PERSPECTIVAS EDUCATIVAS
REVISTA

Universidad del Tolima
Revista Perspectivas Educativas
Ibagué - Tolima. (Colombia)
Volumen 9 - pp 1-190 Año 2019
ISSN 2027-3401

Revista Perspectivas Educativas

Journal of Educational Perspectives

Ibagué, Colombia. Vol. 9 2019

REVISTA
PERSPECTIVAS EDUCATIVAS

OMAR ALBEIRO MEJÍA PATIÑO
Rector

MARIA BIANEY BERMÚDEZ CARDONA
Vicerrector Académico

NANCY GÓMEZ TORRES
Decana (e)
Facultad de Ciencias de la Educación

ISSN: 2027-3401

Directora Editora: **Clara Lucía Pradilla Torres**
(Magíster en Educación de la Universidad del Tolima)
Profesora Universidad del Tolima

CoEditor: **Nelson Germán Sanchez Pérez**
(Magíster en Pensamiento Estratégico y Prospectiva)
Profesor catedrático Universidad del Tolima

Comité Editorial: **Alexander Montes Miranda**
(Dr. En Educación de Rudecolombia) Profesor
Universidad de Cartagena

Nancy Ortíz Naranjo
(Dra. En Estudios Sociales de la Universidad Nacional de Colombia) Profesora de la Universidad de Antioquia

Javier Guerrero Rivera
(Dr. En Educación DIE de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas) Profesor de la Universidad Libre

Miryam Patricia Coba Gutiérrez
(Magíster en Educación de la Universidad del Tolima)
Profesora de la Universidad de Ibagué.

Elsa María Ortíz Casallas
(Dra. en Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas) Profesora Universidad del Tolima

Luz Stella García Carrillo
(Dra. En Educación de Rudecolombia) Profesora
Universidad del Tolima

Indira Orfa Tatiana Rojas Oviedo
(Dra. En Educación de Rudecolombia) Profesora Universidad del Tolima

Jairo Andrés Velásquez Sarria
(Doctorando en Educación Universidad de Caldas convenio Rudecolombia) Profesor Universidad del Tolima

Correctoras de Estilo:

Liliana Martínez Granada
(Magíster en la Enseñanza del Inglés de la Universidad Internacional Iberoamericana UNINI de Puerto Rico) Profesora Universidad del Tolima

Adriana Grimaldo Montero
(Magíster en la Enseñanza del Inglés de la Universidad Internacional Iberoamericana UNINI de Puerto Rico) Profesora Universidad del Tolima

Comité Cientifico:

Dr. Luis Alfonso Ramírez Peña
Universidad Santo Tomás - Colombia

Dr. Norbella Miranda
Universidad del Valle - Colombia

Dr. Tiburcio Moreno Olivos
Universidad Autónoma Metropolitana-Cuajimalpa-México

Dr. Joaquín Gairin Sallán
Universidad Autónoma de Barcelona - España

Dr. Miguel Ángel Santos Guerra
Universidad de Málaga- España

Dr. Luis Alberto Malagón Plata
Universidad del Tolima- Colombia

Revisión de Textos:

Clara Lucia Pradilla Torres
Nelson Germán Sánchez Pérez

Consejo de Facultad:

Nancy Gómez Tórres
Decana (e)

Olga Lucía Romero Castro
Directora Programa Licenciatura en Ciencias Sociales

Erica Ramírez Morales
Directora Programa Licenciatura en Literatura y Lenguas Castellana.

Deyssi Acosta Rubiano
Directora Programa de Licenciataura en Lenguas extranjeras con Énfasis en Inglés

Luis Felipe Contecha Carrillo
Director Programa Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deportes.

Sandra Patricia Martínez Granada
Directora Programa Licenciatura en Educaación Básica con Énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental

Edna Patricia Barón Álvarez
Directora Programa Licenciatura en Matemáticas

María Nur Bonilla Murcia
Directora Especialización en Pedagogía

Jairo Andrés Velásquez Sarria
Director Maestría en Educación Ambiental

Edgar Diego Erazo Caicedo
Director Maestría en Educación

Eduardo Augusto López Ramírez
Director Maestría en Ciencias de la Cultura Física

Sandra Patricia Lastra Ramírez
Directora Maestria en Didáctica del Inglés

Gonzalo Camacho Vásquez
Director del Departamento de Español- Inglés

Claudia Patricia Duque Aristizabal
Directora del Departamento de Psicopedagogía.

Elsa María Ortíz Casallas
Representante de Profesores

Guillermo Rojas Díaz
Representante de Egresados

Juan Carlos Guzmán
Representante de Estudiates

Consuelo Cedano Pineda
Secretaria de Unidad Académica

Pares Evaluadores

Víctor Alfonso Moreno Pineda
(Magíster en Educación Universidad de Córdoba)

Elsa Bonilla Piratova
(Dra. en Educación de la Universidad Santo Tomás)

María Yasmin Soto Alvarado
(Magíster en educación de la Universidad del Tolima)

Alex Silgado Ramos
(Magíster en Educación de la Universidad pedagógica de Colombia)

Robinson Ruiz Lozano
(Dr. en Educación de RUDECOLOMBIA)

Luciana Torres Vladerrama
(Dra. En Educación de la Universidad de Granada España)

Liliana Martínez Granada
(Magíster en la enseñanza del inglés de la Universidad Internacional Iberoamericana de Puerto Rico)

Jeyson Eduardo Martínez Pulgarin
(Magíster en comunicación educativa Universidad Tecnológica de Pereira UTP)

Adriana Julieth Olaya Torres
(Magíster en Educación Universidad de Ibagué)

Carátula: **Titulo:** Imagen Freepic
Técnica. Oleo sobre lienzo

Diseño e Impresión: **Colors Editores**
Periodicidad: Anual
Canjes y suscripciones: Maestría en Educación
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad del Tolima
Barrio Santa Helena Parte Alta
Teléfono: 57-8-2771212 Ext. 9316
Ibagué. Colombia. Suramérica
Dirección electrónica:
eduperspectivas@ut.edu.co
http://www.ut.edu.co

Las opiniones contenidas en los artículos de esta revista no comprometen a la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Tolima, sino que son responsabilidad de los autores, dentro de los principios democráticos de cátedra libre y libertad de expresión. Se autoriza la reproducción total o parcial de los artículos citando la fuente y el autor. Los artículos se encuentran en texto completo en la web http://revistas.ut.edu.co

Contenido

Editorial 13

Eduardo Andrés Sandoval Forero y José Javier Capera Figueroa. La emergencia de paz subalterna y la resistencia política de los pueblos indígenas del Tolima – Colombia 15

Gina Quintero-Aldana, Ángela Victoria Vera-Márquez y Claudia Patricia Duque-Aristizábal. TIC, procesos cognitivos y escritura académica en estudiantes universitarios 37

José Darío Guzmán-Rodríguez. Tratamiento de la comprensión lectora en el contexto de las escuelas multigrado 57

Yenny Marcela Sánchez-Rubio, Edna Constanza García-Melo y Adriana Julieth Olaya-Torres. Comprensión lectora y uso de la plataforma Moodle: sistematización de una experiencia con estudiantes universitarios 79

Elsa María Ortíz Casallas. La producción escrita en estudiantes de educación básica y media de la ciudad de Ibagué 103

Colectivo INAPE (Investigación Acción Pedagógica). La Sistematización de Experiencias en la Investigación Pedagógica para la Construcción de un Patrimonio de Saber Pedagógico en la Región Amazónica 121

José Julián Ñáñez Rodríguez y Diana Paola Currea. Atención educativa de estudiantes con discapacidad y/o talentos excepcionales en el departamento del Tolima 137

María Cristina Ovalle Almansa. La dimensión política de la evaluación del estudiante en la formación de pregrado en Ciencia Política 171

Content

Editorial 13

The emergency of subordinate peace and politic resistance from the natives in Tolima-Colombia. **Eduardo Andrés Sandoval Forero y José Javier Capera Figueroa** 15

ICT, cognitive processes and academic writing in university students. **Gina Quintero-Aldana, Ángela Victoria Vera-Márquez y Claudia Patricia Duque-Aristizábal** 37

Treatment of reading understanding in multigrade schools in the department of Huila-Colombia. **José Darío Guzmán-Rodríguez** 57

Reading comprehension and the use of Moodle: A systematization of an experience with university students.**Yenny Marcela Sánchez-Rubio, Edna Constanza García-Melo y Adriana Julieth Olaya-Torres** 79

Written production in elementary and middle school education in the city of Ibagué. **Elsa María Ortíz Casallas** 103

The systematization of experiences in pedagogical research for the construction of a pedagogical knowledge heritage in the Amazon Region. **Colectivo INAPE (Investigación Acción Pedagógica)** 121

Educational care of students with disabilities and / or exceptional talents in the department of Tolima. **José Julián Ñáñez Rodríguez y Diana Paola Currea** 137

The political dimension of the student assessment in the bachelor program in Political Science. **María Cristina Ovalle Almansa** 171

Editorial Perspectivas Educativas

Kenneth Bain, Vicerrector de Asuntos Académicos de la Universidad del Distrito de Columbia (UDC) y también profesor de historia en Montclair State University, New Jersey, autor de uno de los libros más leídos y consultados por profesores del mundo "Lo que hacen los buenos profesores universitarios" (ganador del premio Virginia and Warren Stone que otorga la Harvard University Prees a un libro excepcional sobre educación), indicó lo que en su concepto hacen muy bien los buenos profesores; y concluyó que es comprender la asignatura que orientan y valorar el aprendizaje humano.

Es por ello que en línea con esa filosofía de hacerlo bien, precisamente Perspectivas Educativas, la revista más importante de educación del departamento del Tolima, se preocupa en cada edición por dar a conocer a través de sus páginas las reflexiones, aportes y experiencias que investigadores en el campo de la educación, van construyendo a medida que avanza el tiempo; siempre con el único propósito de aportar conocimiento a los docentes, ya sean universitarios o no, o de los niveles preescolar, básica y media. Por tanto, en este volumen presentamos a nuestros lectores una variada producción académica escrita desde diferentes disciplinas que dan cuenta del quehacer docente e investigativo.

Es así como, el lector encontrará un llamado a construir una cultura popular, desde lo que los autores Eduardo Andrés Sandoval Forero y José Javier Capera Figueroa llaman imperativo ético-político, configurándose como una re-existencia, es decir, dinámicas que permiten la reivindicación sociocultural de los pueblos indígenas del Tolima, donde la educación juega un papel fundamental para la teorización de los elementos culturales que emergen y su difusión.

Las profesoras Gina Quintero Aldana, Ángela Victoria Vera Márquez y Claudia Patricia Duque Aristizábal, presentan el resultado de su investigación relacionada con los procesos cognitivos inmersos en la escritura académica mediada por tecnologías. Su objetivo consistió en identificar y caracterizar los cambios en los procesos cognitivos de estudiantes universitarios.

A su turno, José Darío Guzmán Rodríguez presenta un resultado de una investigación llevada a cabo en el departamento del Huila, con docentes pertenecientes a instituciones educativas de la zona rural en ocho

municipios, frente a la problemática de la comprensión lectora en las llamadas escuelas multigrado, relacionadas con las propias deficiencias docentes detectadas en ello.

Las conclusiones de una experiencia de aula con el uso de la plataforma Moodle son presentadas por Yenny Marcela Sánchez Rubio, Edna Constancia García Melo y Adriana Julieth Olaya Torres. Aplicada la misma en estudiantes de educación superior para el desarrollo de niveles de lectura. Una muestra por conveniencia fue utilizada en este ejercicio investigativo. Entre las conclusiones más importantes, las autoras encontraron que el uso de dicha plataforma puede contribuir al desarrollo de habilidades lectoras.

Así mismo, la profesora e investigadora Elsa Ortiz Casallas presenta los resultados de la investigación en procesos de producción textual de estudiantes de educación básica y media de Ibagué, sobre la dificultad que tienen estos al ingresar a la universidad y tener que desarrollar un escrito de características académicas. Con una lapidaria conclusión, que, si es cierto que los estudiantes fracasan en esta labor, se debe reconocer que igualmente los profesores han fracasado en la manera de enseñar y corregir. También, podrán encontrar en estas páginas la sistematización de experiencias en la investigación pedagógica para la construcción de un patrimonio del saber pedagógico en la región Amazónica, investigación realizada con profesores y estudiantes de la especialización en pedagogía de la Universidad de dicha región colombiana, con el propósito de valorar los alcances de esa modalidad. Labor que fue desarrollada por el Colectivo INAPE y aquí presentamos

José Julián Ñañez Rodríguez y Diana Paola Currea, hacen una reflexión profunda sobre la atención educativa a estudiantes con discapacidad y/o talentos excepcionales, al identificar los alcances de los apoyos pedagógicos requeridos por este grupo poblacional infantil para su aprendizaje. Todo ello dentro de la educación inclusiva en el departamento del Tolima desde el año 2014 al año 2016. Fortalezas y debilidades en aspectos tales como procesos y documentación administrativa y técnica, así como la implementación in situ que también se llevaron a cabo.

Por último, María Cristina Almansa Ovalle reflexiona acerca de la manera en que los saberes y las prácticas de evaluación de los estudiantes de pregrado del programa de Ciencia Política, se identifican con o se distancian de las propias premisas conceptuales, axiológicas, éticas y políticas construidas dentro del campo de la disciplina.

Perspectivas Educativas
Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad del Tolima
Recibido 09/10/2019 - Aprobado 02/12/2019
Vol. 9. No 1. ISNN 2027-3401
Año 2019. Páginas 15-36

La emergencia de paz subalterna y la resistencia política de los pueblos indígenas del Tolima - Colombia[1]

The emergency of subordinate peace and politic resistance from the natives in Tolima-Colombia

Eduardo Andrés Sandoval Forero[2], José Javier Capera Figueroa[3]

Resumen. La emergencia de construir una cultura popular, basada en el imperativo ético-político que vincula las demandas, necesidades y luchas de los de abajo, se constituye como un aspecto que configura las dinámicas de re-existencia de los grupos sociales en sus distintas realidades. Así pues, la reivindicación socio-cultural y organizativa que vienen construyendo los pueblos indígenas del Tolima – Colombia, se configura como una muestra de resistencia política pensada desde las necesidades e intereses de las comunidades en sus territorios. La necesidad de cuestionar desde una perspectiva crítica la dinámica de paz(ces), gestada en los territorios, se constituye como una apuesta por teorizar desde las ciencias sociales los respectivos elementos y factores socio-

1 Parte de este artículo de investigación fue presentado en el coloquio "*Nombrar lo que nos daña-Repensar la semántica de la destrucción y sus referentes (2019)"* a cargo de la red de investigación sobre problemas críticos - Universidad de Guadalajara (México). Igualmente, se desprende de la tesis de investigación hecha en la maestría en sociología política - Instituto Mora. Agradezco la invitación, realizada por el Maestro y Amigo Jorge Alonso Sánchez. Igualmente, la revisión y corrección de estilo de la literata Indira Enriques.

2 Doctor en Sociología, Universidad Nacional Autónoma de México. Maestro en Estudios Latinoamericanos, Universidad Autónoma del Estado de México, y Antropólogo Social, Escuela Nacional de Antropología e Historia (México). Miembro del Sistema Nacional de Investigadores de México, nivel II, desde 1995. Profesor invitado de universidades de Estados Unidos, América del Sur, España e Italia. Fundador y Coordinador Académico de la Maestría y el Doctorado en Educación para la Paz y la Convivencia Escolar en México. Investigador-Profesor del CIEAP, Universidad Autónoma del Estado de México. Correo electrónico: forerosandoval@gmail.com

3 Politólogo de la Universidad del Tolima. Maestro en sociología política del Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora y Doctorante en Ciencias Sociales y Políticas de la Universidad Iberoamericana (México). Analista político y columnista del periódico El Nuevo Día (Colombia) y Rebelión.org (España). Blog: http://josecaperafigueroa.blogspot.mx/

culturales que denota la construcción de paz desde y con los de abajo. Lo que refleja, una mirada alterna reflexionada desde la praxis liberadora de los grupos sociales y el ejercicio político de concebir un compromiso ético en defensa de las demandas subalternas y la dignidad humana al interior de las comunidades. De este modo, la finalidad del presente artículo, radica en comprender las formas de organización de los pueblos indígenas del Tolima – Colombia, la cual se construyó a partir de una metodología horizontal crítica desde y con el sujeto político, que señala la importancia de re-pensar los modelos alternativos que rompen con la lógica moderna de la democracia procedimental propia de la modernidad/colonial. Siendo una muestra de las luchas socioculturales y la praxis de resistencia descolonial de las comunidades indígenas en el territorio, teniendo como referencia un contexto caracterizado por la violencia armada, política, económico, la corrupción, el clientelismo y el gamonalismo. Sin dejar a un lado, el exterminio como política de Estado orientada a desarticular los tejidos comunitarios de los pueblos indígenas en el país.

Palabras claves: Movimiento Indígena del Tolima, Resistencia, Descolonización, Violencia, Colombia.

Introducción. La necesidad de asumir los retos encaminados a la construcción de relaciones sociales basadas en el diálogo, la deliberación y la participación de los sujetos en la esfera pública, se constituye como un punto de enunciación que permite la emergencia de procesos intersubjetivos asumidos desde el sentir, el ser y la praxis de los actores en sus espacios cotidianos de existencia. Los procesos de movilización, lucha y resistencia asumidos por las comunidades y los pueblos en los territorios, simboliza un reflejo de una lógica anti-sistémica que irrumpe con el orden moderno y cerrado de las instituciones monolíticas, a cargo de los grupos hegemónicos que administran el poder político privado.

Las consignas elaboradas por los grupos de abajo, en el marco de la defensa de la vida, el territorio y la paz en las comunidades, se establecen como un punto de referencia por asumir un compromiso ético – político en función de la construcción de procesos democráticos desde la praxis de los actores al interior de un espacio político determinado y ético. La tarea de optar por medios socio-políticos enfocados a lograr cuestionar las estructuras cerradas y privadas de los grupos hegemónicos, personifican un campo encargado de cuestionar y asumir una postura de liberación del sujeto en la esfera pública.

De esta manera, la configuración de las acciones colectivas enmarcadas en la construcción de puentes que sirvan como insumo para el tejido sociocultural de las comunidades, se asimilan como un devenir por apoderarse de "*otras*" narrativas que tengan la capacidad de irrumpir los órdenes, modelos y esquemas pre-establecidos por los imaginarios modernos/coloniales de las élites en los territorios. Por ello, la necesidad de asumir una postura crítica-propositiva frente a su contexto inmediato, despierta la emergencia de desplegar una praxis comprometida con las causas, demandas y necesidades de los de abajo.

Los procesos de movilización social y acciones de resistencia, realizada en las últimas décadas del siglo XX e inicio del XXI, promovidas por los grupos, colectivos, asociaciones y movimientos sociales de carácter: étnicos, rurales, urbanos y populares, constituyen un punto de enunciación en el marco de pensar un escenario de la resolución de los conflictos, a partir de la praxis y la dialogicidad de los actores frente a la sociedad civil y el Estado. Precisamente, los tiempos turbulentos que vivimos son el reflejo de la crisis civilizatoria, la cual sustenta su capacidad de violencia, exterminio y despojo sobre los territorios en función de la necesidad de capital transnacional, y los intereses coloniales de los grupos hegemónicos (Alonso, 2013).

La paz al ser un proceso de construcción socio-cultural de largo plazo, simboliza la oportunidad de lograr superar las diferencias desde la condición de la otredad, a partir del reconocimiento, el respeto y la deliberación de sus emociones, deseos, temores y razones, lo que refleja el interés por constituir escenarios que sirvan como plataformas para la re-solución de diversas situaciones problemáticas del sujeto en su cotidianidad colectiva. Sin embargo, la racionalidad de los grupos hegemónicos se basa en la re-producción de las violencias mediante el uso de medios, canales y espacios de dominación racional, económica, política y cultural.

En efecto, la crítica realizada por pensadores Latinoamericanos como Alonso (2013) y Márquez- Fernández (2018), los cuales manifiestan la necesidad de promover una re-configuración del pensamiento en la región, enfocado a construir un diálogo abierto y horizontal entre los sujetos con su realidad social, al mismo tiempo, envuelve ir más allá de los cánones modernos/coloniales propio de las escuelas, centros y paradigmas tradicionales del conocimiento. Por el contrario, se trata de apostar por una lectura de los problemas, las experiencias y las resistencias de los movimientos/comunidades desde la dimensión inter-subjetiva y la praxis de liberación a cargo del sujeto en la constitución de las paces.

La importancia de concebir la construcción de la paz como un reto que involucra los distintos actores sociales de un territorio hombre/mujeres, los cuales asumen un compromiso ético en función de los principios del respeto, la solidaridad y la pacificación de las diferencias, así pues, consiste en superar la noción moderna de la "*ausencia de la violencia*" para dar el salto, a lógica de asumir la transformación de las circunstancias que median en la realización de la praxis del sujeto en su cotidianidad (Márquez-Fernández, 2018).

De esta forma, la finalidad del presente artículo, consiste en realizar una discusión teórica-conceptual sobre los dilemas y avances que coexisten en el post-conflicto colombiano, a partir de una perspectiva subalterna de paz(ces) en los territorios. Lo que involucra, reconocer la praxis del sujeto y su ethos político en función de construir laboratorios, espacios y territorios de paz desde y con los de abajo, que hagan peso a la lógica de violencias impulsadas y ejercidas desde los grupos hegemónicos en las regiones.

De esta manera, el estudio analítico de la sociología política simboliza un cuerpo teórico, conceptual y metodológico donde existen determinados objetos de estudios que constituyen su *ethos* en el discurso científico e interdisciplinario de las ciencias sociales. Una distinción que históricamente se ha visto asociada a dos campos concretos de estudio: el primero, que corresponde a las relaciones políticas que se encuentran en el Estado; y el segundo, que se asocia al poder en sus dimensiones (discursivas, prácticas y narrativas).

Los referentes clásicos que se han dedicado a la teorización de la sociología política, han llegado al punto de mostrar el carácter interdisciplinario que logran identificar en este campo del conocimiento, debido a que logran explorar la distinción de la ciencia política y su orientación a la investigación empírica donde el Estado, los partidos, regímenes y sistemas políticos, así como la sociedad civil y las organizaciones socio-políticas son referentes para la realización de investigaciones de corte analítico y estructuralista en las ciencias sociales.

Por otro lado, aparece la sociología en su larga tradición (funcional y determinista) encargada de teorizar temas como las estructuras sociales, la relación entre el sujeto y las instituciones, así como los procesos que configuran la estructura en una determinada realidad – empírica. Este largo trayecto a través de los campos del conocimiento es la muestra de las posturas epistemológicas que estructuran el corpus/programa/esquema de

investigación interna de dicho campo del conocimiento en su construcción epistémica.

La sociología política desde la mirada eurocéntrica/americana se ha identificado con un conjunto de actividades que responden a procesos donde las relaciones sociales, los intereses políticos y el método que se ha usado para analizar hechos/conductas se sirven de un marco – analítico de exploración, revisión y explicación de los conceptos que existen en esta interdisciplina del conocimiento en las ciencias sociales (Horowitz, 1977).
En la perspectiva tradicional vinculada a la modernidad/colonialidad, el discurso de la sociología política responde a una lógica lineal caracterizada por el uso de muestras, elementos y diseños que son acordes a un "*trabajo de investigación empírico"*, en donde hace uso de técnicas como: encuestas, medios de estudios, observación de conductas, análisis de documentos, recolección de cifras, acumulación de datos primarios y sondeos. Estas prácticas se han convertido en los requisitos para lograr el proceso de validez colonial/científica que se argumenta y requiere el interior del discurso.

En otra dimensión epistémica sobre la sociología política, se concibe la necesidad de reconocer que los movimientos indígenas son actores políticos inmersos en el proceso descolonizador de dicha interdisciplina del saber, lo que denota un reto conceptual y teórico que articula la heterogeneidad que tienen los pueblos indígenas en su discurso/ práctica/ contenido político, cultural, organizativo y comunitario sobre la democracia, la ciudadanía y lo público.

Las implicaciones que tienen estos actores en su acción y práctica por exponer sus argumentos frente a la política de los Estado en la región latinoamericana, dejan entrever la grieta estructural, producto de los intereses de instituciones rígidas, élites políticas y grupos de intereses, que han impuesto un proyecto colonial sobre lo indígena. Asimismo, la historia universal y el paradigma occidental, los ha soslayado como objetos y ciudadanos inferiores caracterizados por ser in-dignos y no tener la capacidad para participar en la vida política y pública de un Estado – Nación (colonial, racista, sexista, racial) (Grosfoguel, 2011) .

El pensador uruguayo Zibechi (2007), ha ofrecido elementos para reflexionar sobre una sociología latinoamericana que establezca conceptos, teorías y prácticas mediante las que se logre articular a aquellos actores que han sido excluidos del panorama de la región. Puesto que sostiene los aspectos que dan un criterio y reconocimiento de actores políticos a los

movimientos sociales (indígenas), producto de sus procesos sociales frente a la disputa por otra realidad- social en medio la democracia – liberal propia de América Latina.

Según Zibechi, los movimientos han desarrollado formas de organizaciones teniendo como base: *"a) la politización de sus diferencias sociales y culturales, en otras palabras, de sus modos de vida; b) las crisis de representación expresada en la desconfianza de las formas clientelares y burocráticas de lo político; c) la no-estatalidad, o bien, la trascendencia del horizonte Estado-centrista; y d) la diversidad de formas de lucha o momentos de insubordinación social, destacando indudablemente los cortes de ruta y las comunidades en resistencia"* (Martínez-Andrade, 2011,p.171).

Las luchas políticas y populares en América Latina, al ser tan complejas y poseer diversas aristas, no pueden ser analizadas bajo los parámetros de los enfoques eurocéntricos, esto quiere decir, que las lecturas tradicionales de la sociología y el uso de teorías clásicas (estructuralista, positivista, naturalista, institucionalista y funcionalista entre otras.), se sitúan en un proceso de superación epistémica, debido a su carácter lineal cuando se trata de mostrar la relación entre la teoría y la realidad, dejando cada vez más un campo de oportunidades para la sociología política Latinoamericana en su compromiso ético-político de hacer investigación desde y con los sujetos en los territorios (Sandoval, 2016).

Sin embargo, el análisis del movimiento indígena como actor político, constituye todo un conjunto de categorías/ temas como son: la participación, la organización, lo comunitario, el discurso, las prácticas políticas, los derechos políticos, etc. Son parte de ese terreno de oportunidades para construir teoría-crítica desde abajo, siguiendo lo propuesto por Zibechi (2007), cuando señala que los movimientos sociales en América Latina tienen *"rasgos comunes"* en su producción simbólica, material y comunitaria, en la caracterización de un proyecto ético- político donde subyacen aspectos como:

1) El arraigo del territorio en los movimientos, aquí se conforman espacios ontológicos, materiales y comunales.

2) La autonomía política como criterio de organización en los procesos comunales, va desde su diferencia con el Estado, los partidos políticos, las redes clientelares y las organizaciones civiles donde algunas son funcionales a los intereses de las estructuras de poder.

3) El sentido político de sus identidades como instrumento para superar la visión clásica – liberal de la ciudadanía en su dimensión "incluyente", es decir, un tipo de ciudadanía eurocentrada - colonialista.

4) La lucha por constituir desde las prácticas un proyecto descolonizador donde se critica la formación de intelectuales, políticos, representantes, para dar un giro a lo colectivo y autónomo entre todos y todas.

5) El reconocimiento de la mujer como un actor fundamental en la familia y en el seno de las comunidades indígenas, aquí la acción política femenina elabora otra lógica de organización comunitaria (Martinez-Andrade, 2011).

Una clara figura política que muestra las dinámicas que "*los de abajo*" realizan para superar los desafíos de un proceso político – colonial, y plantean la idea de ir más allá del poder para pensar en crear "otros mundos" ya existentes, dentro y contra el capitalismo, que revelan la posibilidad real de un mundo poscapitalista" (Zibechi, 2007, p11).

La reflexión - crítica de pensadores como Zibechi (2007), Sandoval (2009) y Martínez – Andrade (2011), se sitúa en reconocer que los movimientos sociales y en particular el indígena, tienen como propósito la autonomía política, la profundización en las prácticas sociales y la construcción de nuevos imaginarios que puedan establecer elementos en común para pensar en la transformación radical, el cambio de paradigma y la realización de un sujeto – político como son los pueblos indígenas ante instituciones coloniales, que deben ser protagonistas de sus mismos cambios políticos, sociales y culturales.

La necesidad de proponer un análisis crítico desde la sociología política, que parta de reconocer una perspectiva subalterna desde la praxis del sujeto en las comunidades. Responde a lo manifestado por Alonso (2015) y Márquez- Fernández (2008), sobre las condiciones históricas del pensamiento latinoamericano, el cual ha sido fuente de reflexión por parte de las acciones colectivas y las resistencias populares de los movimientos y comunidades en los territorios.

De esta forma, es de gran importancia conocer la experiencia de los pueblos indígenas Pijao en el Departamento del Tolima- Colombia, los cuáles han sobrevivido y re-existido a las diversas formas de violencias generadas por los grupos hegemónicos, al mismo tiempo, su praxis comunitaria se constituye en el reflejo de un tejido social acordes a un ejercicio de

resistencia política, el cual está enmarcado en las prácticas, narrativas, emociones y acciones que configura la cultura al interior de su territorio.

La praxis ético – política que han impulsado los movimientos indígenas en Nuestra América, se configuran como un espectro de grietas internas/externas que van más allá de la lógica institucional/burocrática del Estado hegemónico y las élites en los territorios. El proceso de des-colonizar desde los territorios, las comunidades y los actores de abajo, se instituye en una corresponsabilidad que pone en jaque las narrativas modernas que son re-producidas por los estamentos/sectores afines a los intereses de los partidos políticos, las organizaciones y los movimientos sistémicos, los cuales están sustentan en los lineamientos verticales de los grupos hegemónicos propios de la modernidad/colonialidad.

La capacidad de movilización popular y des-politizada de los movimientos indígenas, simbolizan un punto de inflexión sobre los procesos democráticos/normativos, ya que logra ir más allá de la noción institucional, dándole sentido a los discursos, prácticas, narrativas e imaginarios que permiten una reflexión desde abajo, que sirve como un antecedente por establecer una praxis comunitaria contraria a lo versión estatal/gubernamental (Alonso, 2010), la cual cuestiona de forma anti-sistémica las políticas indigenistas (neoliberales), los institutos étnicos (ideológico – partidistas) y el tipo de academia que ha utilizado la cosmovisión de los pueblos originarios, como el instrumento para acceder, manipular y controlar los intereses/recursos transnacionales y privados acordes a la dinámica del sistema mundo-capitalista (Wallerstein , 2008).

En efecto, el imaginario cultural de las comunidades indígenas en sus territorios, representa un fenómeno subalterno, orientado a cuestionar los modelos normados, anacrónicos y sistémicos del Estado, los gobiernos y las instituciones nacionales/transnacionales, las cuales han instrumentalizado el discurso, el sentir y las banderas del movimiento popular indígena en el marco de los intereses privados del capital y la dinámica re-colonizadora de las grupos hegemónicos sobre los territorios étnicos (Sandoval, 2018). Al mismo tiempo, la imposición de un modelo económico–político propio de la modernidad- capitalista, el cual antena de forma directa sobre los tejidos, venas y raíces ancestrales, cosmogónicas y territoriales de los pueblos en su coexistencia comunitaria.

