply them to musical learning in traditional Colombian rhythms such as bambuco, is the main achievement of this study that is based on previous experiences and advances and refinements of a set of printed and audiovisual instruments that aim to achieve a higher level of apprehension of knowledge and a musical experience of efficient and satisfactory learning for people of different ages and levels of education. The methodological process consists in the application with people who initiate the learning process, or who have musical experience, but in other rhythms; consulting and accompanying their levels of satisfaction and comfort with the material, as opposed to other types of conventional methods; verifying its advances in terms of grammar, rhythm and technique in the execution of instruments, as they are all didactic aspects that provides the experience.

Keywords: Bambuco. Audiovisual. Epistemological. Didactic. Metacognition.

Justificación

El acceso al conocimiento y la formación musical requiere la atención, planificación, recursos y valoración correspondiente, así como apoyos didácticos que faciliten y hagan más agradable y duradera la experiencia formativa. Lo anterior con la misma importancia de las demás áreas del conocimiento o disciplinas, sin el estigma de área accesoria que tradicionalmente ha marcado a las artes.

Los recursos didácticos utilizados en el proceso educativo como refuerzo y complemento del aprendizaje deben ponerse a tono con el desarrollo tecnológico y con los avances en el campo audiovisual, pero principalmente deben ser asequibles a todos los estudiantes o practicantes; especialmente si se trata del estudio del arte musical que trasciende al hogar y a otros entornos diferentes al del aula y de la escuela, en donde el acceso a medios electrónicos modernos y actualizados es limitado.

Metodología

La fase inicial del proceso se fundamentó en un diagnóstico que arrojó como resultado la necesidad de un material educativo más integral y acogido a las necesidades de aprendizaje y a los avances tecnológicos de las comunicaciones y la información. Posteriormente se diseñó un material básico que se fue probando con estudiantes, aficionados y expertos y simultáneamente se reforzó en los aspectos didácticos y epistemológicos. En la fase final se ha incorporado aspectos que motiven y faciliten la metacognición, es decir las estrategias que le ayuden al estudiante a identificar sus propios códigos de aprendizaje. A esta altura se han desarrollado pruebas con estudiantes a los que se les identifican sus percepciones respecto al material educativo, al comienzo, durante el proceso y después del mismo. Para la publicación final se vuelve a validar con Expertos que contribuyen con el perfeccionamiento y últimos ajustes.

Resultados

Los estudiantes y practicantes que han aplicado el material audiovisual e impreso demuestran un alto grado de compromiso con su aprendizaje que se hace evidente en la aplicación continuada de los recursos ofrecidos, en sus avances en los aspectos técnicos del ritmo del Bambuco y en su ejecución con los correspondientes instrumentos tradicionales.

La combinación de recursos impresos con las nuevas tecnologías audiovisuales y de las comunicaciones hacen del recurso educativo un recurso más integral, llamativo y satisfactorio para el aprendizaje del ritmo del Bambuco.

Conclusión

El recurso educativo para el aprendizaje integral del bambuco es un aporte eficiente y pertinente para la formación musical y para las personas y entidades allegadas a los ritmos tradicionales colombianos; logrando actualizar y hacer más novedoso y placentero el aprendizaje de la música colombiana.

El producto educativo es un aporte a los propósitos de la metacognición por cuanto permite a los estudiantes descubrir en los diversos recursos pedagógicos y tecnológicos, su propia ruta y estrategias para el acceso al conocimiento.

Referencias

Bautista M., Martínez A. y Hiracheta R. (2014) El uso de material didáctico y las tecnologías de información y comunicación (TIC's) para mejorar el alcance académico.

Recuperado el 10 de junio de 2017 en: <http://www.palermo.edu/ingenieria/pdf>

Buades M. y Rodríguez Á. Música y salud: La danza calidad de vida. Universidad de Granada.

En PDF. Recuperado el 27 de mayo de 2017 en: <https://dialnet.unirioja.es>

Constitución Política República de Colombia. 1991.

García, M. (2014, 2 de noviembre). **Elementos estructurales del pasillo y el bambuco instrumentales. Estudio de Análisis Musical de la Obra de Álvaro Romero Sánchez.** Recuperado el 28 de mayo de 2017 en: <http://pasilloybambuco.weebly.com/>

Ley General de Educación. Ley 115 de 1994 Congreso de la República. 1994.