El debate epistémico de larga discusión sobre la importancia de plantear una narrativa antihegemónica que permitirá superar los vestigios monolíticos/

positiva conformes a los lineamentos epistémicos de la sociología política. Representa, la oportunidad de legitimar/co-existir al interior de los grupos subalternos, y aquellos actores que van en contravía de un saber: único, universal y colonial encargado de hacer ciencia, bajo los estándares/ necesidades de los grupúsculos privados/cerrados que pre-existen en la academia, siendo de gran necesidad, lograr concebir una perspectiva descolonizadora de la sociología política, la cual sirviera como eslabón teórico, conceptual y metodológico que sirviera para establecer diálogos interculturales, horizontales y abiertos, los cuales serían el eje enfocados a logar mencionar, re-fundar y replantear las denuncias, prácticas y discursos de los grupos de abajo (Santos, 2009).

Parte de este imperativo epistémico, responde a una praxis ético-política que, apuesta por promover *otra* forma de concebir la dinámica sociocultural de la ciudadanía, lo político, lo público y la democracia que están pensada desde la narrativa descolonizadora de los poderes constituyentes, dándole paso a la des-politización del Estado y la re-politización de la acción subalterna de los pueblos indígenas en el ámbito territorial, comunitario y democrático. Al mismo tiempo, la emergencia de los pueblos indígenas, al lograr poner en vilo los limites estructurales que tiene el Estado frente al no-reconocimiento de la lucha, la resistencia y las autonomías de las comunidades en sus espacios de re-existencia popular/territorial.

La sociología política descolonizadora, parte de reconocer aquellas discusiones invisibilizadas por la academia, grupo, sectores e instituciones modernas/coloniales, las cuáles no legitiman el corpus teórico-conceptual de investigaciones comprometidas con un senti-pensar desde abajo, aquellas que mencionan lo políticamente -inapropiada ante la lógica de los grupos hegemónicos. A su vez, establece todo un proceso de metodologías dialógicas, horizontales, decoloniales y emancipatorias en contracara de los modelos tradicionales de hacer ciencia por ciencia moderna/colonial.

El paradigma de la emancipación de las luchas, los proyectos y las demandas de los sectores marginados/oprimidos de nuestros tiempos, sirven como la muestra del valor que implica las luchas socioculturales de los movimientos indígenas en Nuestra América, lo que denota un camino orientado a democratizar la democracia y ofrecer la visibilización de las causas perdidas, a su vez, indica un insumo para emprender una praxis ética/liberadora propia de la construcción real de los procesos autónomos- políticos de carácter anti-sistémicos gestados en los territorios. Igualmente, esta serie de divergencias populares son consecuentes con

los procesos descolonizadores que logran abrir discusiones como: los proyectos autonómicos territoriales, la interculturalidad desde abajo y las epistemologías feministas/indígenas entre otros, que son el reflejo de un camino enfocado a la construcción de epistemes desde el Sur Global.

Las grietas epistémicas generadas por los movimientos indígenas en Nuestra América, son de vital necesidad en el debate de cuestionar desde abajo/adentro las democracias en la región, puesto que logran, proponer un escenario diferente en función de la alteridad, a partir del sentipensar los territorios, los espacios y las comunidades subalternas y llenas de esperanza por constituir otra realidad. Lo que significa, estar en oposición a los modelos, esquemas y normas modernas/coloniales, que des-conocen las narrativas inter-culturales desde los sujetos al interior de sus experiencias en los territorios. Por ende, la propuesta de descolonizar el saber y re-existir desde el poder popular de las comunidades, sin desconocer que configuran una lógica política subalterna, que pretende romper con los esquemas burocráticos/constitucionales que imponen las instituciones modernas/coloniales, dando paso a la necesidad del respeto hacia la otredad desde el sentipensar, en el caso de los pueblos indígenas dicha situación descrita, representa el reconocimiento/legitimar desde la interseccionalidad que trae consigo una serie de intersaberes, prácticas y nociones desde los espacio de producción de conocimiento al servicio de las luchas descoloniales de los de abajo. Parte de esta situación, se logra vislumbrar en la idea de un ¡basta!, como una expresión contrahegemónica que da sentido a un pluriconjunto de discursos, narrativas, testimonios y solidaridad con los grupos más vulnerables de la historia moderna/colonial en Latinoamérica. La posibilidad de plantear una discusión en el plano inter-epistémico entre la sociología y la política como discursos científicos propios de la modernidad/colonialidad, implica una apuesta que genere grietas con los lineamientos normativos/técnicos propios de las escuelas tradicionales eurocéntricas. Por el contrario, la oportunidad de articular saberes desde la experiencia empírico – analítica de la realidad y las vivencias de los investigadores en diálogo co-laborativo con las comunidades, sirve como insumo para romper con el paradigma dominante de la ciencia post-positivista.

La dinámica socio-cultural e identitaria de los pueblos indígenas, representa un campo emergente de saberes inter-conectados por las luchas/resistencias desde los territorios inmersos en escenarios de violencia, despojo y des-territorialización por parte de los actores hegemónicos. A su vez, denota una experiencia alterna de superar los campos tradicionales

de la investigación clásica en la sociología política eurocentrada ante la emergencia de situaciones proveniente de las comunidades en movimiento en América Latina y el Caribe.

Resistencia política y cultural de los indígenas Pijao en Colombia 1991-2015

La disputa por la tierra ha sido uno de los problemas más complejo de las sociedades modernas, la ardua necesidad de acumular o concentrar el poder es sinónimo de dominación y violencia por parte de la clase hegemónica frente a los sectores subalternos. La realidad de los pueblos indígenas no logra alejarse de este panorama de conflicto permanente de antagonismo político, cultural, económico y social frente a las prácticas de grupos tradicionales (latifundistas, hacendado y élites, gamonales, entre otros).

El departamento del Tolima es un territorio que se ubica en el centro de Colombia, fue creado en el año de 1886 como un acto simbólico de unidad, no obstante, su formalización jurídica la obtuvo mediante la Ley 65 de 1909. Se encuentra localizado en la Región Andina entre las cordilleras Central y Oriental, tiene una superficie de 23.582 km, a su vez está compuesto por 47 municipios y su capital es Ibagué, más conocida como la ciudad musical del país (Defensoría del Pueblo, 2012).

El pasado histórico de la región frente a los pueblos indígenas está caracterizado por ser un territorio que ha vivido el conflicto armado en diferentes dimensiones, para algunos analistas es asumido como un departamento en donde la geopolítica de la guerra y los laboratorios de construcción de paz, son una constante bifurcación por mostrar experiencias en constante antagonismo, pero que ha sido radical en la cotidianidad del indígena en su comunidad.

De esta manera, la ubicación privilegiada del departamento del Tolima, al comunicarse con la capital del país y ser reconocido como un espacio de integración nacional por su conexión terrestre, ha permitido forjar una estructura entre lo tradicional y lo moderno. Parte de esta influencia espacial, se logra apreciar con las transformaciones agrarias, agropecuarias, industriales, comerciales y de producción a mediana escala, que se dieron después de la mitad del siglo XX.

Los territorios indígenas se vieron inmersos en esta serie de procesos de modernización regional, puesto que dichas formas de producción

configuraron el fortalecimiento de una cultura de consumo y las estructuras de sectores dominantes como son: los terratenientes, los hacendados y los gamonales, que tomaron fuerza a través de formas violentas de control y cooptación política, mediante la fomentación de una cultura de la violencia. Por ello, la producción del café, la minería extensiva, la explotación de hidrocarburos, la siembra de la hoja de coca, amapola, marihuana, así como la implementación de actores políticos tradicionales en la región, pusieron a los pueblos indígenas como un sector vulnerable, factible y propenso a estar en medio del control sobre sus territorios (PNUD, 2015).

La implementación de la Constitución de 1991 fue un clivaje central en la historia política de los pueblos indígenas del Tolima, puesto que se implementó un imaginario colectivo de legalidad, aceptación y vinculación como actores políticos reconocidos ante el aparato institucional de la nación. Parte de esta razón obedecía a la naturaleza liberal, incluyente y participativa que promulgaba la nueva carta magna frente a este sector de la sociedad civil.

La conformación del Primer Congreso Indígena del Tolima en el año de 1982, fue una pieza fundamental para lograr constituir el Consejo Regional Indígena del Tolima (CRIT), considerado la primera organización étnica de la región, que sería la base de un programa de lucha política, social, económica, territorial y comunitaria tal como quedó plasmado en las memorias de este. En ese momento se forjó en el imaginario de los actores indígenas del departamento la necesidad de canalizar fuerzas, fortalecer la organización comunitaria indígena y dar paso a la formación étnica de sus líderes sociales (CRIT, 1987).

Los temas centrales que se establecieron como demandas formales e informales por parte de la organización fueron los siguientes en un principio:

1) La lucha por la recuperación y el saneamiento de las tierras de los resguardos. 2) La consolidación de cabildos y resguardos. 3) La implementación de programas que mejoraran derechos como la educación, la salud y el desarrollo económico comunitario entre otros. 4) El fortalecimiento de una cultura indígena en el campo social, económico y político que hiciera resistencia a la violencia en sus territorios (Defensoría del Pueblo, 2012).

Un antecedente característico de la identidad de los pueblos indígenas del Tolima, ha sido la férrea lucha por la recuperación de las tierras, la movilización social y la resistencia comunitaria en municipios como: Planadas, Ortega, Rioblanco y Chaparral, ubicados al sur del departamento. Sin embargo, los conflictos territoriales, la violencia armada y las prácticas de politiquerías, han sido elementos permanentes que ponen en juego la autonomía indígena sobre los mismos.

El proceso de movilización por la tierra es reconocido como un referente de la historia e identidad de los pueblos indígenas en el Tolima, en particular su praxis enfocada a la defensa del territorio en medio de las estructuras tradicionales del poder político en la región. A partir de la Constitución de 1991, la forma de lucha política de las comunidades estuvo enfocada a intentar rescatar el imaginario de ser reconocidos como la etnia Pijao.

La situación compleja que se ha vivido en el departamento del Tolima, al ser una zona estratégica por su ubicación céntrica en el país; ha sido un espacio para la emergencia de problemáticas estructurales que han influido fuertemente en las dinámicas nacionales del país, por ejemplo, la acumulación del capital, la imposición del latifundismo y el control político por parte de las élites liberales y conservadoras del territorio. Al mismo tiempo, la creación de grupos guerrilleros armados y su constante enfrentamiento con los sectores de los paramilitares, ubicaron a los indígenas como un actor frágil y sensible a los impactos del conflicto armado en esta zona.

El periodo de 1991-2015, ha representado un momento coyuntural para los procesos de organización de los pueblos indígenas en el Tolima, debido a la fuerte ola de violencia que estos han sufrido en los últimos 20 años a causa del conflicto armado y las reformas políticas que han sido perjudiciales para la identidad indígena de la región. A esto se suman los matices provenientes de la concentración del poder político entre el partido Conservador y Liberal, que fragmentaron la sociabilidad política de los municipios ubicados en el Sur y Norte del departamento.

La razón de esta situación generó una concepción de control político, usado por actores hegemónicos como son los hacendados y terratenientes contra grupos de campesinos, trabajadores sin tierras, indígenas, negritudes, mujeres y obreros, esta confrontación fue un elemento que puso en discusión las grandes concesiones de baldíos que fueron utilizados como fortín político-electoral para seguir perpetuando cacicazgos a través de la

adjudicación de tierras a las familias, gremios y grupos vinculados a las tendencias de prácticas políticas de cooptación y subordinación por medios violentos.

La fuerte ruptura que existió en el departamento, producto de la conformación de grupos de Autodefensas (paramilitares) en las zonas con presencia de comunidades indígenas como fue Ortega, Planadas, Rioblanco y Chaparral, contribuyó a una serie de conflictividades en los tejidos comunitarios de la población rural (campesina) en estos municipios ubicados al sur de la región.

Las denuncias formales realizadas por el CRIT como una de las organizaciones más fuertes que agrupa los pueblos indígenas en el Tolima, manifiestan la falta de garantías que tienen los entes oficiales con los procesos liderados por las comunidades en defensa del territorio y su seguridad comunal. Tal como se puede apreciar en el año de 1986 en donde manifiestan a la Procuraduría General de la Nación y la oficina de asuntos indígenas que:

En efecto, la situación de acumulación de grandes extensiones de tierras de la mano de una cultura de latifundistas, terratenientes y gamonales, se convirtió en la estructura necesaria para la prevalencia de los laboratorios de masacres, extorsiones y persecución a líderes sociales, indígenas, comuneros, mujeres y jóvenes. Después del año 2000, en el Tolima se logra concebir una fuerte presencia de los grupos paramilitares y la re-organización de los grupos guerrilleros en la región que generaron una disputa por establecer un dominio sobre el narcotráfico, los carteles de extorsión y las rutas de cultivos ilícitos, las cuales fueron formas contundentes que afectaron la autonomía de las comunidades indígenas en sus territorios.

En este sentido, la necesidad de construir la paz desde los territorios indígenas ha sido una constante exigencia que han realizado a las instituciones con el fin de no vincular de manera directa o indirecta las comunidades ni hacer de los territorios étnicos lugares de confrontación armada y control político por parte de dichos actores que han violentado la autonomía en todas sus dimensiones.

Una de las razones que impulsaba las marchas populares de los indígenas en un principio, fue la necesidad de garantizar programas sociales idóneos a los requerimientos de las comunidades, al no encontrar una respuesta

concreta por parte de las entidades oficiales, las manifestaciones siguieron siendo un instrumento para la difusión de los problemas que afectaban internamente a los pueblo, y algunos de estas reivindicaciones lograron fortalecer una comunicación con otros sectores de la sociedad civil que legitimaban la lucha indígena como una causa justa dentro de la cultura política de la nación.

La vulnerabilidad histórica que han vivido los pueblos indígenas en el tema del derecho a la tierra y la autonomía sobre su territorio, se ha visto reflejada en las diversas demandas formales e informales realizadas al gobierno nacional en donde se manifiesta la necesidad de construir propuestas de saneamiento y rehabilitación sobre los resguardos, el tema de la legalización de tierras, y la capacidad de llevar a cabo los planes de desarrollo local promovidos por sus comunidades.

La construcción territorial del pueblo Pijao ha sido producto de la constante lucha por la tierra, el paulatino proceso de despojo, abandono y persecución, forzada al interior de los resguardos y cabildos por actores armados legales e ilegales, la resistencia contra el exterminio sistemático que históricamente han sufrido, la pérdida de identidad sobre sus prácticas culturales. Por ello, la situación estructural de las comunidades en el Tolima, estuvo marcada por la demanda de lograr la unificación política de las comunidades para hacer peso a la política de exterminio auspiciada por las instituciones e intentar promover redes comunitarias en defensa de la vida, la autonomía, el territorio y la identidad Pijao como un instrumento para lograr construir una base frente a todos los procesos de transformaciones económicas, políticas, culturales y sociales que vienen sucediendo en sus comunidades y al mismo tiempo, contrarrestar la violencia sistemática que han vivido los campesinos, indígenas y mujeres en la región (CECOIN, 2007).

El arduo trabajo de construir una ruta política descolonial, por parte de los pueblos indígenas en el Tolima, se vio influenciada por el programa comunitario propuesto por el CRIT, en donde dejaban expuesto la tarea de exigir el derecho al territorio, la autonomía, la jurisdicción especial, la educación, el sistema de participación y su postura de paz frente a las secuelas del conflicto armado en sus zonas. Por ello, la situación de seguir las consignas de “la conciencia en la lucha depende nuestro futuro” y “Unidad, tierra, organización y autonomía”, fueron las bases programáticas que reflejaron una postura necesaria y práctica para impulsar los siguientes puntos:

1) Reconstruir y unificar los cabildos indígenas del Tolima. 2) Recuperar las tierras pertenecientes a las comunidades. 3) Rescatar nuestra cultura por la unidad, la organización, la tierra y la autonomía. 4) Estudiar la legislación indígena para exigir su aplicación, haciendo válidas las adjudicaciones de los cabildos y la titulación colectiva y no por familias. 5) Impulsar el trabajo comunal en las tierras recuperadas y en las organizaciones económicas comunitarias. 6) Ejercer el control sobre los recursos naturales de nuestras comunidades indígenas. 7) Adelantar un programa de salud autónomo. 8) Ejercer autonomía ante las entidades oficiales. 9) Desarrollar un plan de educación autónomo. 10) Fortalecer el movimiento indígena nacional con nuestro propio trabajo (CRIT, 1987, p.28).

La situación de violencia sistémica que presencian los pueblos indígenas en Colombia, no es ajena al panorama nacional de conflicto y olas internas/externas de despojo en los territorios. La fuerte situación de asesinatos a líderes/as sociales, comunitarios y populares de índole étnico (indígena), simboliza una fragmentación sobre los tejidos territoriales y procesos de liderazgos horizontales en el marco de la construcción de paz desde abajo. Asimismo, refleja una crisis institucional por parte del gobierno que no logra garantizar las mínimas condiciones de coexistencia y seguridad en los espacios cotidianos de convivencia socio-política

La complejidad de olas de asesinatos a los voceros indígenas que asumen una postura auto- crítica en temas de justicia, educación, seguridad, paz y democracia frente a fenómenos como el narcotráfico, la sustitución de cultivos, el proceso de paz en el país y el ejercicio autonómico en los territorios. Se convierte en el meollo del asunto de crisis generalizada de violencia, la cual se materializa en una masacre popular ante los grupos subalternos que optan por constituir luchas desde abajo en el marco de la democratización de las expresiones de paces en los territorios.

En efecto, el reconocimiento de victimas colectivas por parte de la Justicia Especial para la Paz (JEP), ante el genocidio urbano/rural que presencia los pueblos indígenas en Colombia, se constituye en un antecedente que permite develar las otras narrativas y oralidades en torno al conflicto armado y las estructuras hegemónicas precursoras de la violencia estatal. La crítica política que por décadas han realizados los movimientos indígenas en las regiones periféricas del país, que han sufrido de forma radical situaciones de despojo, paramilitarismo y exterminio de sus tejidos comunitarios, se encuentran en un escenario de visibilización de una narrativa jurídico – institucional sobre el rol de las víctimas, aunque denota un avance

en materia de esclarecer las diversas situaciones que imposibilitan la reparación integral, las verdades sobre el conflicto social y amada pero en especial la construcción integral de una paz estable y duradera desde los territorios violentados.

En últimas, la experiencia de resistencia popular de los pueblos indígenas del Tolima, al ser un movimiento emergente en construcción de senti-pensares y tejidos de solidaridad y comunalidad, refleja un campo de oportunidad para la sociología política Latinoamericana y des-colonizadora que apuesta por generar grietas al interior de las estructuras hegemónicas propias de las ciencias eurocentradas en el campo socio-cultural. Lo que implica, un escenario de oportunidad para articular narrativas interculturales y dialógica de saberes desde la experiencia de los grupos subalternos en sus comunidades.

A modo de conclusión

La cultura política y la resistencia popular de los Pijaos, representa un desafío analítico producto de su incipiente cohesión social e identidad comunitaria fragmentada, debido a que parte de esta problemática responde a la débil formación política, social, cultural y económica, apelando a los principios reales que históricamente existieron como elementos de la causa indígena al interior de los pueblos indígenas del Tolima.

Por otra parte, el no tener un proyecto político pragmático, estable y con bases sólidas, exhibe el pueblo Pijao como un sujeto colectivo des-estructurado en su misma región, lo que constituye un problema profundo que repercute en gran parte de sus necesidades como movimiento indígena. Asimismo, también se evidencia la política de exterminio promovida por el gobierno nacional de la mano de una cultura burocrática, institucional y legalista que hace uso del enfoque diferencial para someter a las comunidades a los intereses de los grupos hegemónicos.

Una muestra concreta de ir pensado en un proyecto político alterno que resignifique la resistencia política y cultural de los Pijao, dado que está sustentado en las prácticas políticas alternas y contrarias al marco institucional, es decir, las que vienen de abajo, tal como resulta ser la Escuela Agroecológica y Territorial Manuel Quintín Lame, ubicada al sur del Tolima, en la cual se opta por generar un ambiente de unidad más allá del personalismo político entre las organizaciones.

Uno de los componentes de intervención comunitaria planteado por la Escuela agroecología y territorial Manuel Quintín Lame radica en establecer algunos proyectos como son:

1) *La Creación de la empresa comunitaria de reproductores de gallinas criollas en Tamirco y Pocharco, la cual abastece los pies de cría de gallina criolla al Comité Internacional de la Cruz Roja Colombia.*

2) *Reordenamiento de la producción de ganado de doble propósito en el resguardo de Palma Alta mediante la adopción de sistemas silvopastoriles.*

3) *Desarrollo de unidades productivas de pollos Cobss y criollos a mediana escala, a partir de la producción de concentrado con materias primas locales en La Arenosa, Coyaima.*

4) *Cría de gallinas criollas en Palma Alta articuladas a proyectos de víctimas del conflicto armado.*

5) *Implementación de acciones frente al cambio climático en los resguardos de Hilarquito y Pocará, tales como mejoramiento de huertos tradicionales, captación y manejo del agua y gobernanza sobre el recurso vital.*

6) *Formulación y desarrollo de la cosecha de agua por las mujeres de Asfumujer en Natagaima en La Palmita, Cocana, Pueblo Nuevo, Guasimal y Anchique.*

7) *Reorganización institucional de la Asociación de Pequeños Mineros de Ataco (Astra).*

8) *Promoción de alternativas productivas para el manejo del agua, de los suelos y de la producción en el distrito de riego Triángulo del Tolima.*

9) *Reconversión de varios lotes de cultivo de penca sábila en el municipio de Natagaima, pasando de monocultivos a sistemas agroforestales* (Corporación Grupo Semillas, 2015, p. 4).

Por un lado, la apuesta por construir una reflexión sobre las políticas rurales y ambientales, la producción familiar, la agroecología, así como las prácticas interculturales, hicieron parte de los temas de formación de los escuelantes, por otro lado, encontramos la importancia de un componente práctico sobre los derechos indígenas, territoriales y la concepción del gobierno autónomo propio, enfocándolo en la necesidad de conocer la apropiación de una gestión ambiental y ecosistémica de sus territorios.

La valoración de una investigación social aplicada a las comunidades desde un enfoque intercultural, ha sido una de las características centrales de la escuela en los territorios debido a la importancia que posee articular un proceso formativo que recoja los elementos de una investigación, acción y participación (IAP) que forma de la identidad metodológica de los integrantes de la misma. Por ende, la apuesta por una ecología de saberes, un proceso de formación popular y el diálogo de saberes locales, de abajo e indígenas, tienen como fundamento optar por una apropiación del territorio, considerando las necesidades reales de las comunidades al interior de su contexto sociocultural.

En este sentido los puntos modulares/centrales que desarrolla la escuela son los siguientes:

1). La agroecología como enfoque de producción alternativa. 2). La gestión política del territorio. 3). La réplica y el efecto demostrativo. 4). La investigación local, a través de los siguientes principios: a. Soberanía, seguridad y autonomía alimentaria. b. Principios, modelos, conceptos y técnicas agroecológicas de producción agrícola y pecuaria, recuperación de suelos y manejo del agua. c. Uso y manejo de la biodiversidad y de las semillas criollas y nativas. d. Implementación de principios para la producción pecuaria sostenible tanto en especies mayores como en menores. e. Promoción de los agroecosistemas: Sistemas silvopastoriles y agroforestales. f. Cambio climático y estrategias adaptativas (Corporación Grupo Semillas, 2015, p. 5).

La sociología política descolonizadora, trae consigo una serie de oportunidades epistémicas que sirven como antecedente en lo concerniente a la disputa por superar las estructuras cerradas/privadas del conocimiento, dándole espacio a las investigaciones pensadas desde el sujeto, que son transformadoras y comprometidas con enfoques, paradigmas y teorías que cuestionan la colonialidad del saber, asimismo, parten de deliberar los principios teóricos de los escuelas, campos y sectores afines a la narrativa colonizadora de las ciencias. Una muestra contrahegemónica es la praxis espiritual, política, ética y descolonial que han impulsado los movimientos indígenas como actores políticos en contravía al ordenamiento burocrática/institucional, aquí toma sentido la otra forma de hacer política desde los territorios en diálogo con el sentipensar de las comunidades, que cuestionan y configuran la necesidad de apostar por otros mundos posibles, necesarios y urgentes que sirvan como antecedentes subalternos enfocados hacer peso a la crisis civilizatoria/sistémica del capital en nuestra época.

La propuesta epistémica de constituir un proceso descolonizador desde la sociología política en Nuestra América, denota un campo de oportunidad que se encuentra en proceso de construcción, el cual contempla la dimensión teórica, conceptual y metodológica, a su vez, está orientado a establecer una alteridad con la otredad, en medio de las luchas, resistencias y denuncias de los colectivos, organizaciones y movimientos populares, indígenas, negros, sexuales y campesinos entre otros, que apuestan por una democracia subalterna con justicia social, que tenga un sentido comunitario de representación desde abajo y una sociedad en donde la construcción popular de la paz, la re-solución de los conflictos y la constitución de saberes sean el reflejo de concebir una realidad intercultural/pluriversal como muestra de otros mundos emergentes y descoloniales.

En últimas, la resistencia popular y la emergencia de paz Pijao, tiene que ver con un proceso de larga duración, el cual responde a un proyecto político alternativo en la actualidad, representa el intento en construcción realizado por la Escuela Agroecológica y Territorial Manuel Quintín Lame que recoge el conjunto de experiencias enfocadas a establecer un espacio de convergencia intercultural, popular, político e investigativo que reflexione sobre las problemáticas territoriales, la defensa de los territorios, el imaginario colectivo indígena y la resignificación de la identidad, la comunalidad y otro tipo de desarrollo al interior de sus territorios, que apuesta a otros mundos posibles y necesarios que sean la fuente hacia el camino de la construcción de paces desde los pueblos indígenas en sus tierras.

Referencias

Alonso, C., & Alonso, J. (2015). Para seguir los rastros de los movimientos a inicios de la segunda década del siglo XXI. Espiral (Guadalajara), 22(62), 9-42.

Alonso, J. (2010). Un sujeto a la zaga de sujetos de movimientos: pistas de indagaciones para la construcción de una teoría crítica. Utopía y Praxis Latinoamericana, 15(49), 35-52.

Alonso, J. (2013). Repensar los movimientos sociales. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social - CIESAS.

CECOIN. (2007). Indígenas sin derechos: Situación de los derechos humanos de los pueblos indígenas. Bogotá: Ediciones Antropos Ltda.

Corporación Grupo Semillas. (2015). Escuela Agroecológica y Territorial Manuel Quintín Lame. Bogotá: Arfo Editores e Impresores Ltda.

CRIT. (1987). Memorias del Tercer Congreso Indígena del Tolima. Ortega: Consejo Regional Indígena del Tolima.

Cruz, J. (2018). Los estudios de paz latinoamericanos en la encrucijada Producir o reproducir, una mirada desde las epistemologías del Sur. Revista CoPaLa. Año 3, número 5, 9-21.

Defensoría del Pueblo. (2012). Situación de los derechos fundamentales, colectivos e integrales de los pueblos indígenas del departamento del Tolima. Bogotá: Unión Gráfica Ltda. - Defensoría del Pueblo de Colombia.

Fisas, V. (1987). Introducción al estudio de la paz y de los conflictos. Barcelona: Lerna.

Fontan, V. (2013). Descolonización de la Paz. Cali: Sello editorial Javeriana.

Guzmán, V. (2000). Saber hacer las paces. Epistemologías de los estudios para la paz. Convergencia Revista de Ciencias Sociales, (23), 49-96.

Horowitz, I. (1977). Foundations of political sociology / Fundamentos de sociología política. México: Fondo de Cultura Económica.

Márquez Fernández, Á. (2018). Democracia sub-alterna y estado hegemónico. crítica política desde américa latina/ diálogo abierto con Álvaro B. Márquez-Fernández. Buenos Aires: El Pregonero- Elaleph. com S.R.L.

Márquez-Fernández, Á. (23 de julio de 2008). Crisis de la episteme política del Estado moderno en América Latina. Obtenido de IX Corredor de las Ideas. Enseñanzas de la independencia para posdesafíos globales de hoy. Repensando el cambio para nuestra América: http://www.corredordelasideas.org/docs/ix_encuentro/alvaro_marquez.pdf

Márquez-Fernández, Á. (2018). The role of political construction of intercultural praxis. Revista FAIA -Vol. 7, No 31 (2018): Homenaje a Aníbal Quijano, 1-14.

Martínez-Andrade, L. (2011). Colonialidad del poder: el grillete de nuestra historia. Temas (65), 4-13.

PNUD, P. d. (2015). Tolima: análisis de las conflictividades y construcción de paz. Bogotá: Alianzas Territoriales para la Paz.

Sandoval, E. (2009). Las vibraciones democráticas y pacíficas del movimiento indígena en América Latina. En S. Vázquez, Movimiento asociativo y Cultura de Paz- Una mirada desde Andalucía (págs. 105-128). Granada: Universidad de Granada - Instituto de la Paz y los Conflictos.

Sandoval, E. (2016). Educación para la paz integral - Memoria, interculturalidad y decolonialidad. Bogotá: ARFO Editores e Impresores LTDA.

Sandoval, E. (2016). Indigenous Zapatista education for peace and non-violence. Espacio Abierto, 25(1), 23-36.

Sandoval, E. (2018). Etnografía e Investigación acción intercultural para los conflictos y la paz. Metodologías Descolonizadoras. Venezuela: Editorial Alfonso Arena, F. P.

Sandoval, E., & Capera, J. (2018). El movimiento indígena colombiano y su relación con el giro decolonial en América Latina. Revista Ratio Juris Vol. 13 N.º 27 - UNAULA, 145-172.

Santos, B. (2009). Epistemología del sur. México: Siglo XXI.

Wallerstein, I. (2008). Historia y dilemas de los movimientos antisistémicos. Bogotá: Ediciones desde abajo.

Wallerstein, I. M. (2005). La crisis estructural del capitalismo. Bogotá: Centro de Estudios, Información y Documentación" Immanuel Wallerstein" - Los libros de la contrahistoria. Desde Abajo.

Zibechi, R. (2007). Autonomías y emancipaciones: América Latina en movimiento. Lima - Perú: Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales.

Zibechi, R. (29 de marzo de 2019). Estados mafiosos y poder político. Obtenido de La Jornada: https://www.jornada.com.mx/2019/03/29/opinion/018a1pol

Zibechi, R. (2019). Los arroyos cuando bajan. Los desafíos del zapatismo. Madrid: Zambra-Balandere.

Perspectivas Educativas
Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad del Tolima
Recibido 09/10/2019 - Aprobado 02/12/2019
Vol. 9. No 1. ISNN 2027-3401
Año 2019. Páginas 37-56

TIC, procesos cognitivos y escritura académica en estudiantes universitarios[1]

ICT, cognitive processes and academic writing in university students

Gina Quintero-Aldana[2], Ángela Victoria Vera-Márquez[3], Claudia Patricia Duque-Aristizábal[4]

Resumen. El objetivo del estudio fue identificar los cambios en los procesos cognitivos de estudiantes universitarios involucrados en la producción de un texto académico y caracterizar estos procesos cuando se emplean mediaciones tecnológicas al iniciar y culminar un curso de escritura. La investigación se asume desde una perspectiva sociocognitiva y sociocultural sobre la escritura. Los participantes fueron estudiantes de una licenciatura que estaban matriculados a una asignatura sobre escritura académica. La metodología se llevó a cabo desde un abordaje mixto, de diseño secuencial en dos momentos; el primero con un enfoque cuantitativo

1 Articulo con los resultados finales del proyecto de investigación *Impacto de las mediaciones tecnológicas en los procesos cognitivos ligados a la escritura académica en estudiantes de educación superior*, financiado por la Gobernación del Tolima en el marco del proyecto Implementación de una estrategia para optimizar capacidades científicas y tecnológicas del Departamento - EOCYT.
2 Licenciada en Español e Inglés y Especialista en Pedagogía de la Universidad del Tolima, Magíster en Lingüística Española, del Instituto Caro y Cuervo y estudiante del Doctorado en Ciencias de la Educación Rude-Colombia - Universidad Tecnológica de Pereira. Profesora de Tiempo completo e investigadora del Grupo GESE de la Universidad de Ibagué. ginaquinteroaldana@gmail.com gina.quintero@unibague.edu.co 3176606873. Dirección postal: 730002. Registro ORCID: https://orcid.org/000-0003-1208-2915.
3 Psicóloga y Especialista en Comunicación para la docencia de la Universidad de Ibagué. Magíster en Desarrollo Social de la Universidad del Norte, Barranquilla. Profesora de carrera del programa de Psicología de la Escuela de Medicina y Ciencias de la Salud de la Universidad del Rosaria (Colombia) e investigadora del grupo Estudios sociales de las Ciencias, las Tecnologías y las Profesiones (GESCTP). angela.vera@urosario.edu.co 314 5422931. Dirección postal: 111221. Registro ORCID: https://orcid.org/0000-0002-5829-0069
4 Psicóloga de la Universidad Nacional de Colombia y Magíster en Psicología de la Universidad del Valle. Profesora Asociada del Departamento de Psicopedagogía e integrante del Grupo de Investigación GES de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Tolima. cpduquea@ut.edu.co 320 8248709. Dirección postal: 730006299. Registro ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1579-3325

y el segundo, con abordaje cualitativo. Se emplearon como técnicas de recolección de información cuestionarios, matriz de evaluación de textos académicos y grupos focales. En el análisis de datos se aplicó estadística básica para los datos cuantitativos y se realizó un análisis de contenido con apoyo del software Atlas.ti 7 para los datos cualitativos. Los resultados del estudio señalan posibles relaciones en el desempeño en la producción escrita en el grupo de referencia a partir de la intervención pedagógica, y menores percepciones de cambios en el uso de las TIC para la escritura de un texto académico después de la intervención tecnológica.

Palabras clave: TICS, procesos cognoscitivos, escritura académica.

Abstract. The objective of the study was to identify changes in the cognitive processes of university students involved in the production of an academic text and to characterize these processes when technological mediations are used at the beginning and end of a writing course. The research is undertaken from a sociocognitive and sociocultural perspective on writing. The participants were undergraduate students who were enrolled in a course on academic writing. The methodology was carried out from a mixed approach, of sequential design in two moments; the first one with a quantitative approach and the second one with a qualitative approach. Questionnaires, evaluation matrix of academic texts and focus groups were used as techniques for collecting information. In the data analysis, basic statistics were applied to the quantitative data and a content analysis was carried out with the support of the Atlas.ti 7 software for the qualitative data. The results of the study point to possible relationships in performance in written production in the reference group from the pedagogical intervention and lower perceptions of changes in the use of ICT for the writing of an academic text after the technological intervention.
Keywords: ICT, cognitive processes, academic writing.

Introducción. Las Tecnologías de la Información y la Comunicación, TIC, se han incorporado con redes interconectadas que han cambiado las condiciones de funcionamiento de las sociedades (Rozo & Cardona, 2012). Al respecto, autores como Castells (2006) mencionan que es importante tener en cuenta que en estas dinámicas lo fundamental es “la sociedad” y no solo “informar”; siendo necesario enfocarse en las culturas, en las formas de organización y en la comunicación. Cada vez más las TIC impactan la esfera productiva, las relaciones humanas, la cultura, la política e incluso las costumbres (Rozo & Cardona, 2012). De allí que sea cada vez más activo el uso de estos recursos en los espacios educativos tradicionales,

generándose nuevos escenarios y planteamientos sobre cómo enseñar y aprender (Coll, 2004).

En la educación, las TIC son consideradas como artefactos y mediadoras de los procesos cognitivos porque pueden contribuir a organizar, orientar y regular actividades propias y ajenas (Coll, Onrubia, & Mauri, 2007). Las relaciones entre docentes y estudiantes están siendo mediadas con mayor frecuencia por estas tecnologías y se plantean nuevos interrogantes en cuanto a la descripción, la comprensión y la explicación de los procesos implicados en la planificación y el desarrollo de actividades pedagógicas (Coll, 2004). Una de las actividades académicas influidas por las TIC es la escritura, que a su vez se considera también como una tecnología (Carvajal & Ulloa, 2011). Esta doble naturaleza de la escritura conlleva a un nuevo concepto de alfabetización que implica diferentes exigencias y retos (Carvajal & Ulloa, 2011; Carlino, 2013; Henao, 2006).

Por otra parte, la escritura es considerada como una actividad sociocognitiva (Zimmerman & Riesemberg, 1997) y sociocultural (Castelló, Bañales-Faz, & Vega-López, 2010) compleja. En este sentido, es importante reconocer que la escritura académica no es un fin en sí misma, sino que implica una cantidad de relaciones y tensiones que se establecen entre los diversos actores involucrados e instituciones (Ortiz, 2011). Desde el presente trabajo de investigación se considera que la reflexividad de los estudiantes y los profesores en las prácticas educativas son un factor importante, así como las estructuras sociales que pueden facilitar u obstaculizar estos procesos. Así, los contextos de uso de la escritura y los intercambios sociales e interacciones promueven las maneras de apropiación de estudiantes y maestros de los sistemas de comunicación en el contexto en los que se producen (Bajtin, 1982).

Dentro de los procesos cognitivos relacionados con la escritura se encuentran la planificación, la transcripción (o textualización), la revisión (Flower & Hayes, 1981) y la metacognición –autorregulación. La función principal de la planificación es establecer un plan de escritura, el segundo proceso comprende el desarrollo del plan e implica la traducción del conocimiento del contenido al lingüístico; el momento de revisión evalúa la coherencia y pertinencia de los escritores en relación a las particularidades de los objetivos previstos (Flower & Hayes, 1981). Estos procesos no siempre son de naturaleza lineal, sino que su eficacia va a depender de la competencia del escritor (Marín, López & Roca-De-Larios, 2015). En cuanto al proceso de autorregulación de la escritura Zimmerman y Riesemberg (1997, p.76)

mencionan que puede ser entendida como el conjunto de pensamientos, sentimientos y acciones que los escritores utilizan para lograr sus objetivos, mejorar sus habilidades o la calidad del texto que han creado. El aumento de conciencia de estos procesos favorece la mejora de la competencia de escritura (Aguilera & Boato 2013; Castelló, Bañales-Faz & Vega-López, 2010; Lacón & Ortega, 2008).

Algunas investigaciones sobre producción textual en contextos universitarios han indicado que existen variaciones en los estudiantes respecto a los procesos cognitivos implicados y la eficacia de cada uno de estos (Meneses-Baéz, Hernández, Lesser-Sanabria, & Sáenz-Correal, 2010). Frente a la planificación en la escritura, en el estudio de Gallego y Mendías (2012) identificaron que los estudiantes universitarios tienen un conocimiento superficial de dicho proceso y evidenciaron dificultades, tanto en el registro de ideas como en la organización de estas. Contrario a esto, Marín, López y Roca-De-Larios (2015) encontraron que los estudiantes manifiestan realizar más actividades de planificación y lectura previa de la que perciben los profesores. Por su parte, estudios como las de Carvajal y Ulloa (2011) identificaron que los estudiantes muestran un desinterés por la cultura escrita y exhiben un dominio básico del computador.

En las investigaciones que articulan la indagación sobre escritura y TIC, Finkel (2017) identificó que las tecnologías si bien facilitan aspectos del proceso de escritura (memoria, filtrar y evaluar el pensamiento), siguen siendo los escritores quienes deben escribir. Este señalamiento resulta relevante, pues se encuentran perspectivas que se enfocan en la idea de escritura como un proceso mecánico y es necesario, reconocer la complejidad del proceso que involucra aspectos cognitivos, así como elementos del contexto de interacción social y del proceso de construcción de sentidos y significados implicados en los procesos escriturales (Ortiz, 2011).

En esta línea, aunque se encuentran investigaciones que resaltan que las TIC pueden potenciar las actividades de escritura, también se encuentra literatura que indica la importancia de los procesos de interacción y andamiaje. Así pues, Hernández et al. (2014) presenta las TIC como un escenario de interacción asincrónico que puede generar modelos de escritura multidireccional. De hecho, algunos estudios presentan experiencias de escenarios virtuales que inciden en la construcción colectiva de conocimiento (Izquierdo-Magaldi et al. 2013; Figueroa & Aillon, 2015), el aprendizaje colaborativo y los procesos metacognitivos en la escritura

(Figueroa et al. 2014). Por su parte, Wan (2014) propone que las TIC funcionan como un andamiaje para la colaboración. Otras investigaciones hicieron énfasis en el análisis de la mediación del tutor y mediaciones tecnológicas. Al respecto, el estudio de Jaldemark y Lindberg (2013) mostraron la eficacia de la mediación de la tecnología en la supervisión de documentos escritos (como la tesis), al lograr un ahorro significativo del tiempo, un aprendizaje más productivo, participación activa en la escritura y comunicación rápida con los supervisores.

Con estos antecedentes el presente artículo presenta los hallazgos de la investigación titulada: *Impacto de las mediaciones tecnológicas en los procesos cognitivos ligados a la escritura académica en estudiantes de educación superior.* En el estudio se espera identificar y caracterizar los cambios en los procesos cognitivos, de estudiantes de Educación Superior involucrados en la producción de un texto académico, cuando se emplean mediaciones tecnológicas al iniciar y culminar un curso de escritura. Se espera que los resultados de esta investigación contribuyan al fortalecimiento de la producción textual y a la reflexión y mejora de las prácticas educativas en contextos universitarios.

Metodología

Tipo de estudio: Para abordar el problema de investigación se eligió un diseño mixto, específicamente un diseño secuencial (Hernández, Fernández & Baptista, 2010). La primera etapa tuvo un enfoque cuantitativo, con diseño pre prueba – post prueba con un solo grupo y la segunda etapa fue cualitativa, y se analizaron algunos casos para profundizar en las perspectivas de los participantes sobre el proceso de escritura y la mediación de las TIC.

La investigación combina una triangulación metodológica, de investigadores y de datos (Donolo, 2009). En el primer caso el diseño mixto favorece que métodos cualitativos y cuantitativos complementen los hallazgos del estudio. En segundo lugar, en el proceso de análisis más de dos investigadores examinaron los datos, discutían las categorías identificadas y llegaban a acuerdos sobre la codificación. Y tercero, se emplearon datos que provenían de diferentes fuentes

Contexto en el que se realizó el estudio: El estudio se desarrolló en el marco de un curso universitario sobre escritura. Los estudiantes elaboraron un texto académico para lo cual se incorporaron estrategias de mediación

pedagógica y tecnológica. La mediación pedagógica implicó: 32 sesiones presenciales de 2 horas cada una; la asignación de la escritura de un artículo argumentativo, asesorías personalizadas a estudiantes para el desarrollo de su texto, coordinación de los procesos de co-evaluación, y heteroevaluación de los avances de escritura en los que se señalaban oportunidades de mejora para cada escrito.

Por su parte, la mediación tecnológica contempló diversas estrategias, tales como: el uso del correo electrónico como medio de comunicación y de entrega de los avances del escrito, el uso de *google Docs* en el que los estudiantes compartían las versiones del trabajo entre ellos, el uso del dispositivo del vídeo *beam* con el que se proyectaban los textos para realizar comentarios y brindar ejemplos de escritura reales. Finalmente, capacitación sobre bases de datos y uso de las mismas para la búsqueda de textos especializados relacionados con los temas de los escritos y, uso del procesador de texto para la producción escrita.

Participantes: Los participantes fueron estudiantes de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental de una universidad pública de colombiana. Los estudiantes estaban matriculados en un curso de escritura académica, de carácter obligatorio de su plan de estudios. El estudio se desarrolló en dos momentos. En el primero, participaron 11 estudiantes de la asignatura, 9 de sexo femenino y 2 de sexo masculino, su edad promedio fue 20 años. Y en el segundo momento, se hizo una muestra no probabilística estratificada. Se eligieron cinco casos para analizar (4 de sexo femenino y 1 de sexo masculino). Los criterios de inclusión fueron que los estudiantes hubiesen entregado todos los textos, participado en todo el proceso de la asignatura y asistido al grupo focal.

Técnicas e instrumentos: La recolección de los datos se hizo a través de dos cuestionarios diseñados *ad hoc* y grupos focales. También, se analizaron dos textos producidos por los estudiantes, uno, sin acompañamiento pedagógico - y otro, con. El desempeño en la escritura se analizó por medio de una matriz de evaluación. El cuestionario uno: exploró los procesos cognitivos, desde la percepción de los estudiantes, relacionados con: la planificación (antes), textualización (durante) y revisión (después) en la escritura de un texto académico. Y, el cuestionario dos: indagó el tipo de mediaciones tecnológicas utilizadas por los estudiantes (artefactos, aplicaciones, plataformas, base de datos) y el momento en el que más recurría a estas mediaciones (antes, durante o después de la escritura del texto académico).

Los grupos focales se aplicaron para obtener información de mayor profundidad respecto a los procesos cognitivos implicados en la escritura académica en tres momentos (antes, durante y después) y al uso de mediaciones tecnológicas para la escritura del texto. Se realizaron dos sesiones de grupo focal, una al inicio del curso y otra al final para explorar percepción de los cambios a partir de la intervención pedagógica.

Análisis de datos: Los cuestionarios fueron analizados desde la estadística descriptiva, los textos de producción académica a través de una matriz de evaluación y los grupos focales fueron procesados desde un enfoque de análisis de contenido (Bardin, 2002). Para los datos cuantitativos se usó la prueba de *Friedman* para medir un mismo grupo de sujetos en diferentes momentos temporales, en el caso del proyecto: antes y después de una intervención pedagógica. Y se aplicó la prueba *NcNemar* para indagar si la intervención pedagógica en el grupo de estudiantes produjo cambios significativos en el uso de artefactos tecnológicos, herramientas tecnológicas, aplicaciones, plataformas virtuales, uso de bases de datos, uso de redes sociales para escribir un texto académico.

La valoración de la producción de los textos académicos se realizó a través de una matriz de evaluación. Este recurso permitió identificar los cambios en la escritura académica desde la estructura retórica y textual y en los procesos cognitivos teniendo en cuenta la planificación, textualización y revisión. En este estudio al hablar de la estructura retórica, se revisó lo que hace o expresa el autor de un texto a partir de la *inventio, la dispositio y la elocutio.* Estos conceptos se refieren a que el orador selecciona de un repertorio dado el tema adecuado a su exposición; también, organiza, distribuye o estructura la información de tal modo que conforma un todo y finalmente, expresa de la mejor manera posible los datos, informaciones o elementos de la *inventio* ordenados en la *dispositio.* Con relación a la estructura textual, se revisó la superestructura, macroestructura y microestructura, llamada también coherencia local.

Respecto a los procesos cognitivos, al evaluar la planificación, se revisó cómo el estudiante tomó sus primeras decisiones acerca de qué escribir y cómo hacerlo; aquí se les solicitó a los estudiantes el plan de escritura. Al evaluar la textualización, se les pidió a los estudiantes redactar el primer borrador del escrito; éste fue revisado y reelaborado. Finalmente, se llegó a la última fase, la corrección y ajuste en la etapa de revisión; los estudiantes con ayuda de sus pares y de la docente revisaron y complementaron el escrito, para que tuviese coherencia, cohesión y se ajustara a los requerimientos de un escrito académico.

La información que fue recolectada en el grupo focal permitió ahondar en la perspectiva de los estudiantes sobre la escritura académica y cómo se ven con relación a los procesos cognitivos implicados en ésta. Este aspecto es clave ya que los aspectos motivacionales y afectivos median frente a la producción textual y las narraciones de los participantes permitieron analizar sus significados y experiencias. Para sistematizar la información del grupo focal se utilizó el software Atlas.ti 7, el cual facilitó el proceso de codificación para un análisis general y a la vez un análisis singular para la comparación antes y después de la intervención de cada uno de los participantes.

Resultados

Los resultados se presentan en tres apartados. En primer lugar, se exponen los hallazgos de los cambios identificados en la producción de un texto académico antes y después de una intervención pedagógica. En segundo lugar, se caracterizan los procesos cognitivos implicados en la escritura del texto académico cuando se emplean mediaciones tecnológicas. Finalmente, se expone lo encontrado en relación al uso de las TIC por parte de los estudiantes. Los resultados del estudio se presentan acompañados de algunas narrativas ejemplificadoras y el resumen de algunas de las categorías se visualizan en tablas.

Producción textual antes y después de la intervención pedagógica

Al realizar el análisis textual de la producción escrita de 11 estudiantes que participaron en el curso de escritura académica, antes (momento 1) y después (momento 2) de la intervención pedagógica. A cada documento se le asignó una valoración de desempeño de la producción escrita de bajo (1), medio (2) y alto (3) en los componentes de estructura retórica (ER) y estructura textual (ET). Se aplicó la prueba de *Friedman* con un nivel de confianza del 95%. En los estadísticos descriptivos se identifica que las puntuaciones obtenidas por los estudiantes en el momento dos son superiores a las del momento uno en más de un punto; principalmente, en los componentes de Estructura Textual (ET). La prueba *Friedman* para muestras relacionadas nos indica una significación de 0.014 en ER y una significancia de 0.003 en ET. Esto indica que las medias correspondientes a la tarea de producción textual en los dos momentos son diferentes.
Para el análisis de la percepción de los estudiantes con relación al uso de las TIC antes de la intervención y después de ésta para elaborar un texto académico se aplicó la prueba *NcNemar*. Los resultados indican que los estudiantes no presentan cambios antes y después en la percepción que

tienen respecto al uso para escribir un texto académico. Los niveles de significancia en todos los casos analizados oscilan entre 0,250 y 1 ($p > 0,005$). Con relación a la pregunta si la intervención pedagógica generó cambios en los estudiantes respecto a tener en cuenta los procesos cognitivos relacionados con los siguientes tres momentos: planificación (antes), textualización (durante) y revisión (después); al aplicar la prueba *NcNemar*, los resultados muestran que los estudiantes no perciben cambios en los procesos implicados en la escritura. Los niveles de significancia en todos los casos analizados oscilan entre 0,250 y 1 ($p > 0,005$).

Procesos cognitivos implicados en la escritura del texto académico

Para caracterizar los procesos cognitivos involucrados con la escritura se analizaron cinco casos de estudiantes (la identificación de cada caso se representa: S1, S3, S4, S6, S7). El análisis se realizó a partir de la información obtenida en los dos grupos focales y para analizar la escritura se usó una matriz de evaluación en la que se indicaba si el desempeño fue Alto (A), Medio (M) y Bajo (B). De modo general, a partir del análisis de la producción escrita de los estudiantes se identificó que la mayoría se ven afectados, ya sea en la valoración de Medio a Alto o de Bajo a Medio. A continuación, se describen los resultados obtenidos en cada momento (planeación, textualización y revisión) y se realiza la triangulación de datos con los resultados de los dos grupos focales.

Planeación. Los estudiantes presentaron un documento académico inicial que fue evaluado por la docente como punto de referencia en la tarea de escritura académica. Al respecto se encontró que en el momento de planeación S1 y S4 presentaron un alto desempeño en la estructura retórica, al presentar un texto con un nivel de organización en el que se identifica, título, tema, propósito, fuentes y la forma en la que va a desarrollar el escrito. S3 y S6 presentaron un desempeño medio, ya que, aunque presenta una estructura, los diferentes apartados no son coherentes entre sí. Finalmente, S7 presenta un desempeño bajo porque la estructura retórica no responde a lo solicitado en el curso y no responde a la planeación del documento.

En la ET S1, S3 y S7 tuvieron un desempeño bajo, se encontraron dificultades en la superestructura al no presentar de forma adecuada la organización y jerarquización de ideas. En la macroestructura no se identificó de forma clara el objetivo o la temática del texto y en la microestructura se encontró el uso de un vocabulario coloquial y no siguen adecuadamente normas de citación. Por su parte, S4 y S6 tuvieron un desempeño medio, en los

textos se identificó que los documentos tenían una superestructura, en la macroestructura presentaron dificultades para exponer con claridad el objetivo de los artículos y la metodología para desarrollar el tema, y en la microestructura había dificultades en la cohesión.

Los participantes en la planeación del texto académico hicieron énfasis en la importancia de la selección de un tema y en la búsqueda de información de calidad. Estos aspectos los consideran valiosos como criterio de evaluación de un texto académico, y claves al momento de escribir (Ver tabla 1).

> Bueno, lo primero es tener claro el tema que se va a escoger para escribir el artículo, que le llame la atención el tema, porque si uno va a escribir algo, considero que, al escribir, es porque quiero hacerlo y porque me llama la atención (Sujeto 3).
>
> Es necesario buscar unas fuentes confiables que puedan enriquecer lo que voy a hablar. Por ejemplo, documentos de autores que ya han escrito sobre el tema (Sujeto 6).

Tabla 1
Resumen categorías emergentes sobre planeación en la escritura momentos uno y dos

Elementos de análisis	**Categorías emergentes. Momento uno**	**Categorías emergentes. Momento dos**
Pasos para escribir	Selección del tema (S1) (S6) (S3) (S4) Audiencia (S4) (S7) Búsqueda información de calidad (S6) (S3) (S7) Investigar (S3)	Selección del tema (S1) (S6) (S3) (S4) (S7) Audiencia Buscar información de calidad (S6) (S3) (S4) (S7) Leer otros documentos (S3)
	Definir Objetivo (S4)	Escribir un borrador (S7) Aplicar una estructura (S3) Organización del texto (S6)
Valoración calidad del texto	Tema de agrado para el escritor (S3) (S7) Tener en cuenta al lector (S7)	Claridad en las ideas principales (S6) Superestructura (S4)
Dificultades	Seleccionar el tema (S6)	Selección del tema (S4)
	Reconocer proceso de escribir (S1)	
Facilidad al momento de escribir	Extraer ideas principales (S4)	Organizar una estructura (S7)
Valoración contenidos de asignatura		Explicar la estructura del texto académico (S6) (S7) Escritura planificada (S1) (S4) Lectura de otros autores (S6)

Fuente: las autoras

En el momento uno los participantes identificaron diferentes componentes en la escritura académica: seleccionar el tema, audiencia, que sea un tema de interés para el escritor y búsqueda de información de calidad. En el momento dos, se evidenció en algunos participantes (S2, S3, S7) la incorporación de nuevos elementos de la planeación tales como escribir un borrador, ajustarlo a normas. También se encontró el reconocimiento de los elementos de la superestructura tales como: resumen, introducción, objetivos, desarrollo y conclusiones. Así pues, los estudiantes expresaron que consideran importante la organización del texto, y para la génesis de las ideas reconocieron la necesidad de la lectura de otras fuentes (S3). Este último punto el Sujetos 6 lo resaltó como un aprendizaje derivado de la participación en el curso de escritura.

Aunque no se evidenció en el discurso de los participantes la percepción de un cambio en el proceso de planeación del texto académico. En el segundo momento hicieron alusión a que lograron realizar una escritura más planificada y mencionaron la relevancia de aspectos formales de la escritura.

> Diría que lo que más se me facilitó, y esto gracias a la asesoría por parte de la profesora, aprender cada parte, cada estructura del documento, porque pues antes sabía cómo qué había un resumen, había una introducción, pero nunca me había dedicado a mirar qué iba primero (…) Entonces, esa parte considero que la aprendí (Sujeto 7).

Textualización. En la evaluación del escrito académico entregado por los estudiantes, los sujetos 1, 3 y 7 obtuvieron una valoración media en ER y los sujetos 4 y 6 presentaron un desempeño Medio. En la valoración Alta se identificó la construcción de escritos con párrafos estructurados, uso de citas y referencias. En la valoración Media se identificó que el desarrollo de las ideas es incompleto. En ET S1 y S3 presentaron un desempeño Bajo y S4, S6 y S7 obtuvieron un resultado Medio. En el desempeño Bajo se encontraron dificultades en la redacción, manejo de citas y referencias, uso de términos y expresiones coloquiales, uso de puntuación inadecuada que afectan la coherencia del documento. En el desempeño Medio se identificó una mejor superestructura, pero presentaron dificultades en la macroestructura en el uso de conectores e hilo conductor del documento y en la microestructura se identificaron algunos problemas de puntuación y frases o palabras conectivas entre las ideas.

En los grupos focales se analizaron las concepciones de los estudiantes

sobre el momento de la textualización entendido como la fase de escritura del texto académico (ver tabla 2). En los pasos para escribir la mayoría de los sujetos mencionaron la estrategia de escribir un borrador con todas las ideas que se le vienen a la mente, para S1 es una forma de vencer el bloqueo inicial que siente al escribir. Los participantes incluyeron diversos elementos al momento de valorar la calidad del texto: uso de léxico adecuado, coherencia del texto, cohesión y aspectos de puntuación y ortografía.

Tabla 2
Resumen categorías emergentes sobre textualización en la escritura

Elementos de análisis	**Categorías emergentes. Momento uno**	**Categorías emergentes. Momento dos**
Pasos para escribir	Escribir (S3) (S4)	Escribir (S1) (S3) (S4)
	Escribir un borrador (S1) (S6) (S3) (S4) (S7) Paráfrasis (S4) Citas y referencias (S4)	
Valoración calidad del texto	Uso léxico adecuado (S1) Coherencia del texto (S4) Cohesión (S4) Puntuación (S7) Ortografía (S3)	
Dificultades	Concluir (S6) (S3)	Concluir (S3)
	Iniciar la escritura (S4) Sintetizar (S6)	Citar y referenciar (S1) (S4) (S7) Desarrollo de ideas (S6) Dar forma al texto (S1)
Facilidad al momento de escribir	Iniciar la escritura (S3) Ortografía (S4) Puntuación (S4)	Escribir análisis (S1)
Valoración contenidos de asignatura		Citar y referenciar (S4) Desarrollo del texto (S3)

Fuente: las autoras

Las dificultades en los participantes son diversas, para algunos iniciar la escritura (S4), sintetizar (S6) y realizar el cierre del documento a través de las conclusiones. Siendo este último el apartado el que más les genera dificultad (S6, S3). En el momento dos, surgen nuevas dificultades tales como realizar de forma correcta las citas y las referencias (S1, S4, S7), desarrollar las ideas (S6) y aspectos de estilo (S1).

> Según lo que me comentaba la profesora de la última revisión que me hizo, digamos cómo citar, o cómo incluir las referencias, eso sí se me sigue dificultando (Sujeto 1).

Algunos aspectos como el desarrollo de ideas que fueron planteados en el momento uno como aspectos que se les facilitaba, en el momento dos se mencionan como dificultad (S6). Los anterior podría indicar que a partir del curso de escritura los participantes tienen un mayor conocimiento de elementos a tener en cuenta en la redacción y desarrollo de ideas; por tanto, emplean mayores recursos decisorios frente a qué pueden escribir.

> A mí se me dificulta iniciar un tema, siempre me pregunto qué tema, sobre qué tema voy a hablar, buscar el tema con el que me sienta segura, entonces me pongo a buscarlo y citar las fuentes, pero después, inicio y pues me fluye (Sujeto 6, momento 1)

Revisión. El momento de revisión comprendió la reescritura del documento a partir de la coevaluación. Los documentos entregados en este momento fueron valorados en la ER como Alto (S1, S3, S4, S6) y Medio (S7). En este sentido, los estudiantes lograron terminar los documentos con un nivel adecuado de organización: contienen título relacionado con el contenido del texto, resumen, palabras claves, introducción, desarrollo, cierre y referencias. En el desempeño de ET la mayoría de los documentos obtuvieron un desempeño Medio y solo uno de los participantes (S6) obtuvo una valoración Alta en la entrega del escrito. En los resultados del grupo focal se identificó que el momento de revisión la mayoría de los participantes mencionaron que incluyeron ajustes al documento durante la escritura del documento o una vez finalizó el primer borrador del mismo.

Los estudiantes indicaron que en el proceso es importante la revisión de otras personas, como amigos o familiares (S1, S6) y otros comentaron, que los ajustes los hicieron cuando ellos mismos leían el documento en el proceso de escritura (S4, S7). Durante la actividad académica algunos estudiantes resaltaron el proceso de coevaluación (S6) y el valor de la autoevaluación. Algunos participantes no hicieron alusión al proceso de revisión en el momento dos como es el caso de S3 y S4.

> La verdad primero elegí el tema, un tema que en realidad a mí me gusta mucho, después pues comencé a escribir. Investigué obviamente, y comencé a escribir lo primero que se me vino a la cabeza, y a raíz de eso, se lo envié a varios compañeros que me lo revisaron, y lo revisó la profesora, y me hizo más correcciones, y así con cada uno de los contenidos que tiene el artículo. Al finalizar, los compañeros me revisaron el artículo final y la profesora también lo revisó (Sujeto 1).

Uso de las TIC y escritura académica

Tanto en el momento uno como en el dos de la investigación, los estudiantes refieren que usaron el computador para planear. Frente al uso de herramientas tecnológicas en la planeación reportaron usar el *blogger*, pero en el momento dos se diversificaron las herramientas empleadas y los estudiantes mencionaron que usaron *Dropbox y side share*.

Durante el momento de textualización los estudiantes indicaron que usaron *google docs*. La mayoría expresó tanto en el momento uno como en el dos el uso constante de artefactos, herramientas, aplicaciones, plataformas y bases de datos. En el momento uno los participantes manifestaron que usaron las TIC para la escritura: al usar los dispositivos como el computador y al buscar la información. Dos de los estudiantes se calificaron como usuarios competentes y tres como usuarios no competentes. En el momento dos los participantes reportaron los mismos usos expresados que en el momento uno.

Finalmente, frente al aprendizaje del uso de las TIC y escritura a partir de la intervención pedagógica los participantes consideran que mejoraron al momento de incluir criterios para la selección de información de calidad (S1) y valoraron la facilidad de las TIC para la disponibilidad de la información (S3) (ver tabla 3).

Tabla 3
Percepción uso de las TIC antes y después de la intervención pedagógica

Elementos de análisis	**Categorías emergentes. Momento uno**	**Categorías emergentes. Momento dos**
Uso de las Tic en la Escritura	Uso de dispositivos para escribir (S1) (S4) Búsqueda de información (S6) (S3) (S4) (S7) Base de datos (S4) Facilidad para escribir (S7)	Búsqueda de información (S1) (S3) (S7) Uso de dispositivos para escribir (S6) (S4) (S17) Uso de dispositivos móviles (S4)
Autopercepción de la competencia en uso de las TIC	Usuario competente (S1) (S4) Usuaria no competente (S6) (S3) (S7)	
Valoración Uso o no uso de las TIC en la escritura		Positiva (S1) (S6) Neutral (S4) (S7)
Aprendizajes Tic y escritura		Criterios para selección de información (S1) Disponibilidad de la información (S3) Organizar ideas (S1) Favorece la escritura (S6)

Fuente: las autoras

Discusión y conclusiones

En la presente investigación se ha encontrado evidencia empírica a favor de la existencia de posibles relaciones en el desempeño en la producción escrita en el grupo de referencia a partir de la intervención pedagógica. Sin embargo, los estudiantes que participaron no perciben mayores cambios en el uso de las TIC para la escritura de un texto académico después de la intervención tecnológica. Adicionalmente, se identificaron variaciones en tareas relacionadas con los procesos cognitivos que median en la escritura, tanto a partir de la mediación pedagógica como de la mediación tecnológica.

Los resultados sugieren que en el primer momento los participantes perciben un bajo control y conocimiento en la producción textual. Por su parte, al finalizar el curso académico y la tarea de producción textual reportaron ser más conscientes de los aspectos estructurales en la escritura del texto académico. Al igual que el estudio de López-Gil y Molina (2018) se encuentra que, al complejizarse la escritura, los estudiantes la asumen como un proceso con distintas fases y no sólo como un producto. Estos hallazgos coinciden con investigaciones como las de Figueroa et al. (2014) quienes identificaron que luego de la implementación de un programa de escritura académica los estudiantes logran reformular sus estrategias de escritura.