Lozano, D. y Morales, J., (2013). Diseño de un material educativo computarizado (MEC), como estrategia para mejorar los procesos de enseñanza de guitarra popular en la escuela de música del conservatorio del Tolima. Ibagué. Universidad del Tolima.

Morales, J. (2016). Ritmo de Bambuco para guitarra. Tomado de: www.youtube.com/watch?v=9-iDw1fxFuk

Martínez, C. (2009). Composición y producción de bambucos y pasillos, basado en estilo musical bogotano de la primera mitad del Siglo XX. Tesis de grado Universidad Javeriana. Recuperado el 20 de junio de 2017 en: <http://www.javeriana.edu.co/biblos/tesis/artes/tesis124.pdf>

Martínez, J. (2011). Métodos de investigación cualitativa. Silogismo Número 08, Julio – Diciembre Recuperado el 31 de mayo de 2016 en: <http://www.cide.edu.co>

Rodríguez, G. et al. (1996) Metodología de la investigación cualitativa. Recuperado el 31 de mayo de 2016 en: www.media.utp.edu.co/centro...de...investigación-cualitativa

La artesanía de los Kichwa Otavalo: expresión e identidad cultural

Kichwa Otavalo Arts and Craft: cultural expression and identity

Bernarda Elisa Pupiales Rueda
Departamento de Psicopedagogía.
Universidad del Tolima
bepupialesr@ut.edu.co

Mauricio Verdugo Ponce
Departamento de Artes Visuales
Universidad de Nariño
mverdugoponce@gmail.com

Resumen

El artículo es resultado de una investigación desarrollada en el 2019, la cual tuvo como objetivo identificar los aspectos que hacen que la artesanía textil elaborada por los kichwa otavalo del Ecuador, sea un símbolo de su identidad cultural. Para lo cual se aplicó una metodología etnográfica, a partir de entrevistas y visitas a los talleres de artesanos y comerciantes, lo que nos permitió comprobar que los kichwa otavalo son un grupo que ostentan una identidad arraigada a las costumbres ancestrales, y expresan sentirse orgullosos de su quehacer, por la tradición y la identidad que representa. Además, se identificó que las prácticas de artesanía en telar se remontan a la época prehispánica. El estudio abarca la etnia kichwa otavalo, a la cual pertenecen los Cantones de Cotacachi, Ibarra y San Antonio, quienes comparten además de las costumbres, el quechua como lengua materna y vehicular.

Palabras clave: Artesanía, costumbres y tradiciones, creatividad, cultura.

Summary

The article is the result of an investigation developed in 2017, which aimed to identify the aspects of textile handicrafts made by the Kichwa Otavalo (Ecuador) a symbol of their cultural identity. To this end, an ethnographic methodology was applied, based on interviews and visits to artisans and merchants' workshops, which allowed us to verify that the Kichwa Otavalo are proud of their work, not only because of the material preparation process required, but because of the tradition and the identity it represents. In addition, it was identified that the loom craftsmanship practices date back to pre-Hispanic times. The study covers the Kichwa otavalo ethnic group, which includes the Cantons of Cotacachi, Ibarra and San Antonio, who share Quechua as their mother tongue and vehicle.

Key words: Crafts, customs and traditions, creativity, popular culture.

Introducción

El artículo es el resultado de una investigación etnográfica llevada a cabo en la región de Otavalo, Ecuador, en torno a su artesanía, la cual le confiere a la región una identidad cultural histórica, en vista de que la artesanía es una práctica arraigada incluso desde antes de la llegada de los españoles. Los kichwa otavalo, son un pueblo descendiente de los mindalae, grupo élite de comerciantes ambulantes, que en su momento viajaban desplazándose por la orilla del mar, y llegaban a las costas del Ecuador para intercambiar productos como pescado, carne disecada, y especialmente mullos, piedras preciosas y prendas de vestir.

Por lo anterior, históricamente se posicionan como uno de los grupos más desarrollados y solventes en comparación a los demás pueblos que habitan la sierra del Ecuador, y quizá por

ello fueron sometidos primeramente por los Incas, y luego por los españoles. Sarabino (2007), hace referencia a que:

La presencia incaica en este territorio se inició en el año de 1480 y que duraría alrededor de 40 años, que posteriormente llegó a su fin con la invasión española. En 1563 con la llegada de los españoles se establece la Real Audiencia de Quito. La jurisdicción de Otavalo se convirtió en el año de 1547 en una gran encomienda y en un importante centro administrativo. (p.15).