Aunque los estudiantes mencionaron ser más conscientes de aspectos estructurales en la escritura de un texto académico, expresaron dificultades en el ajuste a las exigencias canónicas como manejo de normas de escritura en aspectos formales como citación y referencias. Los datos son consistentes con otros estudios, como los de Gallego y Mendias (2012) quienes reportaron que los estudiantes descuidan la importancia que tiene la adecuada ordenación de las ideas para satisfacer una determinada situación comunicativa. Al igual que el momento uno, los estudiantes consideran relevante en el proceso de escritura la revisión del documento por parte de otras personas, pero en el momento dos incluyen como actor clave a sus compañeros de curso y docente. Así como el ciclo de revisión, *feedback* y ajuste de una tarea académica y acompañamiento del docente; estos elementos coinciden con la investigación de Meneses-Baéz et al. (2010).

Los estudiantes no perciben mayores cambios en su eficacia con el uso de las TIC para la escritura de un texto académico después de la intervención. Aunque los resultados cualitativos indican que mejoran en algunas

estrategias para lograr el objetivo de la producción del texto académico. Estos hallazgos pueden estar mostrando que los estudiantes usan las TIC de diferente manera en relación a cómo las perciben y actúan con ellas, mientras escriben (Finkel, 2017; Coll, 2004). Sin embargo, a la vez puede estar indicando actitudes inconscientes frente a la relación de las TIC con la tarea de escritura y esto, desde Errázuriz (2017) hace que sea más difícil de cambiar y orientar el comportamiento de las personas. En este sentido, sería necesario indagar y movilizar teorías implícitas (Pozo, Scheuer, & Mateos, 2006) frente al uso de las TIC y la escritura.

En esta línea, los participantes se perciben como personas alfabetizadas digitalmente y el énfasis está puesto en la producción del texto. Sería necesario analizar si la dificultad de reconocer la mediación de las TIC en la escritura, está relacionado con falta de competencia en el dominio de las TIC por parte de los actores educativos. Al respecto, Figueroa et al. (2014) identificaron que el dominio de las TIC no necesariamente aparece en los nativos digitales, y Carvajal y Ulloa (2011) encontraron que los estudiantes universitarios exhiben un dominio básico del computador. De este modo, las herramientas de escritura no cambian lo que constituye pensar mientras se escribe (Finkel, 2017).

La valoración principal que los participantes realizaron sobre su participación en la investigación es sobre la comunicación dialógica que lograron al desarrollar la tarea de producción textual. Este hallazgo se ha reportado en otros estudios que identificaron que la dinámica generada por los esquemas digitales favorece el aprendizaje colaborativo (por ejemplo: Bustos & Coll, 2010; Figueroa et al., 2014; Wan, 2014).

Dentro de las implicaciones políticas, sociales y educativas de la presente investigación se considera que, si bien las herramientas tecnológicas pueden ser un aliado para los docentes y sus prácticas pedagógicas, se requiere fortalecer los procesos de reflexión sobre estas, para mejorar las prácticas de enseñanza (Altinay-Gazi & Altinay-Aksal, 2017). Un medio para dicho fin se relaciona con el fomento de la investigación pedagógica como un telón de fondo que soporta el quehacer y significación de los los docentes y de los estudiantes frente a estos procesos académicos.

En relación a esto, también es necesario fortalecer los procesos de alfabetización mediática en el que se requiere una pedagogía que promueva el desarrollo educativo y el desarrollo de estrategias para aprender a aprender (Izquierdo, Renés & Gómez, 2013). Aunque la literatura ha

indicado que la tecnología puede favorecer el desarrollo de habilidades de comunicación se requiere trascender a través de prácticas reflexivas, tanto para los estudiantes como para los docentes, de modo que se supere la mirada de la escritura como un asunto técnico y se generen prácticas más significativas (Ortiz, 2011).

A nivel de aula, los hallazgos evidencian la importancia de generar estrategias para fortalecer la mediación pedagógica y mediación tecnológica. Estas apuestas requieren implementar acciones en diferentes niveles, con el objetivo de fortalecer los procesos cognitivos y uso de las TIC implicados en la escritura y resignificar la escritura con sus elementos creativos y de construcción de sentido. En el componente pedagógico es necesario emplear estrategias metacognitivas para que los estudiantes sean más conscientes del papel de las mediaciones de las TICS en los procesos de producción escrita, de tal forma que puedan usarlas de forma más eficiente y reconozcan el papel que tienen en sus procesos de aprendizaje (Lacon & Ortega, 2008). En este sentido, es necesario diseñar nuevos formatos no solo para el entendimiento de las tecnologías de la comunicación e información, sino también para el análisis crítico de los medios (Izquierdo, Renés, & Gómez, 2013).

Referencias

Aguilera, S. & Boato, Y. (2013). Seguir escribiendo… Seguir aprendiendo: la escritura de textos académicos en el nivel universitario". *Revista Zona Próxima*, 18, 136-145.

Altinay-Gazi, Z. & Altinay-Aksal, F. (2017). Technology as Mediation Tool for Improving Teaching Profession in Higher Education Practices. *EURASIA: Journal of Mathematics, Science y Technology Education,* 13 (3), 803-813. https://doi.org/10.12973/eurasia.2017.00644a

Bardin, L. (2002). *Análisis de contenido*. (Tercera ed.) Madrid: Ediciones Akal.

Bajtin, M. (1982). *Estética de la creación verabl.* México: Siglo XXI. 1982

Bustos, A. & Coll, C. (2010). Los entornos virtuales como espacios de enseñanza y aprendizaje. Una perspectiva para su caracterización y análisis. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 15 44, enero-marzo, 163-184

Carvajal, G. & Ulloa, A. (2011). Cultura escritura y tecnocultura contemporánea: Mediaciones cognitivas en la formación universitaria. *Revista Nexus* Comunicación. 10, julio-diciembre. doi: https://doi.org/10.25100/nc.v0i10.805.

Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 18 (57), 355-381.

Castelló, M., Bañales-Faz, G. & Vega-López, N. (2010). Enfoques en la investigación de la regulación de la escritura académica: Estado de la cuestión. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8 (3), 1253-1282.

Castells, M. (2006). *La sociedad red: una visión global*. Madrid: Alianza editorial.

Coll, C. (2004). Psicología de la educación y prácticas educativas mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación [Separata]. *Sinéctica,* 25, 1- 24.

Coll, C., Onrubia, J., & Mauri, T. (2007). Tecnología y prácticas pedagógicas: las TIC como instrumento de mediación de la actividad conjunta de profesores y estudiantes. *Anuario de psicología*. 38 (3), 377- 400.

Donolo, D. (2009). Triangulación: Procedimiento incorporado a nuevas metodologías de investigación. *Revista Digital Universitaria*, 10 (8). Recuperado de: http://www.revista.unam.mx/vol.10/num8/ art53/art53.pdf

Figueroa, B., Aillon, M. & Fuentealba, A. (2014). La escritura académica con soporte de esquemas digitales en la formación docente. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 11 (1). 18-32. http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v11i1.1665

Figueroa, B. & Aillon M. (2015). Escritura académica de un ensayo mediado por el aprendizaje colaborativo virtual. *Estudios pedagógicos*, 41 (1), 79-91. https://doi.org/10.4067/S0718-07052015000100005

Flower, L. & Hayes, J. (1981). A cognitive process theory of writing. *College composition and communication*. 32 (4) 365-387. doi: 10.2307/356600

Finkel, K. (2017). Investigating the lived experience of writing and technology. *Oxford Review of Educati*on. 43 (3), 348-364. doi: 10.1080/03054985.2017.1305056

Gallego, J. & Mendías, A. (2012). ¿Qué saben los estudiantes universitarios sobre la planificación de tareas de escritura? Un estudio de caso. *Revista*

de Investigación en Educación. 10 (2) 47-61.

Henao, O. (2006). Evidencias de la investigación sobre el impacto de las tecnologías de información y comunicación en la enseñanza de la lecto-escritura. *Revista Educación y Pedagogía*. 13 (44), 71-87.

Hernández, G., Sánchez, P., Rodríguez, E, Caballero, R. & Martínez, M. (2014). Un entorno b-learning para la promoción de la escritura académica de estudiantes universitarios". *Revista Mexicana de Investigación Educativa,* 19 (61), 349-375.

Hernández, R. Fernández, C y Baptista, P. (2010). Diseños del proceso de investigación cualitativa, 490-516. En: *Metodología de la investigación*. México: McGrawHill

Izquierdo, B., Renés, P. & Gómez-Cash, O. (2013). La alfabetización mediática en la universidad a través de talleres multimodales de lectura y escritura académicas. *Revista de Educación Mediática y TIC*. 2 (2), 76-94. https://doi.org/10.21071/edmetic.v2i2.2871

Jaldemark, J. & Lindberg, O. (2013). Technology-mediated supervision of undergraduate students´ dissertations. *Studies in Higher Education*. 38 (9), 1382-1392. https://doi.org/10.1080/03075079.2011.626851

Lacón, N. & Ortega, S. (2008). Cognición, metacognición y escritura. *Revista signos*, 41 (67), 231-255.

López-Gil, K. & Molina, V. (2018). Incidencia del trabajo colaborativo docente en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura académica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa.* 20 (1), 1-13. https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.1.1477

Marín, J., López, S. & Roca-De-Larios, J. (2015). El proceso de escritura académica en la universidad española: percepciones de estudiantes y profesores. *Cultura y Educación*. 27 (3), 504-533, doi: 10.1080/11356405.2015.1072360

Meneses-Baéz, A., Hernández, C., Lesser-Sanabria, N. & Sáenz-Correal, M. (2010). Procesos cognoscitivos implicados en la construcción de un ensayo en estudiantes universitarios. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*. 10 (2), 7-19.

Ortiz, E. (2011). Qué hacen y dicen los estudiantes acerca de la escritura en la educación básica media de Ibagué. *Revista Perspectivas Educativas*. 4, 67-80.

Pozo, J., Scheuer, N. & Mateos M. (2006). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. En: J. I. Pozo, N. Scheuer, M. Pérez, M.

de la Cruz, E. Martín y M. Mateos (Eds.). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos.* 95-134. Barcelona: Graó.

Rozo, F. & Cardona D. (2012). ¿Sociedad del conocimiento o de la información como condicionante en la dirección? *Criterio Libre*. 10 (16), 259-268. https://doi.org/10.18041/1900-0642/criteriolibre.16.1182

Wan, T. (2014). The Role of ICT in Scaffolding collaborative writing. *The English Teacher.* 43 (1), 33-45.

Zimmerman, B. & Risemberg, R. (1997). Becoming a Self-Regulated Writer: A social Cognitive Perspective. *Contemporary Educational Psychology*. 22 (1), 73-101. https://doi.org/10.1006/ceps.1997.0919

Perspectivas Educativas
Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad del Tolima
Recibido 12/10/2019 - Aprobado 12/11/2019
Vol. 9. No 1. ISNN 2027-3401
Año 2019. Páginas 57-78

Tratamiento de la comprensión lectora en escuelas multigrado en el departamento del Huila-Colombia[1]

Treatment of reading understanding in multigrade schools in the department of Huila-Colombia

José Darío Guzmán-Rodríguez[2]

Resumen. El presente estudio es el resultado de un proceso investigativo realizado en el departamento del Huila-Colombia, específicamente con docentes pertenecientes a instituciones rurales de ocho municipios. En él se reconoce una problemática que se presenta con el tratamiento de la comprensión lectora en las escuelas multigrado que se relaciona directamente con los vacíos e insuficiencias en la formación, superación y proceder del docente. Asumiendo acá la superación como el "saber" que debe poseer el docente para tener un buen proceder "hacer" en la escuela multigrado en el tema de la comprensión lectora.

El resultado de la investigación permitió definir elementos teóricos-metodológicos que contribuyen a la formación, superación y proceder del docente para el tratamiento de la comprensión lectora y ello es expresión de las contribuciones que se identifican en las relaciones que se establecen entre los problemas identificados para el tratamiento de la comprensión lectora y el desempeño de los docentes en el contexto de las escuelas multigrado.
Los elementos teóricos conducen a un análisis en torno al concepto de

1 Articulo generado del trabajo de investigación denominado "Tratamiento de la Comprensión lectora en las Escuelas multigrado colombianas" presentado como Tesis Doctoral en la Universidad Enrique José Varona, La Habana-Cuba

2 Doctor en Ciencias Pedagógicas, Universidad Enrique José Varona, La Habana-Cuba. Magister en Educación, Universidad del Tolima-Colombia. Licenciado en Educación Básica de la Universidad Surcolombiana Neiva- Colombia. Docente Catedrático Universidad Surcolombiana. Correo electrónico jodaguz2705@yahoo.es, cel: 3108026638. Dirección Conjunto residencial Los Arrayanes Bloque 1 apartamento 504, Neiva-Huila-Colombia.

comprensión lectora y su tratamiento, superación del docente y la escuela multigrado colombiana que contribuye a la aclaración y abordaje de la misma por parte del docente, permitiéndole en la práctica dar mayor claridad y especificidad al tema en mención.

Con la utilización de un diseño metodológico cualitativo de tipo participativo se realizaron varios talleres, encuentros y entrevistas con los docentes participantes para llevar a cabo el proceso de construcción teórica y metodológica aterrizada a las particularidades contextuales que presenta actualmente la escuela multigrado en el departamento del Huila.

Se muestran además en los resultados de la investigación ejemplo de los talleres estructurados para el tratamiento de la comprensión lectora desde el nivel literal, inferencial y crítico en el salón multigrado, resaltando los avances obtenidos por los docentes tras el desarrollo de todo el proceso investigativo.

Palabras Clave. (Comprensión lectora, escuela multigrado, capacitación docente)

Summary. This study is the result of an investigative process carried out in the department of Huila-Colombia, specifically with teachers from rural institutions in eight municipalities. It recognizes a problem that arises with the treatment of reading comprehension in multigrade schools that is directly related to the gaps and inadequacies in teacher training, overcoming and proceeding. Assuming here the overcoming as the “knowledge” that the teacher must have to have a good “do” procedure in the multigrade school in the subject of reading comprehension

The result of the research allowed to define theoretical-methodological elements that contribute to the training, improvement and proceed of the teacher for the treatment of reading comprehension and this is an expression of the contributions that are identified in the relationships established between the problems identified for the treatment of reading comprehension and teacher performance in the context of multigrade schools.

The theoretical elements lead to an analysis around the concept of reading comprehension and its treatment, overcoming of the teacher and the Colombian multigrade school that contributes to the clarification and approach of the same by the teacher, allowing him in practice to give

greater clarity and specificity to the subject in mention.

With the use of a qualitative methodological design of participatory type, several workshops, meetings and interviews with the participating teachers were carried out to carry out the theoretical and methodological construction process landed to the contextual particularities that the multigrade school currently presents in the department of Huila .Also shown in the results of the research are examples of structured workshops for the treatment of reading comprehension from the literal, inferential and critical level in the multigrade room, highlighting the progress made by teachers after the development of the entire research process.

Keywords. (Reading comprehension, multigrade school, teacher training)

Introducción. La sociedad como construcción humana está en constante cambio y transformación y la escuela es una importante institución social que debe también reconstruirse para preparar a los seres humanos y que estos sean protagonistas de dichos cambios, ello es lo que la hace pertinente. En muchos países, en especial en Latinoamérica, a pesar de los esfuerzos realizados para transformar los sistemas educativos, persisten tradicionalismos, formas de pensamiento y políticas que entorpecen o retrasan los procesos educativos. Tal es el caso de los procesos educativos que se suceden en el nivel de básica primaria y particularmente en el contexto rural en las escuelas multigrados en relación con el tratamiento a la comprensión lectora, como un proceso indispensable para el aprendizaje durante toda la vida.

> Sobre la comprensión lectora Braslavsky, (2005) señala que "(…) *En todo el mundo incluyendo a Argentina, Chile, Brasil, Uruguay existen grandes dificultades en la comprensión lectora en todos y cada uno de los niveles de educación. Problemas que se reflejan en los resultados académicos. Estos problemas los vinculan al fracaso escolar que aparece objetivado en las cifras de repitiencia y de deserción escolar, y tiene su mayor magnitud en el primero y también en el segundo año de escolaridad primaria. Los alumnos repiten el primer año del nivel primario porque no aprenden a leer y escribir…".*

En el caso de la educación multigrado en Colombia, se unen a esta realidad otros factores sociales fuera de la institución educativa que inciden en esta situación: los brotes de violencia, consumo de drogas alucinógenas, grupos armados al margen de la ley, la descomposición del núcleo familiar, entre otros, a lo que se suma el bajo acompañamiento de padres de familia

frente a procesos formativos de sus hijos; un sistema educativo que llega con sus políticas de forma inequitativa en los distintos departamentos y municipios, la falta de actitud y compromiso por parte del estudiante y baja responsabilidad de docentes.

> Según el Ministerio de Educación de Colombia (2010), "(…) *la problemática de bajo nivel de comprensión lectora en jóvenes y niños, se evidencia a nivel mundial, de acuerdo con los resultados de la prueba externa Pisa. Los jóvenes colombianos en la prueba de lenguaje obtuvieron en promedio 413 puntos en la escala de lectura lo que ubica al país en el lugar 52, entre 65 países participantes y 81 puntos por debajo del puntaje para el conjunto de países de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) que fue de 493 puntos*".

En el contexto latinoamericano de los países participantes, Colombia obtuvo cinco puntos por encima del promedio de estos países que fue 408, promedio de 85 puntos por debajo del de países OCDE. Este resultado evidencia el bajo nivel que poseen los estudiantes colombianos en cuanto a comprensión lectora al ser comparados con otros países a nivel de Latinoamérica y mundialmente, a tal punto que de los ocho mil estudiantes que presentaron las pruebas de comprensión de lectura, en la prueba Pisa de 2009 el 47 % no alcanzó el nivel mínimo de desempeño.

En el año 2016, pese a que los resultados fueron ligeramente mejores en relación con los anteriores, Colombia sigue por debajo de la media internacional. De acuerdo con un informe presentado por el Ministerio de Educación en Colombia "A pesar de algunas mejoras en ciencias y matemáticas, Colombia sigue teniendo un desempeño muy lejano al de las naciones a la cabeza". En el año 2019, los resultados en comprensión lectora fueron más desalentadores. De acuerdo con el periódico el Espectador.

> *"el panorama actual, la mitad de los estudiantes evaluados alcanzó el nivel 2 de competencia en lectura y ciencias mientras que, solo un 35 % obtuvo el mismo nivel en matemáticas. Casi el 40 % de los alumnos colombianos obtuvo bajos resultados en las tres materias. Una explicación de ello es el estado socioeconómico. Este indicador explica el 14 % de la variación en el rendimiento de la lectura, una cifra mayor al promedio de la OCDE que es de 12 %. Sin embargo, esta realidad ubica al país más abajo que naciones como Francia (18%), Hungría (19%), Perú (21). %) y Uruguay (16%)".*

Las anteriores situaciones también suceden en el departamento del HuilaColombia. En la mayoría de las instituciones los estudiantes presentan

dificultades con la comprensión lectora ya sea a nivel literal, inferencial o crítico y el docente no siempre posee las herramientas necesarias para revertir en éxito este proceso en los estudiantes. Es muy recurrente en la dinámica de clase entregar un texto sencillo para que lo lean y preguntar sobre el mismo y encontrar respuestas equívocas sobre lo leído; o en el peor de los casos, no tener ningún tipo de respuesta porque no se entendió absolutamente nada de lo que se leyó.

Así mismo, se puede decir que los procesos de capacitación en los que participan los docentes que se desempeñan en las escuelas multigrados, no siempre abordan la comprensión lectora y su expresión en este tipo de instituciones educativas. Es aquí donde se debe particularizar en la labor, preparación y conocimiento que debe desplegar el docente en un proceso de superación activo que le permita transformar las carencias en los estudiantes ya que se desempeñan en estos centros educacionales y lo deben trabajar atendiendo no solo a las asignaturas que se desarrollan en estas instituciones, sino tomando en consideración la cualidad de centros multígrados en entornos rurales que condiciona el trabajo en los salones de clases. Lo descrito anteriormente genera el siguiente interrogante y objetivo de investigación: ¿**Cómo contribuir a que los docentes promuevan el tratamiento de la comprensión lectora en las escuelas multigrado del departamento del Huila, Colombia?**

Objetivo General. Proponer un programa de superación para el tratamiento de la comprensión lectora en las escuelas multígrado del departamento del Huila, Colombia.

Referente Teórico

La Comprensión Lectora. Acercamiento a su definición

Si se retoman los dos conceptos y articuladamente cobran ambos un sentido particular en el que lectura y comprensión son dos y a la vez dos procesos complejos que se entrecruzan pues no hay lectura sin comprensión, ni comprensión sin lectura, por tanto, comprender y leer se complementan y conforman una unidad que exige necesariamente un tratamiento integrado, y a la vez particularizado para lograr la comprensión lectora. Pero más allá de esto, se trata de saber en esencia qué es y cómo se entiende y asume la comprensión lectora.

En este sentido, como dice Espinosa Martínez (1999), se reconoce que “la

lectura y comprensión de los materiales escritos constituyen una fuente inagotable para el desarrollo del pensamiento y a su vez del lenguaje, siempre que el texto se considere como un medio de comunicación y el escolar llegue a descifrarlo para extraer y expresar la información contenida en él".

Retomado las apreciaciones de Colome Medina (2013)

> *"el proceso de comprensión lectora se caracteriza por la diversidad de actividades, técnicas y estrategias que permitan al alumno, por sí solo, acceder al significado de lo que lee, realizar una lectura inteligente, crítica y creadora. Este complejo proceso de la escuela primaria es importante en el desarrollo intelectual del escolar. Ello demanda de la apropiación de fundamentos teóricos, didácticos y metodológicos en la formación inicial relacionados con el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural y el Modelo de escuela primaria" (Colome Medina, p 31).*

La comprensión lectora representa para el estudiante una posibilidad en el proceso de formación que lo conduce a un conocer de las cosas, de la cotidianidad, del mundo en sí, dado que desde los primeros años de vida puede empezar a ver cómo es su realidad cotidiana a través de trazos, de la lectura, entre otras fuentes de conocimientos. En otras palabras, la comprensión lectora sumerge al ser humano a un despertar inquietante, porque toda lectura, desde los discursos más elementales e ingenuos, hasta en los de más alta complejidad, proviene de la descripción y significado de espacios, cosas, personajes, lenguajes, comunicación, entre otras; todo esto hace parte del mundo natural y el conocimiento en el que debe vivir la humanidad.

> Para fortalecer lo anterior, Solé (1997a: 26) considera que la *"lectura no puede ser considerada como un proceso de "arriba a abajo" ni absolutamente de "abajo a arriba". Si fuera solamente de "arriba a abajo" sería casi imposible que dos personas llegaran a la misma conclusión sobre un texto leído; asimismo si la lectura fuera exclusivamente de "abajo a arriba", no habría desacuerdo sobre el significado de un texto. No serían tampoco posibles las interpretaciones personales basadas en diferencias dadas por edad, las experiencias".*

De acuerdo con lo anterior el acto de leer y comprender supone el reto de encontrar sentido a lo que se está leyendo y en tal perspectiva se constituye en un reto para el docente desde la enseñanza y un desafío para el estudiante a partir del aprendizaje. Es también despertar y desarrollar en el estudiante

las habilidades e intereses que despierta la lectura y una debida comprensión de la misma. Como los precisa Cassany (2010) "en la comprensión lectora se han de desarrollar microhabilidades, como elementos concretos que conducen algo global"

En un contexto como el de la escuela rural multigrado es labor indispensable del docente enseñar para que el estudiante aprenda y encuentre en lo que lee un significado, apropie un concepto y pueda dar razón de lo que leyó en términos de palabras, imágenes símbolos, etc. Sánchez (2015) sobre este particular plantea que *"el lector se da cuenta de qué se le está comunicando, y hace uso de las ideas que se les transmite. En la comprensión lectora se subraya la captación del significado esencial del material".*

Ahora bien, cuando se habla de la clasificación, niveles, tipos o significados de la comprensión lectora se podrían citar múltiples acepciones al respecto. Tal es el caso de la que ofrece Gray (1958) quien propone tres significados para la comprensión de textos a través de la lectura: "literal, complementario e implícito", Romeu Escobar (2006) con el "enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural", De Zubiria (1996) quien propone la teoría de las "seis lecturas" o Gordillo Alfonso (2009) quien manifiesta "que la lectura tiene la inocultable tarea de identificar y trabajar a partir de tres niveles: el literal, inferencial y crítico".

Desde esa perspectiva, se reconoce que son variados los criterios en cuanto a la definición del término comprensión lectora y sus tipos, cada uno responde a momentos históricos diversos, así como a realidades y posiciones filosóficas distintas, por una parte están los criterios esgrimidos fundamentalmente en la década de los años 60, y más recientemente se han encontrado criterios tanto europeos, como de países latinoamericanos, dentro de los que destaca Chile, Argentina, Perú, Cuba, y Colombia.

Teniendo en cuenta el análisis hecho con anterioridad sobre las definiciones realizadas por diferentes investigadores, y reconociendo que existen posiciones comunes pero que todos aportan elementos particulares sobre la comprensión lectora ha sido necesario ofrecer una definición operativa que responda no solo a las referencias sino al contexto en el que se mueve esta tesis, a saber: en las escuelas multigradas. La comprensión lectora se entiende como un macro proceso complejo e integrador en el que la lectura y la comprensión se integran mediante el desarrollo de habilidades tales como decodificación de signos, establecimiento de la relación fonema-grafema y enunciado, decodificación de mensajes, identificación de ideas esenciales, asociación con otros argumentos explicación de ideas esenciales

y producción de criterios personales sobre lo leído. Se reconocen los niveles de la comprensión lectora: el literal, el inferencial y el crítico.

Las escuelas multígrado. Aproximación conceptual y su expresión en el contexto colombiano.

A través de la historia siempre ha existido una brecha de inequidad muy preponderante en la sociedad que se refleja al establecer un paralelo entre la educación rural y urbana y con ello disparidad entre la escuela urbana y la multigrado. El desarrollo histórico, cultural y social de la educación multígrado se puede dar a partir del análisis de muchos momentos, entre ellos, el conceptual y contextual

Barba Martín (2011) define la escuela multígrado como *"el colegio rural agrupado donde su esencia es atender a niños de varios pueblos y de distintos grados en una sola aula de clase"* De acuerdo con Villar (2012) la escuela multígrado es *"el espacio educativo donde uno o dos maestros se encargan de los cinco grados que corresponden a la primaria, se desarrolla con la estrategia de guías. Estas son materiales auto-instruccionales para los niños de los grados de segundo a quinto"*

Desde la perspectiva anterior la escuela multigrado se puede definir como una institución educativa que se ubica en zonas periféricas y generalmente rurales, en las que se desarrolla una forma de educación que le permite de manera simultánea a estudiantes de cinco y hasta seis grados distintos recibir la orientación pedagógica, didáctica y metodológica de un docente en un solo salón de clases.

Socialmente se puede decir que la escuela multigrado responde como una necesidad que trata de sobreponerse a la cultura arraigada de los campesinos en las labores agrícolas; se necesita una educación multigrado que vaya más allá de la agricultura, que logre desarrollar habilidades, capacidades y competencias del niño campesino para desenvolverse en un mundo moderno y altamente industrializado.

El contexto del campo colombiano ha tenido una fuerte incidencia en la formación de los niños y niñas en tanto que, primero estaban las actividades de la agricultura que la educación misma. De acuerdo con Raczynski y Roman (2006)

> *"casi sin excepción, el ser rural en cualquier parte de América Latina, conlleva menores oportunidades educativas y bajos índices*

de desarrollo humano, lo que empeora si además se es indígena y mujer. Con pocas excepciones, la información disponible muestra indicadores de desempeño educativo rural (cobertura, abandono, deserción escolar y logros de aprendizaje, entre otros) inferiores a los promedios nacionales y decididamente menores a los urbanos"

En el departamento del Huila el proceder docente en las escuelas multígrado no es distinta a la que tienen otras regiones del país. Esta presenta serias dificultades para su desarrollo y fortalecimiento, generada, en gran parte, de unas realidades contextuales, culturales y sociales que posee el campo colombiano y las zonas marginales donde se implementa la escuela multígrado.

Se estima que en este departamento esas realidades en las escuelas multigrado tienen que ver con:

- Problemas de orden público generados por la presencia de grupos ilegales armados al margen de la ley que pueden llegar a afectar la integridad del docente y por supuesto de los estudiantes.
- Bajos niveles educativos de los padres de familia y sumado a ello, la falta de acompañamiento en la formación de sus hijos, dejando así la responsabilidad absoluta al docente para que realice ese proceso de formación.
- Los estudiantes presentan poca actitud y responsabilidad en el proceso formativo, esto lleva al docente a que utilice mayor tiempo, esfuerzo y dedicación en la definición de estrategias y actividades que puedan mantener motivado al estudiante en el aula de clase.
- Difíciles condiciones de acceso a la institución educativa por las características montañosas, aspecto que lleva a situaciones retadoras para la enseñanza de niños que asisten de manera irregular a la escuela.
- Programas y estrategias estatales descontextualizadas y discontinuas para la capacitación y superación del docente.

En este sentido, se requiere llevar a cabo investigaciones centradas en las vivencias, experiencias y perspectivas que poseen las comunidades de las escuelas multigrado. También se considera como un valor agregado y que genera nuevos conocimientos para la educación multígrado, plantear y desarrollar estudios desde este ámbito dado que fortalece el trabajo

académico y de investigación a partir de las innovaciones educativas que se generen.

Metodología Utilizada

Tipo de Investigación

En la investigación se trabajó a partir del paradigma Cualitativo, usando como tipo de estudio la Investigación Acción, Torres carrillo (1997) sobre este particular precisa que "implica la participación y decisoria de los sujetos involucrados. Investigadores e investigados son al mismo tiempo objeto y sujeto de la investigación". Desde esta perspectiva los docentes de las escuelas multigrado en el Huila fueron protagonistas del proceso investigativo aportando sus vivencias a partir de las realidades contextuales que se viven en estos ambientes educativos.

Población y Muestra

La población se planteó con todos los docentes que laboran en las escuelas multigrado del departamento del Huila. La muestra estuvo conformada por 72 de estos docentes y cuyos índices porcentuales en comprensión lectora fueron muy bajos (Icfes, 2016). A continuación, se relaciona la muestra seleccionada:

MUNICIPIO	NOMBRE DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA	SEDE
Algeciras	Quebradón Sur	Quebradón Sur
Guadalupe	La Bernarda	La Rivera
Palermo	Santa Rosalía	Santa Rosalía
Acevedo	Bateas	Bateas
Isnos	El Mortiño	El Mortiño
La Plata	San Miguel	San Miguel
Garzón	El descanso	El descanso
Iquira	San Luis	San Luis

Técnicas e instrumentos utilizados para recoger la información

Relacionado con este aspecto, para recoger la información se utilizó el Taller y la Entrevista Semiestructurada. Cada uno de ellos se describe a continuación:

El Taller

Los talleres consistieron en el desarrollo de actividades con los profesores de las instituciones educativas donde se trabajó, debatió, socializó y analizó las realidades educativas rurales en el tema de la comprensión lectora a partir de sus vivencias. La estructura de los *talleres* estuvo constituida por diferentes sesiones a saber: temas, objetivos, compromisos, espacios de discusión, entre otros.

La entrevista Semiestructurada

Las entrevistas fueron aplicadas a los docentes para recoger las impresiones en torno al tema objeto de investigación. Según Bonilla (2000) con este tipo de entrevista cualitativa *"la guía de entrevista procura un marco de referencia a partir del cual se plantean los temas pertinentes al estudio, permite ir ponderando qué tanta m*ás información se necesita para profundizar un asunto y posibilita un proceso de recolección más sistemático y por lo tanto un mejor manejo en la información".