En este caso identificamos la cultura como el referente Para Bourdieu (1998), por su parte, la cultura que se teje en un grupo humano resulta de las interrelaciones entre

personas. El origen social está en mayor contacto con la cultura libre, “no enseñada en la escuela que puede, en muchas ocasiones, tener un rendimiento simbólico muy alto y procurar un beneficio de distinción” (Bourdieu, 1998, p. 61). la identidad cultural con las formas a través de las cuales la vida del hombre evidencia unas costumbres, y formas de asumir las diversas circunstancias que la constituyen, tales como el nacimiento, la muerte, iniciaciones, folklore, entre otros. Larrain (2013) asume que la identidad nace de la búsqueda de ser reconocido dentro de una sociedad, lo cual hace posible que factores tales como; modos de vida, valores, costumbres tradiciones, forma de hablar y vestirse, entre otros, se refuerzan a partir de la interacción social.

De modo tal que es posible afirmar que la identidad se construye a partir de una forma particular de percibir el entorno, de las costumbres que los identifican, es decir, les proporcionan una identidad común. En los otavalo el atuendo, por ejemplo, es llamativo y, en el cono sur, les permite ser identificados con facilidad entre los demás grupos étnicos del Ecuador. Un aspecto que le suma valor es que han convertido su artesanía en piezas de fácil acceso, las cuales se exhiben y comercializan en mercados y tiendas de diversas partes del mundo. De esta manera se percibe que la identidad se construye y comparte mediante la palabra, el pensamiento y la acción, lo cual hace posible un reconocimiento de valores comunes, como parte de un microcosmos compartido y ostentado. En esta perspectiva, la cultura es entendida como la forma mediante la cual un grupo social se relaciona con el entorno y percibe la vida a través del trabajo, el dolor, la alegría, la muerte y los demás rituales para los cuales fueron adiestrados quizá desde el vientre de la madre o en la primera infancia. Es en ese espacio en el cual son portadores de valores y saberes comunes. Todos los grupos humanos poseen una cultura que les identifica de entre los demás. Para Harris (2007), “Una cultura es el modo socialmente aprendido de vida que se encuentran en las sociedades humanas y que abarca todos los aspectos de la vida social, incluidos el pensamiento y el comportamiento” (p. 17). Por tanto, pertenecer a una cultura, no es

un hecho aislado, hace posible que los portadores de determinados símbolos se reconozcan en su quehacer diario.

Por tanto, los seres humanos se identifican como seres sociales, con una identidad colectiva cuya base les confiere el arraigo que da cuenta de aquello que fue aprendido desde la infancia. Así las prácticas de las tradiciones se conciben como una manera de hacer y vivir la vida, lo que se identifica como cultura. Sin embargo, para que exista identidad cultural no es preciso que exista un grupo, un ser humano es portador de una cultura, no necesariamente debe ser compartida con otros. No obstante, una práctica cultural se convierte en una práctica social cuando se comparte, se vivencia y evidencia de forma colectiva.

En este sentido cada sociedad desarrolla y fortalece en los seres que la conforman y comparten, los valores que para ese grupo son importantes, aquellos que se vivencian en la vida cotidiana y hacen posible que exista una cierta reciprocidad entre los que la componen. Incluso es posible hablar de una jerarquía de valores que se comparten y evidencian en la forma de actuar y expresar. Castro et. al. (2005), se refieren a que las prácticas sociales, al gestar, formar o mantener mujeres, hombres y condiciones materiales, proponen la articulación y establecen de este modo las reglas del juego social. Por tanto, dichas reglas lejos de imponerse, se asumen consciente o inconscientemente, se repiten y multiplican entre quienes las aceptan y comparten.

Por lo anterior la identidad cultural de la artesanía de los kichwa otavalo lleva implícita una simbología que la hace propia y original. Ellos son portadores de un don innato en cuanto a la habilidad para el hilado y elaboración de prendas de vestir, además de accesorios y objetos decorativos, cuyo valor es ancestral. En cuanto al textil utilizan el algodón y en los casimires, utilizan lana de borrego procesada y teñida.

Para que la artesanía de los Otavalo logre el nivel de desarrollo y calidad que ostenta, fueron necesarios varios años de evolución y de transformación, sin que se cause por ello

cambios sustanciales del producto. Lo anterior como resultado de un proceso natural de transformación social, política, climática y de tecnificación.

Metodología

El estudio es de corte etnográfico, documental y descriptivo; se aplicaron entrevistas no estructuradas, cuyas preguntas se orientan hacia la comprensión del estado actual de la producción artesanal, las dificultades y fortalezas que deben afrontar las familias y los trabajadores contratados en dicho proceso. Se realizan, además, visitas a talleres en Ilumán, San Antonio y Peguche, y se realiza observación de los procesos de elaboración de textiles con uso de telar manual e industrial, de la talla en madera y del hojillado con lámina de oro. Se visita el mercado de los Ponchos, y se hace un tamizaje de preguntas para identificar los productos con mayor demanda y la cuestión de porqué o cuál es el atractivo que los hace fácilmente comercializables.

Resultados

El trabajo de campo. A continuación, se describe el proceso social logrado por los kichwa otavalo gracias a la producción artesanal, la cual se evidencia, tal como se anotó antes, como símbolo de la identidad cultural de la región.



Imagen 2. Detalle de artesanía elaborada en telar

Además, se desarrollaron 28 entrevistas, a 6 a mujeres artesanas bordadoras de corpiños para blusas de atuendo femenino, a 10 a hombres que dirigen la producción en talleres de textiles, a dos parejas de adultos mayores artesanos de textiles con uso de la rueca, a 5 jóvenes escultores y a 3 hojilladores. Igualmente, se desarrollaron 15 visitas a talleres artesanales: 6 talleres de producción textil en telar horizontal, en la localidad de Peguche; 2 talleres de producción de instrumentos musicales de viento; 3 talleres de elaboración de sombreros, en Ilumán; y, 4 talleres de producción de talla en madera ubicados en San Antonio de Ibarra.

Las entrevistas en profundidad se desarrollan con la participación de los artesanos y comerciantes en los talleres, en el mercado y en las tiendas de artesanías aledañas al casco histórico y comercial de Otavalo. Las preguntas giraron en torno a la forma o proceso mediante el cual se adquirió el conocimiento de la técnica u oficio para la elaboración del producto artesanal, sobre el número de personas que laboran en el taller, sobre las dificultades, fortalezas y limitaciones de la producción artesanal y sobre las nuevas perspectivas para el futuro.

De análisis de las entrevistas se realizó una codificación de las respuestas, y se identifican categorías, cuyos resultados son los siguientes:

Tradición. Entendida como el legado que se hereda de padres a hijos, o que se aprende ya sea porque es considerada una actividad que cuenta con una trayectoria o es representativa de un determinado grupo humano. Testimonios al respecto:

“Me dedico a elaborar estos bordados, porque me lo enseñó mi madre, a ella la abuela, es ya una tradición de familia”.

“Empecé a bordar cuando tenía diez años, me gusta la actividad, y además los turistas gustan de vestirse con estas blusas”.

“Mi mamá nos iba enseñando a una por una, cuando teníamos pocos años, y mi abuela corregía y nos hacía deshacer lo que estaba erróneo, es un legado de tradición”.

Legado. Se denomina legado a aquello que se adquiere por o a través de herencia, o al acto a través del cual una persona, en su testamento, decide repartir una parte muy concreta de sus bienes a otra persona determinada. Se pueden legar bienes o actividades con algún tipo de interés, o que sea productivo o que sea rentable. A continuación, algunos testimonios sobre el tema:

“Yo les enseñó a mis hijos, no para que se dediquen a esto, sino para que aprendan a defender la tradición. Al final uno no sabe a qué se dedicará en la vida”.

“El trabajo del telar lo realizó mi abuelo y mi papá y ahora yo”.

“Mis hijos aprenden, pero a dos de ellos no les gusta, el otro dice que él heredará el telar”.

Compromiso. Entendido como una obligación, en el sentido en que no es una actividad fácil, hay que obligarse. Testimonios en referencia:

“Nosotros los mayores tenemos la obligación de no dejar morir la tradición artesanal”.

“Hay veces que no damos abasto, y tengo que sacar pedidos más por obligación, si no se vendiera no tendría que hacer, ni cómo trabajar”.

“Me gusta enseñar, para eso hay que tener paciencia, los jóvenes ya no quieren hacer esto, pero es compromiso de nosotros los mayores dejarles enseñando”.

Identidad. La identidad alude a elementos culturales, geográficos y sociales que posibilitan que una región se diferencie de otra. Son las costumbres, la forma de vivir, de bailar, de vestir, las que crean identidad y esta se desfigura cuando se ignora el contexto histórico de los grupos humanos.

“Los otavalos somos viajeros, ahí donde hay gente en cualquier lugar del mundo llevamos productos y estamos vendiendo”.