Procedimiento para la recolección de la información

Se realizaron tres talleres, en el primero se aplicó entrevistas a cada docente, esto condujo a la elaboración de un diagnóstico, particularizando las vivencias y expectativas frente al tema objeto de investigación. En el segundo encuentro se realizó un proceso de construcción conceptual y metodológico frente al tema de la comprensión lectora y la escuela multigrado. En el tercer encuentro se determinó qué aspectos se deben abordar para proponer un proceso de capacitación sistemático, coherente y accequible con el contexto de la escuela multigrado en el departamento del Huila.

Resultados de Investigación

Los resultados de investigación que se produjeron en el siguiente estudio se dan a conocer teniendo en cuenta dos momentos fundamentales: uno de construcción teórica (Estructuración programa de superación docente para el tratamiento de la comprensión lectora) y otro de proyección para aplicación del mismo con la participación de todos los docentes a través de un estudio posterior.

Primer momento, **Estructura del Programa de Superación**. Como resultado de los talleres y entrevistas con los docentes, se generaron espacios de discusión que concluyeron en la estructura del programa. Teniendo en cuenta tres aspectos desde los cuales se debía proponer el mismo: **experiencia y formación de los docentes**, **retos de la educación rural actualmente y realidades contextuales de la escuela multigrado en el departamento del Huila**. En consecuencia, con lo anterior, se definieron cualidades, fundamentos teóricos, elementos que contiene el proceso de superación y talleres para el abordaje de la comprensión lectora desde el nivel literal, inferencial y crítico.

Cualidades del proceso de Superación Docente

Varios elementos de discusión se tuvieron en cuenta en esta parte y de acuerdo con las realidades en las que se da la enseñanza-aprendizaje en los contextos de la escuela multigrado, en tal sentido el programa se estructuró a partir de las siguientes cualidades:

- Correspondencia entre las exigencias del programa de capacitación y las tendencias de la comprensión lectora orientada en el contexto multigrado colombiano.
- Relación entre las características de los docentes de las escuelas multígrado y las exigencias del nivel de enseñanza donde laboran.
- Contenidos problematizadores con carácter intertextual e interdisciplinario
- Estimulación del aprendizaje y el autoaprendizaje de los docentes
- Promoción de un clima psicológico adecuado.

Fundamentos teóricos que sustentan el programa de superación.

Fundamentación sociológica. La Sociología estudia al ser humano en la medida en que su condición debe ser explicada socialmente, así como los resultados sociales de sus intenciones y comportamiento. Lo que distingue a la sociología de otras ramas del saber social es el hecho de que ella investiga la estructura, los procesos y la naturaleza de la sociedad humana en general. Las demás ciencias sociales estudian tan solo aspectos parciales de la sociedad.

Este criterio posibilita responder a las cualidades que distinguen al docente de las escuelas multígrados de Huila, en la que deben recorrer distancias muy largas hasta llegar a sus escuelas, viven, en otras ciudades por lo que se alejan de sus hogares durante la semana. Debe reconocer además el clima de violencia y de deserción que viven las zonas rurales, por lo que el programa no debe promover mayores inseguridades y demostrar durante su desarrollo que se va alcanzando pequeños triunfos.

Fundamentación psicológica. Se asume como fundamento psicológico los aportes realizados por la psicología marxista que explica el surgimiento y desarrollo del psiquismo humano, a partir de factores históricos sociales. El enfoque histórico-cultural de Vigotsky nos enseña que las condiciones históricas sociales influyen de forma decisiva en el proceso de formación y desarrollo de la personalidad, idea que está presente en el programa de superación que se propone. Este enfoque permite explicar el desarrollo psíquico vinculado estrechamente con el proceso educativo, concientizando que los resultados son el producto de factores naturales y sociales, entre los que juegan un papel esencial, la familia, la escuela y la comunidad.

Fundamentación pedagógica. La pedagogía, ciencia social que tiene como objeto de estudio el proceso educativo del hombre, sus regularidades y principios, es uno de los fundamentos esenciales del programa de superación. En el desarrollo del programa que se propuso, está presente el pensamiento de grandes pedagogos de todo el mundo, eso incluye autores colombianos, mexicanos, españoles, cubanos, entre otros, que a lo largo de nuestra historia han nutrido la pedagogía. Se puede destacar, **colombianos:** De Zubiria Miguel, Flores Ochoa Rafael, Zuluaga Olga Lucia, entre otros. Sus aportes han dado grandes avances a la educación colombiana y latinoamericana y aún están vigentes sus postulados. Cubanos: José Martí, Chávez Justo, Adie Fernandez, entre otros. Sus ideas están presentes en el programa que se propone.

- **Estructura del programa de capacitación.**

Para la estructura del programa se toma como referencia Lescaille Labrada (2018), quien estima que la flexibilidad es un factor trascendental sobre todo si en la ejecución del programa no se alcanza el estado deseado, pueden rediseñarse las acciones aplicadas y volver a reiniciar la fase con un nivel cualitativamente superior o diferente.

Componente programa de Superación	Contenidos/temas	Metodología
Pedagógico	Tendencias pedagógicas actuales que le ayudan al fortalecimiento teórico de la comprensión lectora. Programas pedagógicos de la "escuela nueva" o "escuela activa" diseñados para mejorar la escuela multígrado en Colombia. La ruralidad y los procesos educativos.	• Presentación y socialización del curso de superación. • Socialización y síntesis de lecturas sugeridas. • Discusión en grupos: Exposición individual
Didáctico	Análisis de los elementos de la didáctica que respondan a: ¿A quién enseñar?, ¿Para qué enseñar? , ¿Cómo se enseña?, ¿Quién aprende? ¿Todos los estudiantes?, ¿Para qué aprende?	• Socialización y síntesis de lecturas sugeridas. • Discusión en grupos • Exposición individual.
Socialcomuni-tario	Retos y exigencias que demanda la escuela multígrado desde lo social.	• Socialización y síntesis de lecturas sugeridas. • Discusión en grupos
Comprensión	Lectura y comprensión lectora. Definiciones y tendencias actuales.	• Lecturas para hallar la idea principal-Reconocer datos, hechos y detallesCaracterizar, comprender la secuencia de acontecimientos, etc. • Realización de ejercicios tipos para el desarrollo de la lectura inferencial. • Identificación de temas propios del entorno de los escolares.
Lectora desde en el nivel literal, inferencial y crítico.	Desarrollo metodológico de la lectura literal en la escuela multigrado. Desarrollo metodológico de la lectura inferencial en la escuela multigrado. Desarrollo metodológico de la lectura crítica en la escuela multigrado.	• Selección de textos que propicien el trabajo con los diferentes grados de manera simultánea. • Lectura para Identificar o seleccionar información no dicha de manera explícita. • Establecer relaciones (causales, comparativas, predictivas, de oposición, etc.) para llegar a conocer y comprender la información. • Identificar la idea principal cuando no está expresada. • Sacar conclusiones.

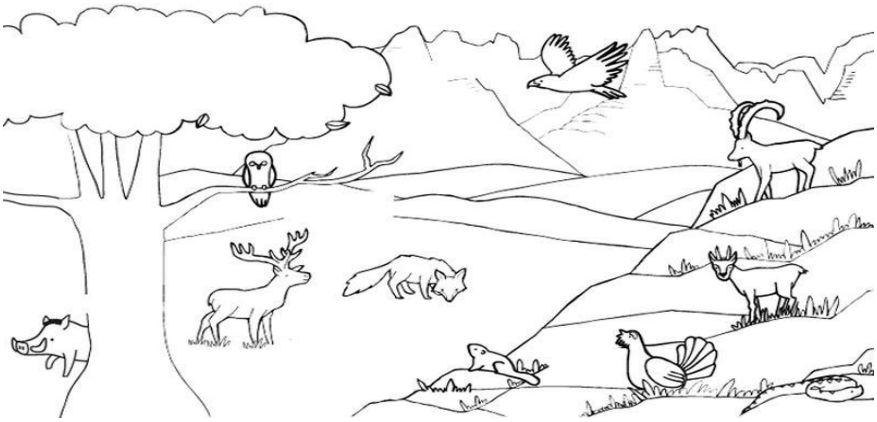
		• Creación de ejercicios que posibiliten expresar ideas a partir de lo leído y las ideas que le sugieran, • Propuestas de tareas que posibiliten la exposición de valoraciones personales desde las vivencias. • Debate sobre las diversas alternativas que estimulen la búsqueda de significados de las incógnitas léxicas, en el en el salón de clases • Distinguir entre hechos y opiniones. • • Resumir). Creación de ejercicios y debates de criterios autorizados. • Debate sobre las diversas formas de evaluación que se pueden realizar en los salones de clases. Debate colectivo. • Identificar el formato en el que está escrito. • Selección de posibles textos y concepción de trabajo cooperado entre los estudiantes de los diferentes grados. Caracterización de los diferentes textos a utilizar, tanto por la forma, como por el contenido. • Promover la búsqueda de opciones para el trabajo con la intensión comunicativa del texto. • Discusión sobre el trabajo con el tono del texto. • Debatir materiales estudiados previamente sobre el ejercicio de argumentación en el tratamiento de la comprensión lectora. • Debatir sobre cómo hacer interactiva y colaborativo el trabajo con la comprensión lectora atendiendo a los diferentes grados y el intercambio entre los estudiantes de todos los grados y en las diferentes materias.
	Evaluación de la comprensión lectora en la escuela multígrado.	• Promover el intercambio de docentes en los diferentes salones de clases. • Debate sobre los resultados emanados de la aplicación de las tareas creadas durante la capacitación.

Evaluativo	Definición conceptual. Aplicación metodológica. Diferenciación de los niveles de exigencia en la evaluación de acuerdo al grado. Estructuración de una guía que le permita realizar la evaluación en simultáneo sin que se pierde el nivel de exigencia en cada grado.	• Creación de materiales didácticos por parte de los docentes participantes en la capacitación y difusión de los mismos mediante las posibilidades on line. • Presentación de las lecturas seleccionadas por los docentes para el trabajo con la comprensión. • Valoración de los textos de todas las asignaturas y su vínculo con el entorno rural. • Discusión grupal que promueva la autoevaluación y la coevaluación.
Tecnológico	Página web que contribuyan al tratamiento de la comprensión lectora en la escuela multigrado.	• Uso del computador para explorar y vivencias cada uno de los aspectos que compone la respectiva página web. • Creación de grupos de intercambio on line.

Taller estructurado para tratar la comprensión lectora en la escuela multigrado desde el nivel literal, inferencial y crítico.

En el siguiente ejemplo se presenta uno de los talleres realizados con los docentes para tratar la comprensión lectora en el aula multigrado, se resaltan avances muy significativos en el proceso llevado a cabo, teniendo en cuenta que los docentes que se desempeñan en dichas aulas son licenciados o profesionales en distintas áreas y disciplinas del conocimiento y no siempre en lengua castellana.

TIPO DE TEXTO SELECCIONADO: ICÓNICO



Área	Tema	Preguntas			Grados	Evaluación
		Literal	**Inferencial**	**Crítica**		
Ciencias Naturales	Ecosistemas	¿Cómo, cuántos y cuáles? ¿Cuántos animales hay?, ¿Cuáles animales? ¿Cómo es el árbol, ¿Grande o pequeño?			1ro y 2do	Evaluación de la actividad.
		¿Qué, Dónde? ¿Qué hay en el árbol?	¿Cuál es el tema de la imagen?	¿Por qué? ¿Por qué hay varios animales allí? ¿Para qué? ¿Para qué tienen cuernos algunos animales? ¿Qué importancia cree que tienen los árboles que forman el paisaje?	3ro	
		¿Quiénes? ¿Quiénes hacen parte del paisaje?	¿Qué se puede decir de la imagen? ¿Por qué unos animales vuelan y otros no?	¿Qué pasaría? ¿Qué pasaría si hay un lago en la mitad de la imagen? Relaciona los animales por sus relaciones Crea un cuento a partir de la imagen. ¿Cuál sería tu personaje principal? ¿Hay algún personaje peligroso en tu cuento, cuál por qué?	4to y 5to	Cumplimiento del objetivo propuestos

Como resultado fundamental en el proceso de estructuración de los talleres se destaca:

- Capacidad del docente para distinguir y seleccionar textos a la hora de abordar el proceso de comprensión lectora, logrando identificar la tipología del mismo.
- Establecer un nivel de exigencia en la lectura, sobre un mismo texto, para aplicar en los cuatro o cinco grados que está orientando en el salón de clases simultáneamente.
- Habilidad para elaborar preguntas teniendo en cuenta niveles de comprensión lectora, literal, inferencial y crítico en la escuela multigrado.
- Capacidad para seleccionar temas comunes y que estén en concordancia con los objetivos de cada grado, las vivencias de los docentes y de sus educandos.
- Experiencia y conocimiento para Crear y/o mejorar las guías existentes para cada grado.
- Organización del trabajo colaborativo dado que se crean actividades que promuevan los niveles de ayuda mutua entre los docentes y que estimule el intercambio entre el grado quinto y primero, por ejemplo.

En un segundo momento de la investigación se ha proyectado llevar a cabo un proceso evaluativo-descriptivo del proceso de superación propuesta, que determine el impacto del mismo frente a dos elementos: la superación del docente para ese tratamiento de la comprensión lectora en la escuela multigrado y los resultados que demuestren los estudiantes de cada grado respecto al desarrollo y avance de la comprensión lectora en los tres niveles literal, inferencial y crítico.

Conclusiones

El proceso de investigación desarrollado condujo a las siguientes conclusiones:

- La determinación de los referentes teóricos y metodológicos para la capacitación y fortalecimiento del docente en el tema de la comprensión lectora en las escuelas multigrados del Huila, Colombia, condujo a la definición operativa y caracterización de este concepto y su consecuente tratamiento.

- La constatación del estado inicial de la problemática planteada reveló las carencias y potencialidades en el modo de actuación del docente de las escuelas multigrados del departamento del Huila para desarrollar el proceso de tratamiento de la comprensión lectora en las escuelas multigrado. La aplicación de un sistema metodológico en la investigación permitió evidenciar aspectos negativos y positivos dentro del estudio, lo que se relaciona con el tratamiento teórico y metodológico y que generó finalmente una estructura lógica del proyecto en concordancia con las vivencias y expectativas de los docentes participantes.

- Para dar respuesta a la problemática se elaboró un programa de superación que se distingue por la articulación de los componentes del proceso de capacitación de los docentes en el tratamiento de la comprensión lectora en el que se ofrecen sus fundamentos, didácticos y metodológicos, basados en la pedagogía y las características de la escuela multígrado.

- Los docentes de las escuelas rurales participantes en la investigación fortalecieron sus habilidades para: la identificación y selección de tipología textuales, elaboración de preguntas teniendo en cuenta los niveles de exigencia en el salón multigrado, diferenciación de los niveles de lectura de acuerdo a lo literal, inferencial y crítico.

- La propuesta para la superación de los docentes en el tratamiento de la comprensión lectora en las escuelas multigrado del Huila en Colombia, fue socializada en diversas actividades y sometida a la valoración de expertos que la consideraron muy adecuada y viable para ser introducida en el plan de capacitación de los docentes del departamento del Huila.

Bibliografía

Barba M, J. (2011). el desarrollo profesional de un maestro novel en la escuela rural desde una perspectiva crítica. Universidad de Valladolid. España.

Bonilla, Elcy. Y Rodríguez, Penélope. (2000). *Más Allá del Dilema de los Métodos de Investigación.* Bogotá: Editorial Norma

Braslavsky, B. (2005). Enseñar a entender lo que se lee. La alfabetización en la familia y la escuela. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica. Pág. 48.

Cassany, D. (1997). Reparar la escritura: didáctica de la corrección de lo escrito. (5a. ed.). Barcelona: Graó. Cassany, D. (1999) La cocina de la escritura. (7a. ed.). Barcelona: Anagrama.

Colectivo Ministerio de Educación Nacional (2010). Estudiantes colombianos se rajan en prueba lectura electrónica. El Universal de

Cartagena.Disponibleen:http://www.mineducacion.gov.co observatorio/1722/article-275513.html.

Colome Medina, J, A. (2013) La dirección del proceso enseñanzaaprendizaje de la comprensión lectora en la escuela primaria. Universidad

Espinoza Martínez, I. (1999). estrategia de enseñanza – aprendizaje para la comprensión del texto científico en quinto grado. La Habana-Cuba.

Periodico El Espectador. Pruebas Pisa: Colombia obtuvo puntajes más bajos que el promedio de la OCDE en

https://www.elespectador.com/noticias/educacion/pruebas-pisa-colombiaobtuvo-puntajes-mas-bajos-que-el-promedio-de-la-ocde-articulo-894020

Raczynski y Roman (2006). Evaluación de la Educación Rural. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 7(3), 9-14.

Sanchez, H. (2015). Prueba de comprensión lectora para el nivel primario. Universidad Ricardo Palma, Lima-Perú.

Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. Revista Iberoamericana de Educación (59), 43-61

Torres Carrillo, A. (1999). *Enfoque Cualitativos y Participativos en investigación Social.* Bogotá: UNAD

Villar, Rodrigo. (2012) «El programa de Escuela Nueva en Colombia.» *Educación y Pedagogía*

Referencias

Addine, F otros. (2004): *"Didáctica: teoría y práctica*". Editorial Pueblo y Educación, La Habana.

Chávez, J. (2003). *Aproximación a la Teoría Pedagógica Cubana*. Curso

.IPLAC. Cátedra UNESCO. La Habana

De Zubiria, M. (1996) La teoría de las seis lecturas. Bogotá. Colombia

Flórez Ochoa, R, Tobón A. Agudelo, G, (2002) Factores asociados a la calidad a la docencia universitaria. Bogotá. En: Serie Calidad de la Educación Superior

Gordillo Alfonso, A. (2009). Los niveles de comprensión lectora: hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitarios. Bogotá, Colombia.

Gray, W. (1958). La enseñanza de la lectura y la escritura. Unesco.

Icfes. (2016) Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (Icfes). Estadística Pruebas Saber. 2016.

Lescaille Labrada (2018). Programa de superación para la comprensión de textos, La Habana-Cuba

Martí, J. (2015). *Obras Completas*. Edición Crítica. Tomo 25. La Habana: Ed. Centro de Estudios Martianos

Marx, C 1867, El Capital, Editorial de Ciencias Sociales (1973), La Habana.

Roméu Escobar, A. (2006): El Enfoque Cognitivo, Comunicativo y Sociocultural, La Habana, Ed. pueblo y educación.

Vygotsky, L. (1986). Obras Completas. La Habana Ed. Pueblo y Educación

Zuluaga Garcés, O, L, (2006) Pedagogía e historia: la historicidad de la pedagogía, la enseñanza un objeto de saber.

Perspectivas Educativas
Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad del Tolima
Recibido 23/07/2019 - Aprobado 15/12/2019
Vol. 9. No 1. ISNN 2027-3401
Año 2019. Páginas 79-102

Comprensión lectora y uso de la plataforma Moodle: sistematización de una experiencia con estudiantes universitarios[1]

Reading comprehension and the use of Moodle: A systematization of an experience with university students

Yenny Marcela Sánchez-Rubio[2], Edna Constanza García-Melo[3], Adriana Julieth Olaya-Torres[4]

Resumen. El presente trabajo describe una experiencia de aula en el contexto de la educación superior que implementa el uso de la plataforma Moodle, para el desarrollo de los niveles de lectura en estudiantes universitarios. Para ello, se llevó a cabo un estudio descriptivo, con una muestra por conveniencia de 21 estudiantes de distintas disciplinas, matriculados en un curso de lectura y escritura. Se aplicó el cuestionario de niveles de lectura, elaborado ad hoc, y se realizó el seguimiento de los ingresos a la plataforma Moodle. Entre los hallazgos se identifica que el uso de la plataforma puede contribuir al desarrollo de habilidades lectoras. Las actividades propuestas en Moodle, figuran como recursos que ayudan al estudiante a pensar sobre su propio aprendizaje. Finalmente, esta experiencia resulta novedosa para el entorno educativo cambiante y digitalizado.

1 Producto resultado de proyecto de investigación aprobado en convocatoria interna de la Dirección de Investigaciones de la Universidad de Ibagué, con código 17-463-INT.
2 Licenciada en Lengua Castellana y Magister en Educación Universidad del Tolima. Afiliación. Universidad de Ibagué, Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales. Área de Lenguaje. Correo electrónico yennymarcelasanchez@gmail.com yenny.sanchez@unibague.edu.co. Celular 3102910899. Registro ORCID https://orcid.org/0000-0002-8634-2030
3 Licenciada en Lenguas modernas (Español- Inglés), especialista en Enseñanza de la Literatura y Magister en Educación Universidad del Tolima. Afiliación. Universidad de Ibagué, Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales. Área de Lenguaje. Correo electrónico egarciamelo112@gmail.com edna.garcia@unibague.edu.co. Celular 3115036326. Registro ORCID https://orcid.org/0000-0003-2504-9938
4 Psicóloga Universidad de Ibagué. Magíster en Educación Universidad de Caldas. Afiliación: Programa de Psicología, Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales, Universidad de Ibagué. Correo electrónico: adrianaolaya14@gmail.com adriana.olaya@unibague.edu.co. Celular: 3105556654. ORCID https://orcid.org/0000-0002-1376-9383

Palabras clave: Lectura, comprensión, TIC, educación universitaria.

Abstract. The aim of this research describes a classroom experience the relationship between reading levels, and use of Moodle platform among university students. This descriptive study is based on a convenience sample of 21 students from different disciplines enrolled in a first-semester reading and writing course. It applied a reading level questionnaire, elaborated ad hoc, and then followed the students' logins to the Moodle platform. Among the findings it was determined that the use of Moodle can contribute in a didactic way to the development of reading skills. The activities proposed in Moodle, appear as resources that help the students to reflect on their own learning processes. Finally, this experience responds to the needs for the changing and digitized educational environment.

Key Words: Reading, comprehension, ICT, university education.

Introducción. Uno de los desafíos que enfrenta la educación universitaria en el siglo XXI es entender por qué los estudiantes no leen comprensivamente o por qué la escritura de sus textos académicos es deficiente. Sin duda, la tarea radica en cómo motivar a los estudiantes y la manera como el docente en su ideal de formar integralmente pueda desafiar al estudiante a asumir el reto de leer y escribir con propiedad, en un mundo que exige su participación activa. En efecto, esta deficiencia para la construcción de textos se considera un problema generalizado que afecta la formación académica y repercute en el posterior desempeño profesional (Universidad Nacional de Colombia, 2005).

A esto se suma el uso excesivo del internet a través de medios como el computador y el celular y el desconocimiento de su utilidad para tareas específicas de la academia. Como consecuencia de ello y del desarrollo progresivo de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC), los planteamientos, los escenarios y las prácticas educativas se han transformado (Coll, 2004: 3); tal como lo afirman Cobo y Pardo (2007) con el creciente uso educativo de las tecnologías, pueden identificarse mejoras de orden cuantitativo y cualitativo y abrir espacios para que los estudiantes encuentren en la red herramientas para enriquecer su proceso de aprendizaje.

Sin embargo, Coll, Mauri y Onrubia (2008) son claros en afirmar que los procesos y resultados del aprendizaje no pueden explicarse exclusivamente por la incorporación de las herramientas TIC en el aula, pues allí convergen múltiples factores, por lo tanto cobra mayor relevancia el uso que el profesor y el estudiante les otorgan como "herramientas para pensar, sentir

y actuar solos y con otros" (p. 84). En ese orden de ideas, es pertinente el planteamiento de Area (2015) acerca de la necesidad de incorporar nuevas alfabetizaciones al sistema educativo para manejar los recursos informáticos, en cuanto la revolución de la tecnología provoca situaciones distintas a las de otras épocas.

Estas nuevas alfabetizaciones direccionadas hacia el uso de las tecnologías y de la información que circulan en internet requieren estudiantes que manejen los códigos, usen responsable y reflexivamente el internet, se orienten en la red y discutan sobre lo que esta les ofrece. Es decir, estudiantes críticos capaces de identificar, comprender y asumir las nuevas tecnologías desde una visión de mundo amplia. En palabras de Calle (2014), fortalecer las habilidades del pensamiento crítico para que reflexionen sobre su propio conocimiento, cuestionen e identifiquen fallas y aciertos en su proceso de aprendizaje; por lo tanto es relevante que al usar las TIC el profesor asuma la responsabilidad que corresponde y también interiorice estrategias y conceptos. Al respecto Cassany (2012) afirma:

> Una plataforma bien organizada y administrada, que ceda al aprendiz parte de la iniciativa y que ofrezca tareas abiertas, incrementa de manera notable la calidad y la variedad de la enseñanza, con lo que la formación es más rica, participativa y motivadora (…) (p. 253-254).

A partir de lo expuesto y teniendo en cuenta que la presente investigación se enmarca en el desarrollo de hablidades lectoras, es necesario preguntarse si el desempeño y uso que los estudiantes dan a la plataforma Moodle contribuye al mejoramiento de su comprensión lectora.

Comprensión lectora

Leer es una actividad inherente al ser humano, se convierte en una necesidad y proceso complejo que lo involucra de manera activa en la sociedad. De acuerdo con Pérez (2006), la comprensión lectora es un proceso cognoscitivo que supone la capacidad selectiva, la identificación de información relevante y la organización e integración de datos para determinar las ideas que componen el esquema textual. La comprensión lectora abarca los niveles inferencial y crítico, que más allá de lo literal, le exigen un mayor esfuerzo al lector y lo obligan a poner en juego distintos procesos cognitivos. Estos dos niveles, llevan al lector a indagar y comprender el propósito del texto, todo lo que está detrás del contenido y los elementos que circulan en la construcción del contexto. Respecto al nivel inferencial Cassany et al., (1994) mencionan que:

> La inferencia es la habilidad de comprender algún aspecto determinado del texto a partir del significado del resto. Consiste en superar lagunas que por causas diversas aparecen en el proceso de construcción de la comprensión (...) Puesto que las lagunas de comprensión son un hecho habitual en la lectura, la inferencia se convierte en una habilidad importantísima para que el alumno adquiera autonomía. (p.218)

Articulado al nivel inferencial se encuentra el crítico. Según Cassany (2006), en este el estudiante debe responder a las preguntas ¿qué se pretende?, ¿por qué?, ¿cuándo?, ¿dónde?, y si el texto, tema o ideas desarrolladas llaman la atención, o no y su justificación. En este nivel los estudiantes asocian sus experiencias, tiene en cuenta su contexto, la realidad que enfrentan y en últimas asumen una posición respecto a la información que leen. Según Jurado (2014):

> No es la "libre opinión" del lector. La lectura crítica surge del ejercicio intelectual que presupone hacer inferencias, sean simples o complejas; las inferencias complejas dependen de las asociaciones entre los conocimientos que promueve el texto (en sus estructuras implícitas) y los conocimientos del lector. (p.12)

En este nivel el lector desarrolla habilidades que le permiten manipular la información desde lo porpositivo, argumentativo; a partir de una mirada reflexiva, amplia que supere los intereses particulares.

Tecnologías de la información en la educación

Debido al papel que se le otorga en esta investigación a las TIC, a su incidencia en el ámbito educativo y a su protagonismo en las prácticas sociales actuales, resulta necesario definirlas:

> En líneas generales podríamos decir que las nuevas tecnologías de la información y comunicación son las que giran en torno a tres medios básicos: la informática, la microelectrónica y las telecomunicaciones; pero giran, no sólo de forma aislada, sino lo que es más significativo de manera interactiva e interconexionadas, lo que permite conseguir nuevas realidades comunicativas. (Cabero, 1998: 198)

Visto de esta manera, las TIC constituyen herramientas que le permiten a los sujetos tener información a su alcance. Desde esta perspectiva, las TIC se configuran como un elemento útil en los procesos de enseñanza y aprendizaje y han causado gran impacto en la educación; dinamizan, alternan distintas formas desde las que se puede presentar la información,

ayudan a ejecutar procesos, evaluar y hacer seguimiento del aprendizaje. Un efecto ha sido la utilización de plataformas de aprendizaje y variedad de artefactos que hacen parte importante del diario vivir de los estudiantes; según Cassany (2014) "cada día más alumnos llegan a clase con su tableta, su portátil o su móvil conectado a la red, que puede acceder a infinidad de contenidos del español con unos pocos clics" (p.1).

La anterior afirmación, corresponde a la realidad de las aulas de clase. Se cuenta con estudiantes audaces, visuales y muy diestros en el uso de la tecnología. En este orden de ideas Moodle es una de las plataformas que puede funcionar como un recurso útil para afianzar las practicas de enseñanza y aprendizaje.

Metodología

La investigación se desarrolló bajo un diseño descriptivo transversal. Se utilizó una muestra por conveniencia, correspondiente a 21 estudiantes de primer semestre de la Universidad de Ibagué (Colombia) de distintos programas de formación, que matricularon la asignatura Lectura y Escritura. Para la recolección de la información se utilizaron los siguientes instrumentos:

1. Cuestionario inicial de comprensión lectora: en este instrumento se plantearon 16 preguntas con cuatro opciones de respuesta, una de ellas correcta. El instrumento se aplicó a los estudiantes en la segunda semana de clase, con el fin de identificar los niveles de lectura inferencial y crítico con los que ingresan a la universidad.

2. Ejercicios prácticos en la plataforma Moodle: se diseñaron para apoyar los contenidos abordados en las clases; allí figuraron: organización de párrafos, cohesión, coherencia, identificación del tema, idea principal, tipos de texto, sinónimos-antónimos, noción de texto y conectores gramaticales. En la tabla I se presenta la descripción de los ejercicios que realizaron los estudiantes durante 13 semanas de clase.

3. Cuestionario final: al final de semestre se aplicó el mismo cuestionario inicial, con el propósito de comparar los niveles de lectura obtenidos por los estudiantes al iniciar y finalizar el semestre.

Tabla I.

Descripción de los ejercicios realizados en la Plataforma Moodle

Semanas	Temas	Propósito	Tipo de ejercicio	Número de ejercicios
Semana 2	Párrafo	Identificar las características de párrafos, reconocer tipos y su organización en un texto.	Taller con opciones de selección múltiple, que implican organización de párrafos.	2
Semana 3	Ideas principales	Identificar ideas principales y secundarias en párrafos.	Taller de seis preguntas de selección múltiple con única opción de respuesta.	1
Semana 4	Tipologías textuales e intención comunicativa.	Reconocer los tipos de texto y su intención comunicativa.	Taller con cinco preguntas de selección múltiple con única opción de respuesta.	1
Semana 5	Noción de texto	Identificar textos (imagen, escritos)	Taller con cuatro preguntas de selección múltiple y única respuesta.	1
Semana 6 y 7	Sinónimos, antónimos y analogías.	Reconocer vocabulario que les permita ampliar el léxico.	Talleres, uno de ellos con nueve preguntas de selección múltiple con única opción de respuesta, y el otro usaba un hipervínculo con 16 ejercicios de razonamiento verbal.	2
Semana 8	Conectores gramaticales y comprensión lectora.	Identificar mecanismos de cohesión.	Taller con siete preguntas de selección múltiple y única respuesta.	1
Semana 9	Material de lectura	Consolidar la competencia lectora a través de material de repaso.	Lectura para afianzar conceptos.	1
Semana 10 y 11	Comprensión lectora	Leer distintos tipos de textos para identificar los niveles de lectura de los estudiantes.	Talleres, uno de ellos con cinco preguntas, y el otro con 7 de selección múltiple y única respuesta.	2
Semana 12 y 13	Razonamiento verbal	Establecer relaciones de significado, clasificar y ordenar contenidos verbales.	Talleres uno de ellos con cinco preguntas y el otro con cuatro de selección múltiple y única respuesta.	2

Fuente: Elaboración propia

Procedimiento

La investigación se desarrolló en cuatro fases:

Fase 1. Diseño de instrumento y ejercicios en plataforma:

El curso de Lectura y Escritura, funciona de manera presencial y es de carácter obligatorio para todos los estudiantes que ingresan al primer semestre en la Universidad de Ibagué. Sin embargo, el diseño didáctico del curso es definido por cada docente a cargo, por esa razón para el desarrollo de la presente investigación dos de las docentes a cargo del proceso implementaron el uso de la plataforma Moodle, como un recurso para llevar a cabo ejercicios de refuerzo mediados por esta herramienta. El propósito fue apoyar las clases presenciales con actividades extraclase relacionadas con los contenidos de la asignatura y publicados en la plataforma. El diseño de las actividades y el material de estudio estuvo a cargo de las docentes investigadoras y se elaboraron de acuerdo a los lineamientos propuestos en las Pruebas Saber Pro[5] del Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Del mismo modo, el cuestionario inicial y final para evaluar la comprensión lectora se diseñó a partir de la recolección de preguntas que usualmente aparecen en los exámenes de los cursos de lectura y escritura. Los cuestionarios fueron sometidos a dos pares expertos con formación académica en Lengua Castellana; luego de incorporar los ajustes sugeridos en el proceso de evaluación se aplicó en un grupo piloto de estudiantes de primer semestre.