“Me gusta mucho España. En el País Vasco es diferente que, en las demás ciudades dan ayudas a los inmigrantes, en las ferias somos visitantes y comerciantes”.

“Las tierras del Ecuador son bonitas, la tierra nos da todo, las ovejas la lana y eso me da alegría”.

Cultura. Conjuntos de saberes, creencias y pautas de conducta de un grupo social, incluyendo los medios materiales que usan para comunicarse entre sí y resolver necesidades de todo tipo. Testimonios en referencia:

“Este tipo de tallas son enseñadas en las familias por los tíos y los mayores siempre tenemos pedidos de muchas partes de Suramérica; llevan santos para las iglesias”.

“Me gusta vestir mi fachalina, el anaco y las gualcas, no cambiaría mi vestimenta aunque me vaya a vivir a los Estados Unidos”.

“Las blusas bordadas ahora son más bonitas, se usa seda y se decoran con flores; para bordarlas hay que tener paciencia,”.

“Las mujeres solteras deben llevar el pelo tapado, las casadas no”.

Lo propio. Determinar lingüísticamente un objeto o experiencia del mundo como tal, por tanto, de manera única e irrepetible.

“Estos ponchos tienen mucho trabajo, entre 10 y 11 meses, son los más gruesos que hay, si quiere llévese uno”.

“Nos gusta la música del festival, mientras trabajamos es gratis, es música propia del Ecuador, alegra el trabajo”.

“La elaboración de los sombreros es una técnica propia desde hacer el paño, hasta armarlo y teñirlo”.

Alegría. La alegría (del latín alicer o alecris) es un sentimiento grato y vivo que suele manifestarse con signos exteriores, palabras, gestos o actos con que se expresa el júbilo. La alegría es una de las emociones que experimenta el ser humano en la vida.

“Mientras estemos vivos podemos trabajar con alegría y si es en familia, mejor”.

“Me siento alegre al ver que hay gente que puede vivir con este trabajo; no ve, mi hija se casó tuvo dos guambras (niños) y se devolvió donde nosotros, ahora trabaja y vive y mantiene a sus hijos de esto”.

“Trabajo para tener para salir y comprarme lo que me hace falta, juntar para zapatos de marca”.

Creecer. El crecimiento también se define como el aumento de tamaño, autoridad o importancia, medible y cuantificable.

“En futuro queremos hacer un taller más grande, con ventanas para que entre más luz”.

“Antes teníamos un solo telar, ahora crecimos, somos tres personas y sacamos hartoo trabajo para el día de mercado que es en septiembre”.

“Con el trabajo en un taller puedo ayudar en la casa, los guambras que van a la escuela siempre necesitan cosas y ropa”.

Hacerlo bien. Es el valor otorgado a la acción de un individuo, es una inclinación natural para fomentar lo deseable, motivado por una comprensión del entorno.

“Tardo en tallar una imagen de la danzarina unos veinte días, hay que hacerlo bien”.

“Tengo unos aprendices, pero cuesta para que lo hagan bien, a veces les corrijo y tienen que empezar nuevamente, así se acostumbran a hacerlo bien”.

Calidad. Conjunto de propiedades inherentes a un objeto que le confieren capacidad para satisfacer necesidades implícitas o explícitas.

“Lo que se hace con dedicación sale de calidad, no es necesario correr, la ciencia es importante en este oficio”.

“El casimir es la mejor lana, de calidad, no es pesada y abriga mucho”.

“El hojillado debe ser hecho por una persona que sabe la técnica”.

“Los sacos y ruanas de casimir se venden bien, pero hay que ver lo que se trabaja con ellos”.



Imagen 2. El Quijote y Sancho panza. Talla en madrea San Antonio.

Interpretación de resultados de entrevista, visitas a talleres y a mercado de los ponchos. Las entrevistas dejan entrever que los artesanos tienen una clara orientación de compromiso y vocación por lo que han aprendido a través de la tradición familiar. Por las expresiones, dejan entrever que existe sentimiento generalizado por valorar lo que hacen, además del compromiso para no dejar que se extinga el saber. El compromiso de compartir con la familia o con quienes estén dispuestos a aprender es un aspecto por valorar. Tanto el vestuario, como las costumbres y las fiestas son aspectos que los kichwa otavalo valoran y disfrutan, dado que, además, las fiestas atraen a los turistas. La cultura les une, las costumbres les proporcionan arraigo e identidad. Saber que pertenecen a un grupo los motiva a ser buenos vecinos y que puedan confiar unos en otros.