Fase 2. Presentación del proyecto a los estudiantes

En la primera semana de clase se explicó a los estudiantes la naturaleza del curso a desarrollar y el propósito de la investigación. Finalmente, se procedió a la firma del consentimiento informado, en el que de manera clara los estudiantes conocieron que su participación en la investigación no tendría ningún efecto en sus calificaciones y que podrían informar su retiro en cualquier momento.

Fase 3. Recolección de la información.

Esta fase se desarrolló en tres momentos: la aplicación del cuestionario inicial, el seguimiento a los ingresos de cada estudiante a la plataforma y

5 El examen Saber Pro se aplica a estudiantes de programas de nivel profesional como requisito para obtener su título de pregrado, evalúa las competencias genéricas, entre ellas la lectura crítica. Tomado de <http://www.icfes.gov.co> [Consulta: dic. 2017].

la aplicación del cuestionario de cierre. El primer momento correspondió a la evaluación diagnóstica, realizada en la segunda clase del semestre académico, en la cual se aplicó el cuestionario inicial, que permitió establecer una línea de base de los niveles de lectura con los que inician los estudiantes su primer semestre universitario. La aplicación del instrumento duró aproximadamente 40 minutos y fue diligenciado de manera individual por todos los estudiantes matriculados en el curso.

Posterior a ello, se llevó a cabo el seguimiento de los ingresos y desarrollo de los ejercicios en la plataforma por parte de los estudiantes, a través de las estadísticas que la misma genera. Semanalmente, se propuso una serie de ejercicios en la plataforma Moodle, en donde los estudiantes visualizaron el material de estudio de los contenidos abordados en clase, al tiempo que resolvieron ejercicios relacionados. Para profundizar en los conceptos abordados en clase los estudiantes llevaron a cabo un trabajo independiente, pues cada uno fue responsable de su labor fuera del aula. Las actividades propuestas en plataforma requirieron del uso directo de las herramientas que la componen: escribir un perfil académico, observar videos, acceder a links, diligenciar cuestionarios, comparar opciones, emparejar, y leer diversos materiales que complementaban el trabajo realizado en clase y que exigieron el uso de estrategias de comprensión.

En el tercer momento se aplicó el cuestionario de cierre en la semana catorce del semestre académico.

Fase 4. Sistematización y análisis de la información.

La información fue sistematizada en una base de datos en Excel que luego fue exportada al Software SPSS.

Resultados

A continuación, se describen los resultados encontrados después de trabajar con un grupo de 21 estudiantes universitarios, 8 mujeres y 13 hombres, con un promedio de edad de 17 años (tabla II) y matriculados en distintas disciplinas, principalmente de ingeniería como se muestra en la tabla III. Se toma como punto de partida el comportamiento general del grupo, tanto en la prueba de lectura de entrada y salida, como la diferencia entre los resultados obtenidos. Luego se evalúan: los niveles (inferencial y crítico), ingreso de los estudiantes a Moodle y realización de los ejercicios propuestos durante el semestre, finalmente, se comparan los niveles inferencial y crítico para quienes accedieron o no a la plataforma.

En este sentido se contrastan los hallazgos a la luz de la teoría que sustenta la investigación.

Tabla II.
Edad de los participantes

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Edad	21	16,00	21,00	17,47	1,43
N válido (según lista)	21				

Fuente: Elaboración propia

Tabla III
Programas académicos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	IngCiv	2	9,5	9,5	9,5
	IngSis	1	4,8	4,8	14,3
	IngInd	3	14,3	14,3	28,6
	IngEle	1	4,8	4,8	33,3
	IngMec	10	47,6	47,6	81,0
	Der	1	4,8	4,8	85,7
	Arq	2	9,5	9,5	95,2
	Otro	1	4,8	4,8	100,0
	Total	21	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia

Comprensión lectora

La prueba de comprensión lectora de entrada y salida fue la misma, estuvo compuesta por 16 preguntas de selección múltiple y se utilizó para identificar los niveles críticos e inferencial, a través del análisis de distintos fragmentos de texto.

Figura 1. Comportamiento general de todo el grupo. Resultados prueba de lectura de entrada y salida.
Fuente: Elaboración propia

De acuerdo a lo expuesto en la figura 1 se muestra que los estudiantes lograron mejorar sus resultados entre la primera y la segunda prueba. Es decir, a lo largo del proceso desarrollaron habilidades de lectura que les permitieron superar su puntaje en el último examen.

En consideración, gran parte de los estudiantes construyen significados a partir de las prácticas de lectura y ejercicios que desarrollaron a lo largo del semestre. Lo que según Vásquez (citado por Jurado & Bustamante, 1995) indica que "leer es sobre todo un ejercicio de conjetura. Es una capacidad para ir formulando hipótesis sobre un sentido posible" (p.143). Por supuesto, alude al proceso de lectura como una actividad a través de la cual se descubre, se encuentran pistas, se descifran hipótesis, en la medida en la que se reconstruye el texto.

Al respecto Carlino (2005) propone que: "depende de lo que haga el aprendiz, pero también depende de las condiciones que ofrecemos los docentes (y las que nos brindan las instituciones) para que el primero ponga en marcha su actividad cognitiva" (p.2). Lo que indica que la labor del docente en función de la enseñanza, está mediada también por el rol que asume el estudiante. En este caso los estudiantes que avanzaron en el proceso tuvieron disposición para fortalecer su experiencia a través de las actividades, materiales que se abordan en clase y poner a prueba los conocimientos adquiridos a través de la participación en la plataforma Moodle, que se correspondía simultáneamente con los aprendizajes vistos. Como la misma autora lo propone, alfabetizar académicamente supone el rol de un estudiante que no aprende solo por el momento y más bien participa para tomar decisiones.

En este caso la plataforma Moodle sirvió como una herramienta interactiva para dinamizar el conocimiento, "accedemos instantáneamente a multitud de recursos (enciclopedias, traductores, contactos, etc.) que nos ayudan a entender el texto de otra manera, más rápidamente, con más fundamento y confirmación" (Cassany, 2012:50). Así, los estudiantes al desarrollar actividades en línea pueden encontrar múltiples recursos que ayudan a consolidar los conocimientos adquiridos en clase y aclarar dudas frente a algún ejercicio. De ahí que, la estrategia de refuerzo a través de la utilización de la plataforma más allá de servir como un espacio para practicar, también funciona como una herramienta donde desarrollan cierto nivel de autonomía frente a su proceso de aprendizaje, se preguntan, se cuestionan, responden, buscan, analizan, se evalúan y comprenden desde un ejercicio de retroalimentación.

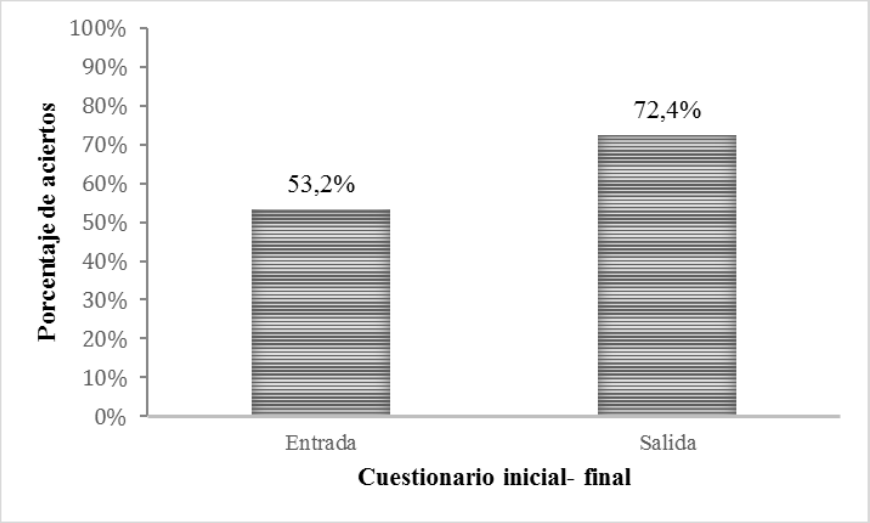


Figura 2. Resultados prueba de lectura de entrada y de salida en el nivel inferencial
Fuente: Elaboración propia

Al evaluar el desempeño de todo el grupo en el nivel de lectura inferencial presentado en la figura 2, el porcentaje de aciertos de los estudiantes fue del 53,2%, mientras que en la prueba de salida lograron alcanzar un porcentaje del 72,40 %, lo que denota un avance en el nivel inferencial. Entre la primera y la segunda prueba los estudiantes, según Cassany (2006), lograron leer entre líneas "se refiere a la capacidad de recuperar los implícitos. Aquí lo presupuesto contribuye de manera decisiva a construir el significado" (p.61). Paulatinamente fueron más allá de lo que propone el texto, lo que pudo ser gracias a su experiencia con la prueba inicial o porque durante todo el semestre aprovecharon los contenidos abordados en clases presenciales y los recursos diseñados en la plataforma Moodle.

De tal modo el trabajo en clase también constituye un elemento base para que los estudiantes se motiven a complementar su trabajo extraclase. Se infiere que en este punto los estudiantes examinan el texto minuciosamente, relacionarn forma y contenido, se concentran en qué se dice y cómo se dice, la manera como se presenta y desarrolla la información, las relaciones que se establecen y los significados que se develan.

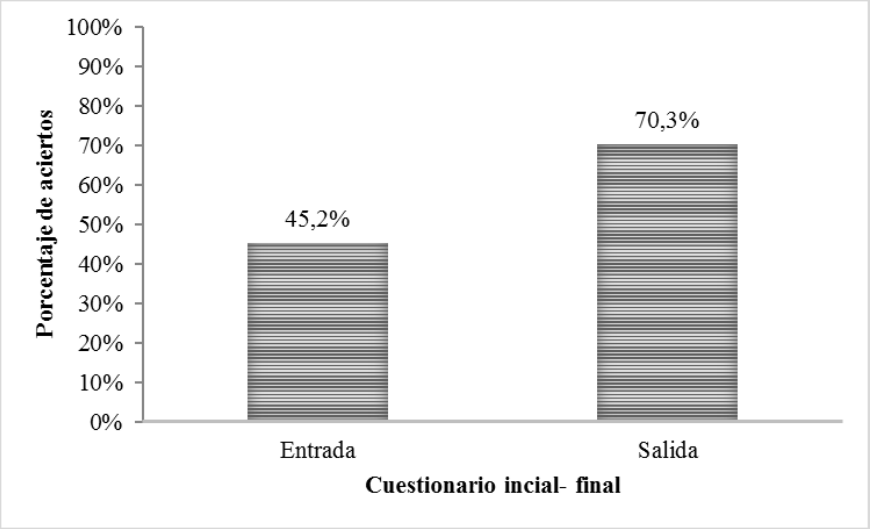


Figura 3. Resultados prueba de lectura de entrada y de salida en el nivel crítico.
Fuente: Elaboración propia

Con relación a los resultados registrados en la figura 3, todo el grupo, en el nivel crítico, mostró una diferencia gradual entre los porcentajes de la prueba de entrada y la de salida; en el primer intento alcanzaron un 42,2%, de aciertos, mientras que al final se registró un 70,3%. En este nivel se apropiaron de la información, relacionaron, compararon y finalmente tomaron decisiones frente al proceso de lectura. Según Cassany (2006) "leer la ideología, el punto de vista, la intención y la argumentación que apunta el autor" (p. 52).

Además, el avance en las pruebas es el resultado del desarrollo de habilidades de lectura en el nivel crítico, que se reforzaron con los ejercicios en clase y en plataforma, pues proponían interiorizar información, identificar intenciones, relacionar e interpretar. Es claro que, cada uno, en palabras de Vásquez (citado por Jurado y Bustamante, 1995) logró hacer conjeturas, generó hipótesis y en últimas leyó comprensivamente (p.144). No obstante, los resultados de las pruebas de entrada tanto para el nivel inferencial como el crítico también son congruentes con lo encontrado en otras investigaciones con universitarios de primeros semestres, en las que de manera similar se identificaron bajos desempeños de competencia lectora, particularmente en los niveles inferencial y crítico (Benitez et al, 2014; Calderón y Quijano, 2010; Gordillo y Flórez, 2009).

Uso de la plataforma Moodle y niveles de comprensión lectora.

El ingreso a la plataforma Moodle figuró como una decisión personal y opcional, de modo que no interfirió con la evaluación sumativa otorgada al estudiante. Así, de manera autónoma y voluntaria cada estudiante ingresó en el momento en el que lo consideró.

Claramente el trabajo realizado por la mayoría de los estudiantes a lo largo del semestre, muestra un proceso continuo de sus prácticas de lectura, que van de la mano del trabajo de escritura realizado en clase. El espacio en Moodle le exige estar en constante movimiento, retomar conceptos, y volver hacia lo abordado en clase. No basta con comprender textos y utilizarlos en la vida cotidiana, sino que hay que saber navegar de modo estratégico por la red. "(…) En definitiva, el al fin incluye la capacidad de aprender a aprender en entornos cambiantes y la del autoaprendizaje" (Cassany, 2012: 125).

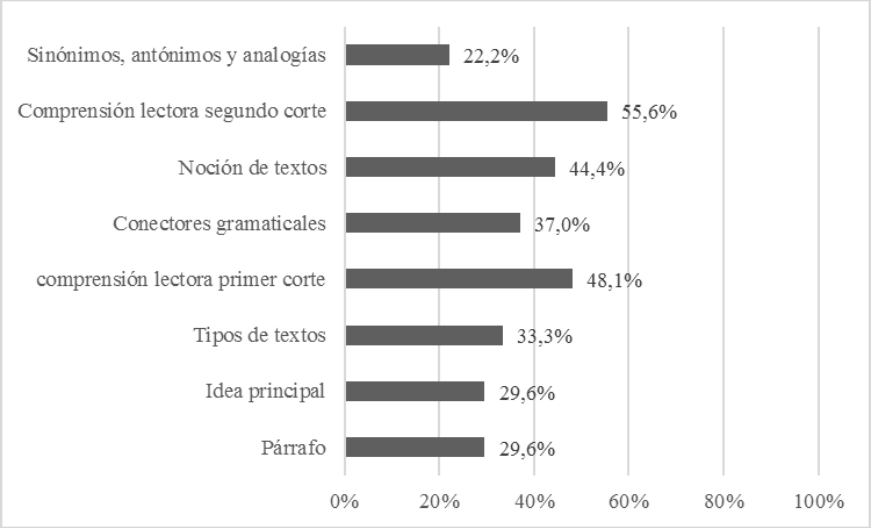


Figura 4. Porcentaje de ingreso y desarrollo para cada actividad propuesta en la plataforma Moodle
Fuente: Elaboración propia

La figura 4, muestra que, del total del curso, 21 estudiantes registran todos los ingresos a cada una de las actividades relacionadas con los contenidos del mismo. En los ejercicios de párrafo participó un 29,6%, aspecto clave para identificar cómo se compone un texto y qué ideas se desarrollan. Para ello se dispuso un material de lectura sobre la construcción de párrafos, además de actividades complementarias.

Otro de los ejercicios fue el de idea principal, allí participó un 29,9% de los estudiantes. De modo similar, trabajaron en plataforma Moodle: tipos de textos, conectores gramaticales, noción de textos, sinónimos, antónimos y analogías. Actividades articuladas con los procesos de lectura y escritura que constituyen elementos esenciales para avanzar en el desarrollo de las competencias comunicativas. Se evidenció que los estudiantes logran interiorizar códigos, reconocer palabras, aplicar propiedades textuales y utilizar un medio u otro para reforzar su proceso de aprendizaje, fue importante considerar la retroalimentación, como parte fundamental al estudiar y aplicar los conocimientos vistos. En este caso se habla de la pertinencia de un recurso tecnológico y de la apropiación y empoderamiento que los estudiantes lograron de este.

De manera similar, se propuso una serie de talleres, con los que se pretendía desarrollar el razonamiento verbal y explorarar sus niveles de lectura. Al analizar los resultados, es claro que para la primera parte del semestre participó menos de la mitad de los estudiantes 48,1% matriculados en el curso, lo que pudo deberse a la falta de conciencia frente a las implicaciones de la lectura en el proceso de escritura, más aún cuando el curso supone el desarrollo de estas dos competencias. Sin embargo, para la segunda parte del semestre, el número de estudiantes que participó en esta actividad aumentó y con ello el ritmo de trabajo, pues las actividades, tanto en clase como en plataforma, se intensificaron y el nivel de escritura exigido fue más alto. Como consecuencia, en este segundo momento se logró que más de la mitad de los estudiantes 55,6% accediera a este espacio, lo que resulta significativo, teniendo en cuenta que estos ejercicios fueron propuestos como actividades complementarias, para autoevaluarse y confrontar sus saberes.

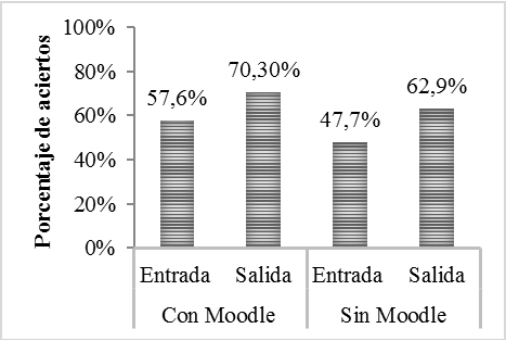


Figura 5. Comparación del nivel de lectura inferencial entre estudiantes que usaron Moodle, y los que no.

Fuente: Elaboración propia

En cuanto a la figura 5, el análisis revela los resultados de la prueba de comprensión lectora de entrada y la de salida en el nivel inferencial y la relación con el uso de la plataforma Moodle. Los estudiantes que participaron de los ejercicios propuestos en el espacio virtual obtuvieron en su prueba de entrada un 57,6% y en la de cierre un 70,30%. Por otro lado, quienes no accedieron a la herramienta registraron en la prueba de entrada un 47,7% y en la de salida 62,9%. Al respecto se destaca el trabajo que lograron hacer los estudiantes que adoptaron una rutina de estudio para reconocer los códigos del texto.

Sin duda, el nivel inferencial demanda habilidades cognitivas, donde el estudiante da prioridad a los elementos del texto, selecciona información importante, organiza y lleva a cabo destrezas para ir más allá de lo que aparentemente se propone. En este sentido, llegar al nivel inferencial fue un reto para los estudiantes, quienes desde el primer momento se enfrentaron a las prácticas letradas del curso de Lectura y Escritura, enfocadas a la recepción y producción de textos académicos, con estructuras diferentes a las que acostumbraban trabajar en la educación media. Por lo tanto, el apoyo de la plataforma Moodle, significó poner a prueba la labor realizada en clase, en donde múltiples textos estaban mediados por lineamientos y matrices de evaluación, que les exigían leer a profundidad, especificar tema, ahondar en la información a través del propósito comunicativo del autor, determinar ideas principales y su conexión con las secundarias, hallar la relación entre oraciones y párrafos para entender el texto en su totalidad. El resultado muestra que estos estudiantes lograron leer activamente, como lo afirma Pérez (2006) "la lectura es un proceso eminentemente activo. Es su actividad mental para asociar, inferir, eliminar posibilidades, comparar, etc.; es la que le permitirá apoderarse del mensaje" (p.79).

Así, el ritmo de los estudiantes que utilizaron Moodle fue diferente, exigió mayor dedicación y esfuerzo, debido al trabajo extraclase que implicaba. En este espacio propuesto a lo largo del semestre, los tres talleres en línea de comprensión lectora condujeron a los estudiantes a exigirse como lectores, al tiempo que en clase lograron asumir su rol como escritores. Al respecto el mismo Pérez (2006) al analizar el nivel inferencial de lectura manifiesta que:

> Varios investigadores coinciden en que es una de las habilidades más importantes para la comprensión lectora que se va ampliando de acuerdo con las etapas de desarrollo humano y su ejercitación. Entre más información se retiene más inferencias se pueden realizar. Un texto será tanto más complejo cuando mayores inferencias se le exijan al lector. (p. 77)

Por otro lado, los estudiantes que no usaron el recurso en línea, también lograron superar los resultados entre la prueba de entrada y la de salida. Sin embargo, no se compara con el puntaje alcanzado de los estudiantes que accedieron al espacio virtual, lo que hace pensar que el compromiso de este grupo de estudiantes fue diferente, aun sabiendo que no habían obtenido un buen puntaje en la prueba de entrada.

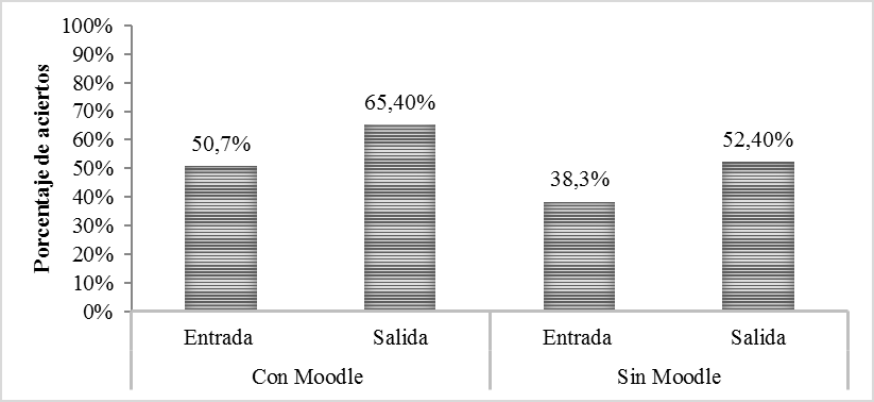


Figura 6. Comparación del nivel de lectura crítico entre estudiantes que usaron Moodle, y los que no
Fuente: Elaboración propia

Los resultados registrados en la figura 6, correspondiente a la comparación del nivel de lectura crítica entre estudiantes que usaron Moodle, y los que no. Allí se muestra en una escala más alta a quienes accedieron a la plataforma Moodle. En primer lugar, en la prueba de entrada lograron el 50,7% y en la de salida 65,40%. Por otro lado, quienes no utilizaron la plataforma obtuvieron en el ejercicio de entrada un 38,3% y en el de salida 52,40%. Claramente se logra establecer una diferencia entre aquellos que llevaron a cabo un proceso de aprendizaje autónomo apoyados en la plataforma.

Para el caso, los estudiantes que alcanzaron un nivel más alto en lectura crítica también reconocieron criterios importantes del texto: estructuras, intenciones, ideas principales, ordenación de las mismas, desarrollo de párrafos, contexto, visiones, etc. Criterios que los llevaron a reaccionar frente al texto, revisarlo y finalmente superar sus resultados anteriores en un nivel crítico. Lo que motiva al estudiante a creer en lo que sabe, en lo que conoce y a desarrollar relaciones entre los contenidos abordados en clase y las asociaciones enmarcadas a través de las actividades de Moodle. Tareas que inducen al estudiante a ver su proceso de aprendizaje desde una

mirada crítica, desde la razón y las dinámicas de todas las herramientas para avanzar significativamente en sus niveles de lectura.

Por otro lado, aquellos que no accedieron al refuerzo en línea, aunque lograron mejorar los resultados en lectura crítica entre la prueba de entrada y la de cierre, no se permitieron la posibilidad de trabajar en sus debilidades y mejorar su desempeño, con los recursos didácticos y tecnológicos diseñados en Moodle. Al respecto Murcia (2012) indica que la sociedad actual requiere:

> Un estudiante con autonomía lectora, un estudiante que pueda moverse en el mundo de la información (que demanda la sociedad contemporánea), pero, sobre todo, un estudiante con capacidad de tomar posición ante los textos que lee, observa o escucha, un estudiante crítico: ese es el tipo de estudiante que, como docente, deseo formar. (p.12)

A estas características se suma la actitud de un lector que se proponga ir más allá para avanzar en el proceso y desarrollar su competencia lectora. Aquí se destaca la labor de los estudiantes que avanzaron y superaron las dificultades que surgen al leer la variedad de textos académicos. Se habla de un enfoque de lectura crítica en el que los estudiantes logran desentrañar y poner en orden el pensamiento. Sin duda, la experiencia de lectura desarrollada a lo largo de todo el semestre desde una metodología flexible influye en las habilidades cognitivas, y percepciones del estudiante.

Lo anterior también demanda un ejercicio responsable y activo por parte del docente, pues gran parte de los resultados de aprendizaje y los avances en el proceso dependen de la gestión y la pertinencia de los recursos que se manejan en línea. Estos deben funcionar como un complemento y refuerzo de la labor que se concentra y aborda en la presencialidad. Lo que también implica una lectura crítica y abierta por parte de los estudiantes, y no un ejercicio de resistencia en el que se ignoren recursos que pueden ser útiles para la formación. En consideración Cassany (2012) menciona:

> Hay que desarrollar y mantener hábitos saludables para gestionar la actividad en línea, con orden, constancia y eficacia, sin abandonarla, pero sin que nos esclavice (...) El aula como espacio de aprendizaje, requiere el acceso de la red para buscar, usar y elaborar información pertinente (...) los alumnos deben aprender a distinguir el uso de las máquinas en contexto escolar. (p. 255)

De acuerdo a los resultados obtenidos, es posible que el entorno de aprendizaje virtual, haya figurado como un incentivo para que los estudiantes aprendieran en un espacio más familiar, desde la comodidad de sus casas, sin presión para leer detenidamente los textos y con la posibilidad de retomar cualquier concepto del que hubiera duda.

En definitiva, la valoración y el distanciamiento que el estudiante logra a través de la lectura crítica, se conjuga con las destrezas en el manejo de los recursos tecnológicos. Lo que relaciona su capacidad para vincular los conocimientos previos a tareas prácticas, cuestionarse, y llevar a cabo un aprendizaje más profundo, relacionar las propiedades de los textos escritos, ideas principales, desarrollar la comprensión lectora.

Conclusiones

Los procesos de lectura y escritura de los estudiantes pueden ser orientados hacia las distintas posibilidades que ofrecen las herramientas virtuales, ello implica dinamizar las prácticas pedagógicas. Leer y escribir desde un enfoque académico en la red facilita el aprendizaje. Al respecto, Cassany (2010) afirma que algunas de sus prácticas pedagógicas se han transformado gracias al uso de las TIC, al tiempo sugiere que las clases presenciales se apoyen en "powerpoints, que se pueden consultar en la plataforma de aprendizaje Moodle, junto con el resto de documentos de cada asignatura (programa, tareas, bibliografía, etc)" (p.4).

El trabajo desarrollado por los docentes debe apuntar a la aprehensión de herramientas que consoliden los contenidos abordados en clase. Es decir, facilitar de todas las maneras posibles recursos que aseguren la reflexión continua por parte de los estudiantes, contribuir al desarrollo de sus actividades académicas y orientarlos a tomar decisiones frente a lo que puede ser útil para avanzar en su aprendizaje.

El trabajo desarrollado en plataforma debe configurar el potencial de los estudiantes, la destreza de los profesores y los recursos que se pueden aprovechar para activar el conocimiento. Las dinámicas de clase, no se pueden limitar a un tiempo estipulado, conviene asignar tareas, definir roles entre compañeros, desarrollar actividades conjuntas, fomentar hábitos de estudio, propiciar el trabajo autónomo de los estudiantes y su recursividad para resolver distintas situaciones académicas, en el medio virtual.

Es importante aplicar estrategias que favorezcan el desarrollo de competencias comunicativas a través de las TIC. "Con una misma plataforma, un

docente puede repetir dinámicas magistrales de memorización de información o generar contextos creativos para que los alumnos intercambien sus ideas y construyan productos innovadores" (Cassany, 2012: 252). De esta manera profesores y estudiantes, deben poner en práctica sus conocimientos y asumir los cambios y retos que impone la sociedad contemporánea. Al respecto Estienne y Carlino (2004) señalan que el ingreso a la universidad supone nuevos roles a nivel lecto-escritural por parte de los estudiantes, lo que requiere de la correcta orientación por parte del docente. Como una tarea conjunta, los estudiantes traen sus costumbres, los profesores tienen sus propósitos, y en este juego de roles deben aparecer los lectores y escritores activos, que generan conocimiento para la academia, establecen conexiones lógicas (intercambiar ideas, hacer intertextualidad, comparar, etc.) y no se limitan a aprender para el momento.

Se requiere de una alfabetización digital, pero también, como lo enuncia Carlino (2005), es necesaria una alfabetización académica que le facilite al estudiante participar en clase, no como obligación, sino porque considera es parte de su vida académica. Así mismo se necesita de profesores que acompañen, no que supongan o pretendan que el estudiante ingresa a la universidad con determinadas bases. Leer y escribir son procesos distintivos del aprendizaje, por tanto, resulta necesario que el docente guíe y brinde apoyo. "Hacerse cargo de enseñar a leer y a escribir en el nivel superior es una forma de enseñar estrategias de aprendizaje". Charles y Fuller (citados por Carlino, 2005:24).

La experiencia Moodle, "en el ámbito de aprendizaje electrónico o en línea (conocido también con el anglicismo e-learning) y del aprendizaje combinado o mixto (blended), que incorpora internet en el aula presencial" (Cassany, 2012: 248), ha generado en los estudiantes y profesores la necesidad de aprender y enseñar de distintas maneras, combinando estrategias que se tejen en clase y en gran medida se consolidan en plataforma. Así, las experiencias de clase se transforman en retos, actividades y ejercicios que se amplían en la red, "hoy la educación formal en el aula debe mirar hacia lo que ocurre en la red, fuera de las paredes escolares"(p.250).

Las prácticas de lectura y escritura necesitan de una mirada que se concentre en el uso de las TIC. Los estudiantes suelen sorprenderse cuando se les proponen ejercicios académicos en línea, sobre todo cuando se trata de aquellos relacionados con lectura o escritura. Para el caso, los estudiantes que asumieron Moodle, encontraron una serie de ejercicios diseñados por las docentes encargadas de la asignatura, para consolidar los contenidos

vistos en clase. La autonomía de cada estudiante y su nivel de compromiso permitieron la realización de los ejercicios como un trabajo extra-clase. Al respecto, Parodi (2010) afirma que:

> Uno de los aspectos fundamentales para lograr una lectura profunda es que el lector esté muy motivado o dispuesto a participar activamente de la interacción, por ejemplo, con la hoja de papel, la pantalla del ordenador o del teléfono móvil o de letreros publicitarios de las calles (p. 96).

La posibilidad de respuesta inmediata de las actividades propuestas en Moodle, hace que el trabajo le indique al estudiante cómo avanza en su proceso. Aquellos que participaron en el espacio virtual comprendieron más claramente el propósito de las competencias desarrolladas de manera presencial, entendieron a profundidad las conexiones que se logran entre la teoría y la práctica, y establecieron relaciones de complementariedad entre lo presencial y lo virtual.