Lo propio pasa a ser de todos, quizá porque aprendieron el arte de ayudarse mutuamente. La música les motiva, es sinónimo de alegría y les advierte que la fiesta está cerca.

Conclusiones

Por el proceso de documentación, observación y reflexión se concluye que la artesanía

textil elaborada por los kichwa otavalo (Ecuador) constituye un símbolo de su identidad cultural, razón por la cual quienes se dedican a dicha actividad se sienten orgullosos de su quehacer, no únicamente por el proceso de elaboración material que requiere, sino por la tradición y la identidad que les proporciona como grupo cohesionado a través de la cultura.

Para un 95% el oficio fue aprendido como un legado familiar y la producción se realiza, de igual manera, en pequeños talleres cuya actividad tiene lugar al interior de patios y terrazas, los cuales sirven a la vez como sitios de trabajo y espacios de encuentro familiar.

La etnia kichwa otavalo, está asentada en los Cantones de Cotacachi, Ibarra y San Antonio de Ibarra, compartiendo, además de las costumbres, el quechua como lengua materna y vehicular.

Debate

La práctica del proceso artesanal en telar se remonta a la época prehispánica. Tanto por la técnica como por el proceso para convertir la fibra en hilo, crear la trama, diseñar y elaborar la artesanía textil, la producción artesanal elaborada por los kichwa otavalo posee características particulares que le proporcionan un alto nivel de originalidad, por tanto, la producción como la región debería ser valorada como patrimonio material e inmaterial de la humanidad.

La calidad de la artesanía de la talla en madera, la policromía y el hojillado, una vez más pone en el centro de la discusión la oposición de lo culto y lo popular, en cuanto categorías en apariencia excluyentes e, incluso, antagónicas. En este caso se percibe que la distinción entre arte y artesanía está basada en prejuicios que limitan el ámbito de lo estético. En la escena contemporánea, hay cada vez mayores acercamientos entre lo moderno y lo tradicional, entre lo funcionalidad del objeto artesanal y la supuesta gratuidad de la obra de arte.

Por último, conviene hacer alusión al valor estético de los objetos artesanales, más allá de su utilidad práctica o de su producción en serie, teniendo en cuenta que en ambos casos la creatividad ocupa un lugar central y se constituye en uno de los principios del proceso artístico. De hecho, se puede encontrar tanta creatividad en una artesanía como en una pieza de arte culto. El reconocimiento de este hecho conlleva a que las expresiones populares adquieran un status que les abre las puertas de museos, galerías y colecciones privadas, espacios antes reservados exclusivamente a las obras de arte.

Quizá, es necesario que se expanda la noción de Arte, abarcando también las expresiones populares, ignoradas e invisibilizadas durante mucho tiempo, como parte importante de la cultura visual y material de las comunidades, de ese “espacio donde la sociedad realiza su producción visual” (García Canclini, 1990, p. 228). Concebido de este modo se estaría dando legitimidad al quehacer artesanal y propiciando un acercamiento fructífero al universo simbólico de los pueblos, que se manifiesta de incontables formas.

Referencias

Bourdieu, P. (1998). *La distinción*. Madrid: Santillana.

Castro, P., Chapman, R., Suriñach, S., Lull, V., Micó, P, R., Rihuete H., C. Sanahuaja, YII, E.
(2005). Recuperado en: <file:///C:/Users/A%20CH/Downloads/30964-30982-1-PB.PDF>

García Canclini, N. (1990). *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*.
México D. F.: Grijalbo.

Grimson, A. (2008). *Los límites de la cultura. Crítica de las teorías de la identidad*. Buenos Aires:
Siglo XXI.

Boletín ACTAS PEDAGÓGICAS. Vol. 1 enero a abril de 2020
Universidad del Tolima-Colombia

Harris, M. (2007). Teorías sobre la cultura de la era posmoderna. Recuperado de

http://www.proarhep.com.ar/wpcontent/uploads/Harris_Teor%C3%ADas-sobre-la-cultura-en-la-eraposmoderna_1989.pdf

Larrain, J. (2013). El concepto de identidad. Revista FAMECOS. No 21. 30-42. Recuperado de

<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/viewFile/3211/247>

6

Sarabino, M. (2007). El proceso de constitución de las élites indígenas en la ciudad de Otavalo.

Recuperado de <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/100>