Se debe pensar en la plataforma virtual como un espacio en que docentes y estudiantes convergen para dar una mirada más profunda y práctica al conocimiento. Tal y como indica Cassany (2012) en estas plataformas los profesores pueden gestionar una serie de tareas, subir archivos, hacer seguimiento, verificar los registros del sistema, etc. Esto puede funcionar si se piensa en algo más que cambiar el medio y seguir repitiendo lo que se hace de manera presencial. El uso de las plataformas debe permitir la innovación y sobrepasar la transmisión e impactar los procesos de aprendizaje.

Con todo, los resultados muestran que gran parte de los estudiantes que participaron del proyecto, logran avanzar en sus niveles de comprensión lectora, desde su punto de partida en la prueba de lectura inicial, hasta la de cierre, según la revisión de los datos obtenidos; principalmente los que accedieron activamente a los recursos de Moodle. Esto significa que los estudiantes fueron conscientes que podían aprovechar dicho espacio para fortalecer su proceso de aprendizaje.

También se evidencia que aquellos estudiantes que tuvieron un desempeño regular en la prueba de entrada, avanzaron en los niveles de comprensión, pero en menor porcentaje, o no lograron superar el puntaje obtenido en la prueba de entrada, lo que hipotéticamente pudo ser debido a su baja participación en las actividades propuestas en plataforma. En este sentido Moodle constituye un referente en la incursión del uso de las TIC en el

ámbito educativo. Como sistema de datos e información, herramienta didáctica de aprendizaje y medio práctico que le facilita la labor al estudiante en su necesidad de recordar, asociar y reconocer aspectos constitutivos del texto, que hacen parte de la forma y contenido del mismo y facilitan la comprensión. Así mismo, desde la dimensión cognitiva ayuda a desarrollar competencias y actitudes de compromiso con el aprendizaje. Además de interiorizar saberes que se potencian en la virtualidad, y se materializan en los textos que los estudiantes necesitan escribir en la academia.

Resulta útil que los profesores lleven a cabo estrategias fuera del aula para que los estudiantes se adapten a diversos espacios de aprendizaje. En otras palabras, estudiar por sí mismo, motivarse a aprender, a seguir pistas, encontrar respuestas y hacer uso adecuado de las herramientas que se ofrecen hoy en día, es por ello que:

> Se considera al pensador crítico no solamente como un sujeto con el dominio de unas destrezas, sino que tiene un sentido de la vida, que puede aplicar esas destrezas en situaciones reales y que impactan de manera positiva en sus relaciones humanas y con el medio. (Calle, 2014:3)

En esta misma línea de resultados se destacó la necesidad de relacionar presencialidad y virtualidad, implementar estrategias de lectura y escritura a través del uso de las TIC, apostarle a ritmo y frecuencia de los estudiantes a través de actividades que aprovechen estas habilidades, por ende, el trabajo alterno en la plataforma constituye un espacio para continuar con lo propuesto en clase. Además, tener en claro los conocimientos previos de los estudiantes que ingresan a la universidad, el contexto, para que de esta manera se puedan diseñar las asignaturas con relación a sus necesidades. Lo que daría como resultado un currículo flexible.

La presente investigación significa un punto de partida para revisar el aprovechamiento e impacto que puede causar la plataforma Moodle, en el desarrollo de prácticas de lectura y escritura de los jóvenes universitarios. El trabajo realizado por los estudiantes en plataforma, enfoca y favorece las actividades de clase, para formar lectores y escritores competentes. Sin embargo, a pesar de los avances alcanzados por parte de aquellos estudiantes que utilizaron la plataforma Moodle, es importante destacar que quienes no accedieron requieren una mayor orientación en alfabetización digital, pues cuando se trata de asumir la labor académica y usar las TIC para aprender muestran desconocimiento, confusión, resistencia, entre otras, lo que obstaculiza el desarrollo de cursos que tienen el propósito de incorporar este tipo de estrategias.

Moodle se constituyó como una herramienta que pudo apoyar las habilidades de algunos estudiantes que quizá contaban con características particulares frente al uso de las herramientas tecnológicas, o que tal vez tenían experiencias de lectura significativas desde su educación secundaria apoyadas en recursos tecnológicos. Por lo que no se puede afirmar que los logros a nivel de comprensión lectora dependen exclusivamente del uso de Moodle, para ello será necesario consolidar la investigación en este campo, desde diseños que impliquen un control de variables o que articulen distintas fuentes de información, de modo que permitan establecer con mayor certeza que los avances en los desempeños de los estudiantes en la comprensión lectora sí pueden ser explicados por el uso que hacen de las plataformas virtuales como Moodle.

Referencias

Álvarez, G. & Ferrari, L. (2014). "Enseñar gramática, lectura y escritura en la universidad: nuevos abordajes con tecnologías digitales", *en Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas*, <http://www.conicet.gov.ar/ensenar-gramatica-lectura-y-escritura-en-la-universidad-nuevos-abordajes-con-tecnologias-digitales/

Area, M. (2015). "La alfabetización digital y la formación de la ciudadanía del siglo XXI", *Scielo*, 7(3), 1-13

Benítez, Y., García, J. & Sánchez, U. (2014). "Evaluación de distintos niveles de comprensión lectora en estudiantes mexicanos de psicología Evaluación de distintos niveles de comprensión lectora en estudiantes mexicanos de psicología", *Revista Acta Colombiana de Psicología*, 17(2), 113-121 <https://editorial.ucatolica.edu.co/ojsucatolica/revistas_ucatolica/index.php/acta-colombiana-psicologia/article/view/170/210

Cabero, J. (1998). *Impacto de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en las organizaciones educativas*. En Lorenzo, M. y otros (coords): Enfoques en la organización y dirección de instituciones educativas formales y no formales, Granada, Grupo Editorial Universitario.

Calderón, A. & Quijano, J. (2010). "Características de comprensión lectora en estudiantes universitarios", *Revista Estudios Socio-Jurídicos*, 12(1), 337-364.

Calle, G. (2014). “Las habilidades del pensamiento crítico durante la escritura digital en un ambiente de aprendizaje apoyado por herramientas de la web 2.0”. *Revista Encuentros*, 12(1), 27-45.

Carlino, P. (2005). Escribir*, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica,* Buenos Aires: Fondo de Cultura económica.

Cassany, D., Luna, M. & Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*, Barcelona: Editorial GRAÓ.

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas sobre la lectura contemporánea*, Barcelona: Anagrama.

Cassany, D. & Ayala, G. (2008). “Nativos e inmigrantes digitales en la escuela”, *Revista electrónica del Consejo Escolar del Estado*, núm.9, España, Ministerio de educación política social y deporte, pp. 53-71, < https://www.textosenlinea.com.ar/textos/Dossier%20de%20Textos%202da%20Semana%20Presencial.pdf > [Consulta: oct. 2017].

Cassany, D. (2010). “La letra digital y sus poderes”, *Arbor*, (3), 1-11.

Cassany, D. (2012). *En línea: Leer y escribir en la red*, Barcelona: Anagrama.

Cassany, D. (2014). “El aula actual de ELE”. *V Congreso internacional: ¿Qué español enseñar y cómo? Variedades del español y su enseñanza*, Cuenca, < https://www.academia.edu/17241364/El_aula_actual_de_ELE > [Consulta: ene. 2018].

Cobo, C. & Pardo, H. (2007). *Planeta Web 2.0: Inteligencia colectiva o medios fast food*. Barcelona. Grup de Recerca d’Interaccions Digitals, Universitat de Vic.

Coll, C. (2004). Psicología de la educación y prácticas educativas mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación: Una mirada constructivista. *Revista Electrónica Sinéctica,* (25), 1-24.

Coll, C., Mauri, T. & Onrubia, J. (2008). “La utilización de las tecnologías de la información y la comunicación en la educación: Del diseño tecnopedagógico a las prácticas de uso”. En: *Psicología de la educación virtual, aprender y enseñar con las tecnologías de la información C. Coll y C. Monereo. (Eds)*, Madrid, Ediciones Morata.

Estienne, V. y Carlino, P. (2004). “Leer en la universidad: Enseñar y aprender una cultura nueva. Informes de investigación y ensayos inéditos”. *Uni- Pluri/versidad*, 4(3), 1-6.

Gordillo, A. & Florez, M. (2009). Los niveles de comprensión lectora: hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Revista Actualidades Pedagógicas,* 4, 95-107.

Jurado, F. & Bustamante, G. (1995). *Los procesos de la lectura. Hacia la producción interactiva de los sentidos*. Bogotá D.C: Cooperativa Editorial Magisterio.

Jurado, F. (2014). La lectura crítica: el diálogo entre los textos, *Ruta maestra*, (8), 24-29

Murcia, L. (2012). Hacia la formación de lectores críticos: Un estudio de caso de clases de historia y literatura, *(Tesis de maestría).* Bogotá. Universidad Nacional de Colombia.

Parodi, G. (2010). *Saber leer*. Buenos Aires: Aguilar.

Pérez, H. (2006). *Comprensión y producción de textos*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Universidad Nacional de Colombia. (2005). *Módulo de comprensión lectora*. Medellín. Universidad Nacional de Colombia.

Perspectivas Educativas
Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad del Tolima
Recibido 09/10/2019 - Aprobado 02/12/2019
Vol. 9. No 1. ISNN 2027-3401
Año 2019. Páginas 103-119

Producción escrita en estudiantes de educación básica y media de la ciudad de Ibagué

Written production in elementary and middle school education in the city of Ibague

Elsa María Ortiz Casallas[1]

> A lo largo de mi experiencia como profesora, he tenido la oportunidad de observar, año tras año, las dificultades que tienen los estudiantes que llegan a la universidad para construir los textos que se les piden en el ámbito académico. Incluso estudiantes que son muy competentes oralmente fracasan cuando se enfrentan con la tarea de escribir un trabajo, un examen o un simple resumen. Esos estudiantes ya han pasado, al menos, doce años en la escuela y, como todos sabemos, uno de los principales objetivos de esa institución es enseñar a escribir a los estudiantes. Así pues, si estamos de acuerdo en que los estudiantes fracasan en sus escritos, hemos de admitir, también, que los profesores fracasamos en la manera como les enseñamos y les corregimos. (Tuson, A, 1991:14).

Resumen: Este artículo muestra los resultados de la investigación titulada: "Procesos de producción textual en Estudiantes 5º, 9º y 11º de educación básica y media de Ibagué". El estudio describe y analiza los problemas y dificultades más frecuentes en los procesos de producción textual. Esta investigación se tipifica como exploratoria y descriptiva; se trabajó con un enfoque categorial, de corte cuantitativo, y cualitativo para la interpretación de los resultados. Los resultados de la investigación indican que los desempeños de los estudiantes en la producción escrita es objeto de preocupación, pues presentan serias dificultades sobre todo en el nivel textual. Este trabajo pretendió generar nuevos proyectos y propuestas de

1 Docente de la Universidad del Tolima-Ibagué (Colombia). Artículo de Investigación. Magister en Lingüística Española (Instituto Caro y Cuervo); Doctora en Educación: Énfasis Lenguaje (Universidad Francisco José de Caldas). Directora de la Línea didáctica de la lengua (Maestría en Educación). Miembro del grupo de investigación CONFIGURACIONES, del IDEAD. Correo: emortizc@ut.edu.co

acción que propicien el mejoramiento de los procesos lecto-escriturales en las Instituciones Educativas de la ciudad.

Palabras clave: Escritura académica, nivel textual, nivel discursivo, nivel pragmático.

Abstract: This paper shows the results of the research on "textual production processes Students 5th, 9th and 11th education of Ibague". The study describes and analyzes the most common problems and difficulties in textual production processes. This research is classified as exploratory and descriptive; worked with a categorical approach, both quantitative and qualitative interpretation of the results. The research results indicate that the performance of students in written production is of concern, since texts they write, but respond to some acceptable level of competence discursive and argumentative, have serious deficiencies in the textual level. This work aimed to generate new projects and proposals for action that can help improve reading and scriptural processes in educational institutions of the city.

Keywords: Academic Writing, textual level, the level of discourse, pragmatic level.

Introducción. La escritura académica, como práctica escolar y como tema de investigación, tiene que ver con un sinnúmero de conceptos, teorías y discursos oficiales instituidos, planteando así retos y desafíos epistemológicos, institucionales y metodológicos. Por tal motivo, investigar en espacios institucionales educativos, con un objeto social tan complejo como es la escritura académica, supone advertir tensiones y contradicciones, al mismo tiempo que discursos y prácticas dominantes y dominadas (Lerner, 2001); y hacerse cargo de todas éstas tensiones y diferencias, resulta fundamental para intentar construir colectivamente propuestas teóricas y metodológicas que nos permitan cada vez más comprender y ser conscientes de qué hablamos cuando hablamos de escritura en general y específicamente en el contexto de la educación básica y media.

Por las anteriores razones, indagar sobre las dificultades que presentan los estudiantes en escritura es fundamental para entrar a analizar, explicar y comprender de qué hablan los docentes de la educación básica y media, cuando se refieren a la escritura y a los problemas allí planteados. Estas reflexiones y cuestionamientos fueron el punto de partida para iniciar esta investigación:

> Una conclusión importante es que los resultados de las investigaciones están evidenciando que existe una fuerte incidencia del género primario, de la cultura oral en la Educación Institucionalizada y una poca insistencia en los géneros secundarios, de la cultura escrita, lo cual está incidiendo de manera muy fuerte, por un lado en la poca comprensión de los textos académicos, en una deficiencia en inferir para comprender y comprender para aprender (leer para aprender), y en la formación de estudiantes que puedan 'experimentar el poder del discurso razonado', estudiantes que aprendan a pensar y logren convertirse en interlocutores válidos (Martínez M, 2004: 2).

1. Marco teórico

Los referentes teóricos de la investigación giran alrededor de las siguientes categorías conceptuales: escritura, discursividad, argumentación y textualidad. Para tal efecto se tuvieron en cuenta teóricos como: Martínez, MC (2004), Lerner Delia (2001), Camps, A (2003), Tusón A (1991), Ferreiro E (2001) y De Vega y Cuetos (1999), Van Dijk (1995), Castelló (2002); Britos (2008); Kalman (2008); Di Steffano Pereira C (2007) y Carlino (2003, 2005), entre otros.

La escuela y la vida cotidiana están siendo confrontadas diariamente por una nueva realidad de índole semiótica. En el actual contexto postmoderno circula gran cantidad de textos, imágenes, lenguajes y códigos masmediáticos que hacen pensar en una reducción significativa del analfabetismo. Pero la realidad es completamente diferente y, al contrario, se observan deficiencias en la gestión escritural de los estudiantes en todos los niveles educativos: básica, media vocacional y educación superior:

> "Las exigencias que la sociedad hace actualmente a la educación son cada vez mayores no solo por el vertiginoso cambio del conocimiento o por la velocidad en la transmisión de la información, sino sobre todo por la exposición del estudiante a nuevos géneros discursivos, a géneros escritos más elaborados a los que ni él, ni el profesor estaban acostumbrados" (Martínez, M. 2002:11)

Así, escribir se convierte en una práctica académica y social fundamental, sobre todo en el actual ámbito de políticas globalizadoras, que inevitablemente van determinando, cada vez más, todo el sistema educativo y, en consecuencia, las formas de apropiación, producción y divulgación de conocimientos. En este sentido, la escritura aparece como factor determinante en el desarrollo del pensamiento (Ong, 1987) y el no desarrollo de esta competencia puede marginar a muchas personas, porque esas carencias les impiden construir los instrumentos de pensamiento que

el mundo actual exige, bien sea para conservar o cambiar sus imperativos. Para decirlo con palabras de Petrucci: "la escritura (...) instaura, donde quiera que aparezca, una relación tajante y fuerte de desigualdad entre aquel que escribe y aquel que no; entre aquel que lee y aquel que no, entre el que lo hace bien y mucho y el que lo hace mal y poco; y esta desigualdad sigue y revela a la vez los límites de la distribución social de la riqueza, de la diferencia de sexos, edades, geografías y culturas" (2003:27).

En este orden de ideas, la escritura en la educación básica y media, se convierte en objeto de preocupación por parte de los maestros e investigadores. Existe un gran número significativo de investigaciones, en el contexto internacional y nacional, orientadas a diagnosticar, comprender, describir e intervenir en dichas prácticas discursivas. Sin embargo, a pesar existir una gran producción de propuestas didácticas innovadoras, las prácticas de escritura continúan teniendo serios problemas en las aulas escolares y en la vida social. Al niño se le enseña a pronunciar y a repetir mecánicamente palabras, pero no se le enseña a leer. Igualmente se le induce a trazar letras y a formar palabras con ellas, pero no se le enseña el lenguaje escrito (Ferreiro, 2001, Lerner, 2001)

2. Metodología

Esta investigación se tipifica como exploratoria y descriptiva. Tomó como universo de estudio a 22.089 estudiantes de educación básica y media de las instituciones oficiales y privadas de la ciudad de Ibagué, en los grados 5º, 9º y 11º, de donde se tomó una muestra por afijación proporcional de 402 estudiantes de los colegios oficiales y 384 estudiantes de los colegios privados para una muestra total de 786. Estos colegios pertenecen a los núcleos educativos de la ciudad de Ibagué y están distribuidos de acuerdo con las comunas, que son nueve. Considerando esta situación, la muestra se seleccionó de forma aleatoria, de tal manera que todos los núcleos educativos tuvieran representación en ella. El listado de colegios oficiales y privados fue suministrado por la Secretaria de Educación Municipal de la ciudad.

La muestra se distribuyó de la siguiente manera:

Distribución de la muestra

Carácter *Grados*	Oficial	Privado	Total
5º	143	120	263
9º	144	140	284

11°	115	124	239
Total	402	384	786

El instrumento tenía las siguientes instrucciones:

Luego de haber leído el cuento "Baby H.P." del escritor mexicano Juan José Arreola, imagine y escriba una historia (máximo de 2 páginas) en la que su familia, sus amigos o usted, compran, usan y son afectados por los productos tecnológicos que existen en la actualidad o que podrían existir en el futuro. Si necesita más espacio, por favor escriba al respaldo.

Para la producción textual se tuvieron en cuenta las siguientes categorías:

- Nivel textual: competencia sintáctico semántica
- Nivel discursivo: competencia semántica enunciativa
- Nivel Pragmático: competencia pragmática, intertextual, enciclopédica.
- Superestructura

Es pertinente anotar, que el procesamiento y análisis de la información de los textos fue dispendiosa y compleja, dado que en la producción escrita, son los investigados, es decir, en este caso, los estudiantes quienes en últimas tienen el poder de decidir qué escribir, cómo escribir y cuanto escribir.

Una vez establecidas las categorías y clasificada en ellas toda la información, se procedió a hacer la correspondiente distribución de frecuencias y porcentajes para cada una de las variables consideradas en el estudio. La otra tarea consistió en definir unas escalas de valoración para distribuir los valores o puntuaciones obtenidas por los estudiantes en cada uno de los niveles de comprensión textual y producción textual, a partir de la siguiente escala de valoración:

- SB : Nivel Significativamente Bajo: 1
- B : Nivel Bajo; 2
- M : Nivel Medio 3
- A : Nivel Alto 4
- SA : Nivel Significativamente Alto 5

3. Resultados:

3.1 Nivel discursivo. En todos los Grados 5º, 9º y 11º oficial y privados, la mayoría de los estudiantes responde a cierto nivel de competencia discursiva; 5° y 9° oficial y privado nivel medio y 11 oficial y privado, nivel alto. (Ver tablas 1, 2, y 3). Lo anterior significa, que gran parte de los cuentos escritos por los estudiantes posee un universo conceptual o mundo de significado comunicante y, que a pesar de los problemas textuales complejos encontrados en los textos, todos fueron susceptibles de leer, al responder a un mínimo de competencia y de universalidad. (Ver tablas 1, 2, y 3).

TABLA 1. Frecuencia de los niveles de producción textual. Grado 5o. Oficial y Privado.

Colegio	NIVEL DISCURSIVO				NIVEL TEXTUAL				SUPERESTRUCTURA				PRAGMATICA				NIVEL DE PRODUCCION			
	OFICIAL		PRIVADO		OFICIAL		PRIVADO		OFICIAL		PRIVADO		OFICIAL		PRIVADO		OFICIAL		PRIVADO	
Nivel	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
SB	5	3,5	3	2,5	37	25,9	30	25,0	**77**	**53,8**	**21**	**17,5**	**63**	**44,1**	**20**	**16,7**	**49**	**34,3**	**14**	**11,7**
B	17	11,9	16	13,3	**75**	**52,4**	**45**	**37,5**	46	32,2	34	28,3	46	32,2	32	26,7	37	25,9	28	23,3
M	**85**	**59,4**	**32**	**26,7**	25	17,5	40	33,3	16	11,2	25	20,8	23	16,1	26	21,7	43	30,1	28	23,3
A	26	18,2	46	38,3	1	0,7	3	2,5	3	2,1	12	10,0	4	2,8	26	21,7	10	7,0	28	23,3
SA	4	2,8	16	13,3	0	0,0	0	0,0	1	0,7	21	17,5	1	0,7	9	7,5	1	0,7	15	12,5
NC	6	4,2	7	5,8	5	3,5	2	1,7	0	0,0	7	5,8	6	4,2	7	5,8	3	2,1	7	5,8
TOTAL	143	100,0	120	100,0	143	100,0	120	100,0	143	100,0	120	100,0	143	100,0	120	100,0	143	100,0	120	100,0

TABLA 2. Frecuencia de los niveles de producción textual. Grado 9o. Oficial y Privado.

Colegio	NIVEL DISCURSIVO				NIVEL TEXTUAL				SUPERESTRUCTURA				PRAGMATICA				NIVEL DE PRODUCCION			
	OFICIAL		PRIVADO		OFICIAL		PRIVADO		OFICIAL		PRIVADO		OFICIAL		PRIVADO		OFICIAL		PRIVADO	
Nivel	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
SB	5	3,5	8	5,7	**48**	**42,1**	**15**	**10,7**	11	7,6	24	17,1	29	20,1	19	13,6	19	13,2	14	10,0
B	30	20,8	30	21,4	**42**	**36,8**	**35**	**25,0**	25	17,4	42	30,0	21	14,6	31	22,1	15	10,4	29	20,7
M	**51**	**35,4**	**71**	**50,7**	5	4,4	45	32,1	**33**	**22,9**	**27**	**19,3**	**31**	**21,5**	**44**	**31,4**	**34**	**23,6**	**25**	**17,9**
A	31	21,5	18	12,9	4	3,5	29	20,7	19	13,2	23	16,4	27	18,8	39	27,9	22	15,3	45	32,1
SA	7	4,9	11	7,9	15	13,2	10	7,1	18	12,5	14	10,0	5	3,5	4	2,9	22	15,3	21	15,0
NC	20	13,9	2	1,4	0	0,0	6	4,3	38	26,4	10	7,1	31	21,5	3	2,1	32	22,2	6	4,3
TOTAL	144	100,0	140	100,0	114	100,0	140	100,0	144	100,0	140	100,0	144	100,0	140	100,0	144	100,0	140	100,0

TABLA 3. Frecuencia de los niveles de producción textual. Grado 11o. Oficial y Privado.

Colegio	NIVEL DISCURSIVO				NIVEL TEXTUAL				SUPERESTRUCTURA				PRAGMATICA				NIVEL DE PRODUCCION			
	OFICIAL		PRIVADO		OFICIAL		PRIVADO		OFICIAL		PRIVADO		OFICIAL		PRIVADO		OFICIAL		PRIVADO	
Nivel	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
SB	9	7,8	8	6,5	6	5,2	3	2,4	15	13,0	18	14,5	8	7,0	9	7,3	10	8,7	11	8,9
B	6	5,2	3	2,4	15	13,0	18	14,5	24	20,9	21	16,9	3	2,6	9	7,3	12	10,4	12	9,7
M	15	13,0	18	14,5	**55**	**47,8**	**61**	**49,2**	**27**	**23,5**	**30**	**24,2**	**47**	**40,9**	**48**	**38,7**	30	26,1	32	25,8
A	**77**	**67,0**	**64**	**51,6**	30	26,1	24	19,4	10	8,7	20	16,1	37	32,2	40	32,3	**41**	**35,7**	**42**	**33,9**
SA	8	7,0	31	25,0	5	4,3	16	12,9	**27**	**23,5**	**27**	**21,8**	8	7,0	10	8,1	14	12,2	22	17,7
NC	0	0,0	0	0,0	4	3,5	2	1,6	12	10,4	8	6,5	12	10,4	8	6,5	8	7,0	5	4,0
TOTAL	115	100,0	124	100,0	115	100,0	124	100,0	115	100,0	124	100,0	115	100,0	124	100,0	115	100,0	124	100,0

Sin duda, si los textos más problemáticos se lograron interpretar es porque existe en todos ellos estructuras profundas y enunciativas, vehiculadas a

través de estructuras superficiales que son, para el caso que se está analizando, las que problematizaron significativamente la comprensión de los textos. Igualmente, describir y analizar todo lo que subyace en estas estructuras profundas resultó ser una tarea interesante y placentera, toda vez que permitió descubrir imaginarios socio-culturales, conflictos personales, académicos, de género, psicológicos, culturales, sexuales, modos de percibir el mundo, la academia, la literatura, la escritura misma y demás prácticas sociales y discursivas: "La discursividad en el texto tiene mucho que ver con la situación de comunicación, en ella se estudia la heterogeneidad enunciativa, la polifonía, las implicaturas y sobreentendidos, la organización superestructural del texto y las funciones realizadas a través del texto" (Martínez, M. 1991:106).

Efectivamente, haber podido leer y descubrir los aspectos mencionados indicó que existe competencia discursiva en estos escritos, esto es, los estudiantes saben hacer y decir cosas con la escritura, más allá de los obstáculos en la gestión textual de sus escritos. (Kalman, 2008). En otras palabras, producen anunciados con cierto nivel de coherencia, en un contexto socio-cultural particular. No hay que olvidar que se trata, no de sujetos ideales, sino de estudiantes situados en un espacio socio-cultural, en un tiempo determinado y, con necesidades de comunicación y de interacción concretas (Britos 2008)

Es pertinente anotar que el requerimiento de producir un cuento de ficción permitió de mejor manera a los estudiantes expresar sus visiones de mundo, su enciclopedia personal, en un acto de escritura con pretensiones de originalidad, entendiendo que esta sufre una transformación desde su procedencia de la lengua natural e instituye como producto modelizado, un mundo de ficción nuevo y autónomo, el cual evidencia de alguna manera, procesos de intertextualidad con el mundo empírico y con el cuento Baby H.p. de Juan José Arreola. Los investigadores al aceptar también el juego de la ilusión literaria entendemos que el artefacto literario, en su proceso de recepción se torna complejo en su comprensión, explicación e interpretación debido a los niveles de ambigüedad, connotación, plurisignificación y semiosis, desplegados en la significancia de los cuentos escritos por los estudiantes.

Ahora bien, atendiendo a las categorías analizadas como coherencia global, tópico y eje temático se puede afirmar que los textos, en general, poseen coherencia global en la medida en que existe, en cada uno de ellos, unidades temáticas que se desarrollan progresivamente en el texto. Algunos, con

mucha dificultad (especialmente los textos del Grado 5º oficial y privado), trataron de seguir una línea temática hasta finalizar el acto escritural; otros aludieron a un tema, intentaron desarrollarlo, pero no lo finalizaron. En los Grados 9º y 11º se presentó esta misma situación con frecuencias menos significativas.

Finalmente, lo que cabe destacar en este nivel es la dimensión pragmático-enunciativa presente en las producciones escritas de los estudiantes, en donde cobran sentido y valor las expresiones, en términos de actos e intenciones comunicativas.

3.2 Nivel textual. Los resultados, en este nivel fueron los siguientes:

En los Grados 5º oficial y privado el nivel fue bajo; en los Grados 9º oficial y privado fue bajo y significativamente bajo, y en los Grados 11º oficial y privado los estudiantes se ubicaron en la categoría medio, evidenciando además un porcentaje significativo en la categoría alto (Ver Tablas 1,2 y 3).

Estos resultados develan que el obstáculo central en las producciones escritas de los estudiantes estuvo centrado en anomalías de la competencia textual. Se observa un alto grado de dificultad para elaborar enunciados lógicos y gramaticalmente aceptables: "En muchas ocasiones, los "errores" de los textos escritos por nuestros estudiantes se pueden explicar como marcas o interferencias de las características pragmáticas y cognitivas de la oralidad, que tienen como resultado la elaboración de textos pragmáticamente inadecuados" (Tusón, 1991:15)

Las anomalías más recurrentes en el nivel textual fueron las siguientes:

Escritura oral: Es pertinente recordar que existen grandes diferencias entre la oralidad y la escritura y que estas diferencias inciden en los procesos de conocimiento: "Los mecanismos de control del discurso oral (sociales, culturales e incluso, ontológicos) son diferentes a los del discurso escrito y estos se evidencian en modos de realización que orientan el significado hacia una mayor autonomía del contexto inmediato o, por el contrario, hacia una mayor dependencia" (Jurado F, et al, 1998:106). Tal vez, las palabras que se utilizan en ambos contextos sean las mismas, pero el uso y las relaciones que se establecen no coinciden ni siquiera parcialmente. Los textos escritos por los estudiantes presentaron marcas orales entre ellas las siguientes:

Sucesión de proposiciones sin un orden textual y discursivo. Los enunciados se escriben tal y como se van apareciendo en la mente de los estudiantes, lo cual crea muchas veces incomprensión en el texto; es la textualización del discurrir del pensamiento, por encima de una redacción planeada y elaborada (Carlino, 2005). En muchos textos no existe diferencia entre lenguaje interior y lenguaje exterior; el lenguaje interior se caracteriza por ser predicativo y amorfo y sólo toma forma cuando se externaliza a través de estructuras superficiales y enunciativas (Vygotsky 1995). Y en el caso de la escritura, los enunciados deben ir organizados lógica y semánticamente, en aras de una coherencia local y global.

Tono dialogal de la escritura. En la oralidad, con el fin de mantener la atención del interlocutor, es común en los estudiantes utilizar recursos prosódicos como la entonación y el tono de los enunciados. Los estudiantes intentan trasladar estos elementos a la escritura que la vuelve monótona al preguntar y contestar reiteradamente: "¿Por qué existe la tecnología? Porque el mundo ha avanzado"

Texto demasiado explicativo con ausencia de signos de puntuación. Es común en la oralidad reiterar explicaciones con el fin de mantener la atención del interlocutor. Esta característica no es propia de la escritura, sin embargo los estudiantes la utilizan con regularidad. De igual manera, los alumnos no utilizan los signos de puntuación; la coma es el signo más usado, el punto seguido no lo utilizan casi nunca, y el punto y coma no es usado en ningún caso.

Perífrasis verbal. La perífrasis verbal es un fenómeno recurrente en la oralidad; en la escritura este aspecto está sujeto a la corrección. La perífrasis es un recurso retórico importante cuando se usa intencionalmente en el discurso, pero cuando es usado sin ninguna intención carece de importancia en el texto y sí lo hace perezoso.

Uso de términos propios de la escritura oral. Los estudiantes escriben de igual manera como lo hacen en el chat; utilizan signos como: "xq no comprarlo" "aki" "qtl" "drmda" "fvr"

Queísmo. Los estudiantes tienden a omitir la preposición *de*, cuando precede a *que* en oraciones subordinadas. "Tengo la ilusión que ganaré mucho dinero creando un artefacto para ahorrar energía"

Además de lo anterior se encontraron las siguientes dificultades:

Uso incorrecto de la coma entre el sujeto y el verbo de una oración. Los alumnos usan reiteradamente la coma para separar el sujeto y el verbo, veamos: “El baby hp, es una artefacto importante” “Arreola, es un importante escritor”

Ausencia de conectores o uso errado de ellos: Existe ausencia de conectores y los que usan son propios de la oralidad:

> “La ausencia del uso —o el uso erróneo— de conectores es otra característica típica de los escritos de los estudiantes. Las relaciones sintácticas o semánticas no se hacen explícitas a través del uso de elementos lingüísticos; las estructuras sintácticas que abundan más son la yuxtaposición y la coordinación. La estructura oracional se presenta a menudo quebrada con lo que aparecen oraciones mal formadas, en las que algún elemento esencial está ausente, como ocurre con frecuencia en el uso oral espontáneo de la lengua” (Tusón, 1991:15).

Cuando no se usan los conectores el texto se convierte en un listado de enunciados:

“El baby hp es bueno para las mamás porque pueden ahorrar energía en la casa y en todas partes.

El baby hp es malo porque le roba la energía a los niños en la escuela, en la escuela deben canalizar y desarrollar de mejor manera la energía de los niños”

Uso equivocado del gerundio. El gerundio se usa para expresar una acción simultánea o anterior a la del verbo principal, nunca posterior a ella como en el siguiente ejemplo, sacado del corpus de los estudiantes: “La tecnología transforma el mundo, haciéndolo más confortable”

Pérdida de la referencia: Es uno de los problemas más persistentes en el procesamiento de la información del texto. No aparece el referente y las referencias expresadas a través del texto quedan sin contenido por cuanto el referente no ha sido mencionado antes; en este caso el lector debe tratar de adivinar de quien se trata. Se intenta de esta manera hacer una traducción del lenguaje oral al escrito, veamos: “Un día un señor se imaginó que vivía en un mundo lleno de robots, los robots vivian allá en esa calle y cuando el señor pasaba lo saludaban los robots, pero un día los robots se enloquecieron y le pegaron a ese señor que estaba allá en la esquina”

Falta de correspondencia entre verbo, género y número: “La mayoría ***opinan*** diferente”

“En el consumo de la tecnología siempre ***habrán*** problemas”

Uso reiterado del relativo “que”. Esta maniobra exagerada del relativo “que” empobrece el estilo escritural y hace pesada su lectura: “que había una vez un señor que tenía un niño hiperactivo, que jugaba todo el día y que quería canalizar su energía con tecnología”

3.3 Pragmática y superestructura. Estas dos categorías serán analizadas conjuntamente debido a que se relacionan y se complementan directamente. Sin embargo, metodológicamente se hacen las siguientes precisiones con el ánimo de especificar qué se evalúo en cada una de ellas:

Pragmática: En esta categoría se indaga si el estudiante responde acertadamente a la intencionalidad pragmática del enunciado. Además se analiza la adecuación lexical y contextual más allá de la simple transmisión de información. Los intereses, intenciones, planteamientos de puntos de vista, hipótesis y posicionamientos críticos están igualmente implicados aquí.

Superestructura: Esta categoría alude directamente a la anterior, pues si el estudiante capta y asume la intención del enunciado debe a continuación construir una superestructura lógica-textual adecuada; que en este caso debería ser una estructura narrativa cuyo esquema convencional es: introducción, nudo y desenlace. Además, se tuvo en cuenta, si dicha estructura narrativa manifiesta internamente el planteamiento, desarrollo y conclusión de una hipótesis argumentativa.

Luego de procesadas y analizadas la totalidad de las pruebas escritas los resultados fueron los siguientes:

En la dimensión pragmática: Los Grados 5º Primaria oficial y privado se ubicaron en la categoría baja, los Grados 9º oficial y privado en la categoría media con un porcentaje ligeramente significativo hacia el nivel alto en el sector privado. Los grados 11º se posicionaron en la categoría medio con porcentajes significativos en el nivel alto.

En la dimensión de superestructura: Los Grados 5º y 9º oficiales y privados quedaron registrados en la categoría baja (Ver tablas 1, 2,3); y los Grados

11º oficiales y privados en la categoría media.

En relación con el cumplimiento de las instrucciones planteadas en la pregunta, se observó que un 60% de los estudiantes cumplió con los requerimientos en tanto que imaginaron y escribieron una historia en la que sus amigos o sus familiares, o ellos mismos fueron afectados por productos tecnológicos. Para este caso, los estudiantes recorrieron a la estructura narrativa convencional del cuento cuyos componentes son: problema, nudo y desenlace. Muchos de estos alumnos, escribieron historias, parafraseando el título, la estructura narrativa y la temática de Arreola. El 40% no cumplió con los requerimientos, toda vez que, escribieron historias, pero no hicieron alusión a la tecnología, o escribieron sobre tecnología, pero no aceptaron el juego de la ficción y optaron por escribir textos informativos, argumentativos, o de opinión. Vale la pena aclarar, que aunque estos textos no cumplieron con los requerimientos, finalmente decidimos tenerlos en cuenta para la evaluación, porque muchos de ellos, son escritos muy bien logrados, con posicionamientos críticos y reflexivos. Es importante, de alguna manera, ponderar y valorar la creatividad en la creación de historias y de textos por parte de los estudiantes, pero también es necesario llamar la atención sobre los niveles de concentración sobre el ejercicio en cuestión, los niveles de actitud y disposición requeridos en él, lo mismo que la internalización de los requerimientos, la estructura y los contenidos del texto solicitado. Otros más no aceptaron el juego de escribir.

Ahora bien, sobre el planteamiento, desarrollo y conclusión de hipótesis argumentativas se puede señalar que la mayoría de los cuentos presenta esta estructura, sin embargo, en no pocos casos, las hipótesis fueron difusas y complicadas de identificar en la estructura enunciativa.

Es conveniente anotar, que muchos escritos expresaron el planteamiento de una hipótesis argumentativa, pero no la desarrollaron, y otros la desarrollaron, pero no la concluyeron. Algunos no plantearon hipótesis; ni desarrollaron argumentos coherentes. Otros más, infirieron aspectos críticos, pero no plantearon argumentos contundentes; en ciertas ocasiones, fueron dispersos, sin argumentación, inconclusos. Pero aún así, estos textos, manifiestan la aceptación del juego del diálogo, que también es uno de los objetivos de la investigación, y en el cual los investigadores estamos inmersos, al asumir como lectores, la decodificación e interpretación de las estructuras textuales y enunciativas de los cuentos.

Desde la perspectiva perelmaniana, los estudiantes le apostaron a un lector-consumidor, construyeron unos argumentos(inventio), los organizaron (dispositivo), y los presentaron (elocutivo); hubo buenos, y malos argumentos; en muchos casos, su organización y presentación no fue la adecuada, pero, en todo caso, se evidenció, mínimamente, la intención del estudiante por establecer cierto contacto intelectual con el lector-consumidor, y al mismo tiempo, por persuadirlo de lo negativo y lo positivo de consumir artefactos tecnológicos.

En relación con pragmática y superestructura se observan resultados relativamente similares, en los estudiantes de colegios oficiales y privados; en grado 5°, tanto privado como oficial, los resultados fueron significativamente bajos; en 9° oficial y privado, sus desempeños se ubicaron en el nivel medio y en 11° oficial y privado, en medio y, en superestructura significativamente alto para ambos sectores. Cabe anotar que los desempeños de los estudiantes de 5° es objeto de preocupación, pues sus textos evidencian un nivel bajo y significativamente bajo de competencia escritural: (ver tablas 1, 2,3).

Ahora, sobre la competencia literaria cabe resaltar que aunque esta puede pertenecer taxativamente al ámbito de la competencia comunicativa, posee unas complejidades e interrelaciones que la acercan a la lectura, conocimiento y valoración de los textos literarios (líricos, narrativos, testimóniales). Y revelan apropiaciones del mundo, desde lo cognitivo, lo ético, lo ideológico y lo estético, al generar valores sobre la sensibilidad, la belleza, la crueldad y la solidaridad. Lo anterior posibilita una reflexión práctica del mundo e instaura en el ser humano respeto por la tradición literaria, regional, nacional, continental y universal; aspectos coadyuvantes en la construcción de espíritus modernos, consecuentes con su identidad y con su lugar en el mundo.

Finalmente es pertinente decir que los resultados de la investigación presentan grandes desafíos a las instituciones educativas, de orden investigativo, teórico, didáctico y político.

No bastan, los intentos aislados de algunos docentes, ni el voluntarismo de tratar de hacer las cosas bien, se necesitan políticas del Ministerio de Educación Nacional (MEN) que apunten a visibilizar y a promover con presupuestos y acciones concretas, la importancia de la escritura y lectura. Debe existir una formación continuada de los docentes de todas las áreas disciplinares en didáctica de la escritura y lectura, de tal manera que

puedan asumir como objeto de enseñanza estas prácticas académicas, en sus aulas escolares. El problema de leer y escribir no es sólo del profesor de lenguaje como se ha querido ver siempre; si realmente se quieren buenos resultados, todos los profesores, de acuerdo con su área disciplinar deben asumir la enseñanza explícita de la lectura y la escritura; son ellos quienes deben compartir con sus estudiantes, sus prácticas, tácticas, estrategias y experiencias reales como escritores y lectores de su área y, deben acompañarlos y orientarlos en los trabajos y tareas de lectura y escritura que les asignan.

4. Conclusiones

- El desempeño escritural de los estudiantes de educación básica y media presenta deficiencias en todos los niveles, especialmente en el nivel textual. En relación con el nivel discursivo, los textos tienen cierta aceptabilidad, es posible leerlos y evidenciar en ellos un universo semántico y pragmático; una experiencia de lectura y escritura, lo cual indica que es a partir de dichas anomalías textuales y discursivas que la escuela debe focalizar y agudizar su atención. Desbordar esos modos predominantes de escritura en los estudiantes implica para los docentes de todas las disciplinas, no sólo los de lenguaje, la tarea de desnaturalizar y enseñar de forma explícita la escritura, atendiendo a los géneros, los contextos, y a las condiciones sociales.

- Los resultados indican la necesidad de desarrollar propuestas didácticas que propicien el mejoramiento de estas prácticas académicas y fortalezcan la investigación en didáctica de la escritura y lectura en las Instituciones Educativas. Es pertinente empezar a superar las prácticas ficticias, reducidas a lo normativo, caligráfico y silábico y, propiciar otra mirada, en donde la lectura y la escritura se conviertan en prácticas genuinas, creativas, persuasivas, no sólo con fines evaluativos, sino fundamentalmente con propósitos comunicativos, sociales y políticos.

- Las Instituciones Educativas deben crear las condiciones necesarias para contribuir a la formación de escritores competentes, autónomos y críticos, a través de estrategias que integren la teoría con la práctica, apoyadas en procesos de investigación en el aula. A través de la investigación surge el cuestionamiento, la duda, el vacío, se asumen nuevas relaciones y se descubren nuevos objetos y

situaciones didácticas (Brousseau 1970). De esta manera, es posible poner en conflicto el saber, el hacer y el decir de los maestros, sus concepciones y creencias, en clave de profundas reflexiones y transformaciones de la didáctica de la escritura a mediano y largo plazo.

- Finalmente, dada la complejidad y extensión del trabajo, no fue posible por razones de tiempo y de recurso humano abordar en profundidad algunas categorías, que bien pueden ser objeto de estudio en posteriores investigaciones. Estudios que por ejemplo apunten ahora desde un enfoque etnográfico a explicar y comprender de una manera más contextual los hallazgos encontrados en el presente trabajo. Esto conlleva entonces a preguntar por los procesos de enseñanza y aprendizaje de la escritura y lectura; por las creencias, saberes y valores que tienen docentes y estudiantes sobre ellas; por sus prácticas de lectura y escritura y por las condiciones de producción y circulación estas en la escuela. La escritura debe ser para los estudiantes, una opción concreta para la formación de su pensamiento, una posibilidad en donde esta pueda estar abierta y al servicio del mundo de la vida, y no solo para la escolaridad.

Referencias

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

Camps, Anna. 2001. El aula como espacio de investigación y reflexión. Barcelona: Grao.

Camps, Anna. 2003. Secuencias didácticas para aprender a escribir. España: Grao.

Carlino, Paula. 2005. Escribir, leer y aprender en la universidad. .Argentina: Fondo de Cultura académica.

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

Corrado y Eizaguirre. 2003. El profesor y las prácticas de lectura en el ámbito universitario. *Revista Iberoamericana de Educación*. pp 1-8.

ChevallardIves (2005). La transposición didáctica. Tercera edición. Argentina: Aiqué.

De Vega, Manuel y Cuetos, Fernando. 1999. Psicolinguistica del Español. Madrid: Editorial Trotta.

Di Stefano y Pereira, Mc. 1997. Representaciones sociales en el proceso de lectura. En revista *Signo y Seña,* N° 8 Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Ferreiro, Emilia. 2001. Pasado y presente de los verbos leer y escribir. Argentina: Fondo de Cultura Económica.

Huergo, Jorge y FernándezBelén. 2000. Cultura escolar, cultura mediática-intersecciones. Bogotá: UPN.

Jurado Fabio et all. Los procesos de escritura. Hacia la producción interactiva de sentidos. Santafé de Bogotá: Mesa redonda Magisterio, 1998.

_____. Juguemos a interpretar. Evaluación de competencia lenguaje. Santafé de Bogotá: Plaza &Janés-Asosemiótica-Universidad Nacional de Colombia. MEN. 1998.

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

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

Martínez, María Cristina. 2001. Análisis del Discurso y Práctica Pedagógica. Colombia: Homo Sapiens Ediciones.

Martínez, María Cristina. 2005. La argumentación en la dinámica enunciativa del discurso. Cali: Cátedra Unesco.

Martínez, M. 2004. El procesamiento multinivel del texto escrito. ¿un giro discursivo en los estudios sobre la comprensión de textos?Ponencia

presentada en Primer Congreso Nacional de Lectura y Escritura en México, 19 de mayo de 2004. Bajado de Internet el 25 de julio:http://www.oei.es/fomentolectura/procesamiento_multinivel_texto_escrito_martinez.pdf

Ong Walter. Oralidad y escritura. (1987). México: Fondo de Cultura Económico.

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

Teun VanDijk. 1995. Texto y contexto. Madrid: Ediciones Cátedra.

Tuson, A. 1991. Las marcas de la oralidad en la escritura. Revista: signos teoría y práctica de la educación - número 3 abril junio 1991. página 14/19. issn 1131-8600

Perspectivas Educativas
Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad del Tolima
Recibido12/11/2019 - Aprobado 12/12/2019
Vol. 9. No 1. ISNN 2027-3401
Año 2019. Páginas 121-135

La Sistematización de Experiencias en la Investigación Pedagógica para la Construcción de un Patrimonio de Saber Pedagógico en la Región Amazónica

The systematization of experiences in pedagogical research for the construction of a pedagogical knowledge heritage in the Amazon Region

Colectivo INAPE (Investigación Acción Pedagógica)

Resumen. La Sistematización de Experiencias en la Investigación Pedagógica para la Construcción de un Patrimonio de Saber Pedagógico en la Región Amazónica, presenta algunos resultados de los procesos de investigación formativa realizada con estudiantes y profesores de la Especialización en Pedagogía de la Universidad de la Amazonia, con el propósito de valorar los alcances de esta modalidad investigativa en la construcción de conocimiento y develar las prácticas y experiencias en el quehacer de los maestros, para su reconocimiento, cualificación y aportes al patrimonio de saber pedagógico regional, en la perspectiva de justipreciar estos referentes en el contexto sociocultural.

Palabras claves Saber pedagógico, sistematización de experiencias, patrimonio pedagógico amazónico.

Abstract. The Systematization of Experiences in Pedagogical Research for the Construction of a Pedagogical Knowledge Heritage in the Amazon Region, presents some results of the formative research processes carried out with students and professors of the Pedagogy Specialization of the University of the Amazon, with the purpose of assessing the scope of this research modality in the construction of knowledge and revealing practices and experiences in the work of teachers, for their recognition, qualification and contributions to the heritage of regional pedagogical knowledge, in the perspective of justifying these references in the sociocultural context.

Keywords: Pedagogical knowledge, systematization of experiences, Amazonian pedagogical heritage.

Sistematización de Experiencias como Práctica Pedagógico

> … la imposición acrítica de los modelos tecnológicos en educación en nuestro país, ha impedido los procesos de reflexión al interior del discurso pedagógico. Esto ha tenido como consecuencia el vaciamiento de sentido del término Pedagogía, limitando su significado a denotaciones inmediatas referidas solo a las prácticas instrumentalizadas de los docentes, perdiendo este término toda connotación con los procesos históricos, a lo largo de los cuales se construye el fundamento teórico que interactúa con esta práctica social.
>
> Aracelly de Tezanos (1982, p.55).

En la sistematización de experiencias como tipo de investigación que se ha privilegiado para develar las prácticas y experiencias en el quehacer de los maestros, se refleja su saber pedagógico expresado en los trabajos de grado de los estudiantes de la Especialización en Pedagogía de la Universidad de la Amazonía. La sistematización de experiencias tiene en cuenta aspectos como pertinencia, flexibilidad, atención a la diversidad, la interculturalidad, promoción de la iniciativa y la innovación educativa para el mejoramiento de los procesos formativos, lo cual fortalece la concreción y expresión del plan cultural en la formación del nuevo ciudadano con una mirada inter y transdisciplinar sobre el proceso docente educativo.

Ella ha permitido caracterizar las prácticas de los maestros en formación y sus experiencias significativas en el ejercicio de la docencia, en las cuales se devela y aportan a la comprensión de la naturaleza transformadora de prácticas pedagógicas que pasan de ser tradicionales para convertirse en prácticas creativas, desde didácticas alternativas posibles en el ejercicio de la enseñanza en trabajos de grado que se han seleccionados como base para la construcción del patrimonio regional de saber pedagógico.

Jara (2003) y Ghiso (1999) conciben la sistematización como un proceso para reflexionar, ordenar y explicitar los sentidos y significados que tienen las prácticas para sus actores, en tanto otros priorizan la participación y la producción de conocimiento generada en el proceso reflexivo. Jara (2003) reconoce que es una forma de creación participativa de conocimientos desde la acción "que posibilitan apropiarse de los sentidos de las experiencias, comprenderlas teóricamente y orientarlas hacia el futuro con una perspectiva transformadora" (p. 4); Ghiso (1999) considera que "el interés que lo direcciona [como proceso] y los principios éticos que

lo enmarcan son eminentemente emancipadores y transformadores. La sistematización hace parte de las propuestas socio-críticas de construcción de conocimiento" (p. 8).

La concreción del propósito de la sistematización de experiencias como tipo de investigación da mayor fuerza a la investigación pedagógica, en cuanto centra su atención en develar y comprender las prácticas pedagógicas de los maestros, como prácticas sociales en el ejercicio de su profesión para cualificarlas.

Desde esta perspectiva, la práctica se realiza articulada con los actores de la experiencia quienes desde sus diferentes visiones y vivencias aportan su interpretación sobre los hechos y sus logros, en correspondencia con sus intereses, generadores de diferentes aprendizajes y conocimientos sobre los resultados de la experiencia los cuales no deben ser considerados unos más o menos válidos que los otros, sino que en un "diálogo de saberes" sobre la realidad, donde el conocimiento producido por los actores de la acción puede diferir del encontrado por los investigadores, aun cuando no hayan participado en ella, y debe ser confrontado en un proceso de deconstrucción donde se valida en una comprensión más profunda y completa de la realidad.

Con la sistematización de experiencias, la práctica pedagógica se orienta a la generación de espacios de reflexión acerca de los problemas educativos ya sea de la institución, el aula y la comunidad, para aportar a la solución de problemas relacionados con el rendimiento académico, la formación integral y el mejoramiento de los ambientes de aprendizaje, en donde las actuaciones de quien enseña están mediadas por un pensamiento que se caracteriza por ser autorreflexivo y autocrítico, y porque se hace uso de estrategias pedagógicas pertinentes, autónomas, y transformadoras, tal y como se evidenció en las experiencias sistematizadas seleccionadas en la investigación para la construcción de un saber pedagógico en el contexto amazónico. A partir de la sistematización de experiencias, la práctica pedagógica se constituye para el maestro en fuente de investigación sobre su propio ejercicio, desde la problematización de situaciones asociadas a la enseñanza o al aprendizaje, lo cual permite que se conviertan en agentes transformadores de la realidad educativa con miras al mejoramiento de la calidad de vida, tanto de quien enseña como de quien aprende, y en generadora de conocimiento pedagógico.

De otra parte, la sistematización de experiencias tiene en cuenta aspectos como pertinencia, flexibilidad, atención a la diversidad, la interculturalidad,

promoción de la iniciativa y la innovación educativa para el mejoramiento de los procesos formativos, lo cual fortalece el acopio y expresión de los procesos de formación del nuevo ciudadano desde una mirada inter y transdisciplinar.

En la visión epistemológica de la sistematización hay una clara oposición al positivismo (Palma, 1992), porque guía el quehacer de las Ciencias Sociales desde una epistemología dialéctica en la tensión marcada por sujetos en conflicto que generan cambios en sus realidades, y en lo epistémico dialéctico marcada por los ciclos de la praxis: práctica-teoría-práctica.

En el contexto regional amazónico, la realidad donde los maestros realizan sus prácticas pedagógicas está permeada por situaciones de desigualdad social, de violencia intrafamiliar y escolar, maltrato, desplazamiento poblacional por hechos de violencia, intolerancia, diversidad cultural; condiciones que generan injusticia y desconcierto tanto en el pensamiento como en la acción; que afectan la enseñabilidad y la educabilidad donde también influyen las visiones del mundo y de la vida propias de los diferentes sujetos de la educación, enmarcadas en multidiversas significaciones y expresiones culturales, con tensiones que necesariamente llevan a develar formas diferentes de ser y de entender la escuela. Este aspecto fundamental de la pedagogía se refiere también a todos aquellos problemas del contexto educativo donde se destacan la inequidad en las oportunidades que la sociedad ofrece a la población escolar para su desarrollo intelectual, social, ético y de personalidad; en la escuela se reproducen condiciones y se desarrollan actuaciones contrarias a los derechos humanos, que pueden ser aceptadas por parte del maestro y de las instituciones formadoras, simplemente como contexto de la acción educativa, o ser asumidas en forma crítica, con la finalidad de crear conciencia sobre sus implicaciones en el quehacer educativo y de animar al compromiso de contribuir a su transformación por medio de la educación.

La escuela, como realidad, ha ocupado en la pedagogía un espacio de debate teórico y político muy importante. Ella ha sido objeto permanente de estudio y producción de conocimiento, cuyo resultado se explicita en teorías, modelos y significaciones no siempre de dominio y discusión del educador y de las instituciones que lo forman. En este sentido, para abordar el proceso investigativo, se identificaron y analizaron saberes y prácticas que caracterizan el saber de los maestros en su quehacer, tomando como referentes los cuatro núcleos básicos del saber pedagógico, planteados

por el Consejo Nacional de Acreditación (1998): a) Educabilidad del ser humano, b) Enseñabilidad de las ciencias, c) Estructura histórica y epistemología de la pedagogía y d) Realidades y tendencias sociales y educativas. y sus interrelaciones. En la práctica, estos cuatro núcleos básicos de saber pedagógico no son excluyentes entre sí; por el contrario, ellos se interrelacionan de tal manera que dan sentido y significado a los procesos de formación y responden a la integralidad que requieren las dimensiones del desarrollo humano. Sin embargo, para abordar el reconocimiento al saber pedagógico como patrimonio regional, es necesario comprender las particularidades que se dan desde cada uno de los núcleos aquí referenciados, en las experiencias sistematizadas y las prácticas pedagógicas caracterizadas.

Respecto al saber pedagógico, se plantea "que son conocimientos, construidos de manera formal e informal por los docentes; valores, ideologías, actitudes, prácticas; es decir, creaciones del docente, en un contexto histórico cultural, que son producto de las interacciones personales e institucionales, que evolucionan, se reestructuran, se reconocen y permanecen en la vida del docente" (Díaz Quero, 2001, p. 5). Desde esta mirada, el saber pedagógico, integra tres entidades básicas: (a) cognitiva, expresada en dos direcciones: formal e informal, (b) afectiva, y (c) procesual.

Así, entonces, las prácticas pedagógicas representan un espacio vital para articular el Saber Social -conformado por los saberes filosóficos, científicos y populares, con el Saber Pedagógico producto de las relaciones saber enseñar y saber aprender- a los procesos de formación del profesional docente; articulación en la cual el Desarrollo Humano se constituye en el eje fundamental de la formación integral.

Para la construcción de un patrimonio de saber pedagógico regional (Amazonía colombiana), es indispensable precisar la tipicidad del contexto; es decir, los elementos constitutivos de la realidad frente a los cuales cotidianamente se enfrenta la práctica: El contexto, entonces, se analiza como una realidad altamente específica y no comparable a otras, en la cual los fenómenos que se suceden están profundamente influidos y determinados. El contexto actual de la región Amazónica colombiana, desafortunadamente, hereda grandes convulsiones de violencia, que en muchas ocasiones han terminado influyendo tales modos de hacer.

En estas circunstancias tan adversas, los maestros han tenido que pedirle muy poco a la imaginación para desarrollar sus prácticas cotidianas, porque siempre ha estado frente a ellos la falta de recursos convencionales para hacer creíbles sus prácticas, producto de una realidad sobrecogedora de supervivencia. Por eso, no es difícil soslayar la riqueza de los aprendizajes que albergan sus prácticas para extraer las lecciones y aprendizajes a partir de estas, las que por su naturaleza, requieren un método válido para interpretar de una manera particular este contexto específico, que sirva de paso, para insistir en que las diferentes realidades del país no se pueden medir con el mismo rasero.

Ante esta circunstancia, se ha recurrido a la **epistemología de la acción**, la cual sustenta la anulación de la distancia entre el sujeto y el objeto, y constituye a la acción como instancia fundante para la generación de conocimiento. Desde este enfoque epistemológico, la construcción del conocimiento se entiende como una acción creativa en donde se reconstruyen tanto el sujeto como el objeto en el mismo acto de conocer, sin detrimento de la percepción de la existencia efectiva de los sujetos y de los objetos. Bajo esta forma de entender la construcción del conocimiento, se supera la relación de oposición que tradicionalmente se ha planteado entre el sujeto y el objeto, para pasar a una relación de integración dinámica. Ahora bien, si se cambia la forma de la relación sujeto - objeto, cambia también la forma en la que ambos se legitiman y el concepto de verdad cobra otra dimensión (INAPE, 2013).

Saberes pedagógicos emergentes en la sistematización de experiencias

A partir del análisis previo de las experiencias y prácticas docentes seleccionadas, se identificaron aspectos relevantes sobre saberes pedagógicos emergentes, entre los cuales se destacan:

- El reconocimiento de **saberes ancestrales** representa un valioso aporte para la construcción del patrimonio de saber pedagógico de la región amazónica, en tanto reivindica la valoración de las relaciones ser humano-naturaleza como centro vital para la supervivencia planetaria, referente de una visión integral de la formación donde se articulan sociedad, familia, subsistencia, salud, convivencia en armonía con el ambiente, experiencias especialmente identificadas en las prácticas pedagógicas realizadas en el espacio académico de Desarrollo Humano en el departamento del Caquetá: (a) Al sur, en la Institución Educativa Rural Indígena Yachaicury (inga),

corregimiento de Yurayaco, en el municipio de San José del Fragua, donde la estructura curricular está organizada por ejes y ciclos de formación; entre ellos: Organización Social (origen y justicia propia), Lenguaje y Significados (inga como primera lengua), Espiritualidad (medicina, ética y valores), Uso de la tierra (formas de preparar la tierra y de sembrar, nombre y uso de las plantas). El desarrollo de los proyectos pedagógicos involucra saberes no disciplinares y contenidos desde diferentes disciplinas o áreas que se relacionan complejizando las lecturas de la realidad, es decir, cada proyecto da cuenta de múltiples saberes y contenidos disciplinares y no disciplinares. Sin embargo, existen saberes o conceptos que dentro del mundo inga sólo empiezan a ser necesarios en el contacto con la cultura mayoritaria y la naturaleza. Los conocimientos tradicionales sobre la naturaleza son parte de su cultura; no están en los libros, pero sí en la memoria de los mayores, por lo que es obligación recuperarla, pues, con cada persona mayor que desaparece se pierde también una parte de este Patrimonio Cultural (Parra Herrera, J. P. y Mutumbajoy Díaz, E., 2011, párr.1). (b) Al norte, la Institución Educativa Rural Indígena Nasakiwi en la vereda Riecito, municipio de Puerto Rico, Caquetá. (c) En el departamento de Putumayo, en la IE Bilingüe Inga en el municipio de Mocoa. (d) En la contextualización hecha en las prácticas del espacio académico "Desarrollo Humano", se destaca el valor de la cultura Uitoto en las visitas a la Maloka ubicada en el cabildo Jurama en el municipio de Florencia. Estas experiencias aportan significativamente a la visión de una configuración del territorio que da mayor fuerza al reconocimiento de la multiculturalidad regional, a la valoración de las lenguas ancestrales y al respeto por los ancianos como fuentes inagotables de conocimiento vital.

- Reconocimiento a la **pedagogía teatral** como estrategia de formación en diferentes espacios de aprendizaje con poblaciones diversas, especialmente en el ámbito universitario. El teatro se convierte en un lenguaje alternativo para construir desde la práctica escénica, el juego de roles y la experiencia vivencial, en una oportunidad para aprender de manera creativa, dinámica y diversa en correspondencia con las nuevas tendencias pedagógicas. Desde este espacio, los estudiantes construyen a través de la relación juego y arte nuevas propuestas metodológicas que invitan a generar consciencia sobre la necesidad de crear cambios en el sistema educativo y de priorizar la condición humana rescatando la esencia de la afectividad en el ejercicio docente (Flórez Silva, 2016, septiembre).

La implementación de la pedagogía teatral representa una opción alternativa para generar relaciones pedagógicas autónomas porque involucra a los estudiantes de manera creativa en dinámicas de aprendizaje, a la vez que ofrece espacios de reflexión sobre las dimensiones de la pedagogía (cognitiva, ética, estética, afectiva y social) especialmente con el juego de roles. (Celis Ossa, A. P., 2013).

- Apropiación del **aprendizaje autodirigido**, proceso conocido como autoaprendizaje o autodidactismo, reconocido como una de las características básicas del aprendizaje en adultos, expresado en la superación de prácticas y actitudes de dependencia del profesor, propias de los modelos educativos convencionales. Este implica autonomía del adulto para asumir el control de las metas y propósitos del aprendizaje y, en consecuencia, apropiarlos.

- **El Relato** se constituye en la principal compilación resultante de la sistematización de experiencias donde se expresa con un estilo narrativo los diferentes significados de la misma logrados en el proceso investigativo que incluye su construcción inicial y los procesos deconstructivo y reconstructivo con los protagonistas de la experiencia en cuestión, como método valido para interpretar la realidad particular, reflejada en la diversidad y complejidad de las prácticas docentes. Al dar cuenta a cabalidad de las condiciones en las cuales se desarrollan las experiencias, alcanza un reconocimiento de su valía en cada una de las investigaciones realizadas por los estudiantes de la Especialización en Pedagogía, preludio para justipreciarse como maestros investigadores de sus prácticas cotidianas que cobran un nuevo significado, desde una epistemología de la acción que construye de manera propia una realidad dinámica, holística e interconectada con su contexto particular amazónico, condición que le otorga reconocimiento como elemento del patrimonio de saber pedagógico regional, caracterizado por ser:

> …una compilación de la experiencia vivida (…) que se constituye en una herramienta propia, utilizable para mejorar el desempeño académico. La preparación del Relato, su construcción, deconstrucción y reconstrucción para la sistematización (…) en el concepto de los estudiantes de la Especialización en Pedagogía, ofrece un documento vivencial, establecido dentro de un marco lógico basado en dos ejes principales, el histórico y el pedagógico. Cada uno de ellos aporta a la reconstrucción, interpretación y da a conocer cada episodio configurado al interior de la vivencia. (Muñoz Delgado, 2013, p. 71).

- **La memoria visual** cobra un gran significado en la recuperación de las experiencias de aprendizaje, si bien en diferentes trabajos de investigación se advierte su inexistencia a pesar de valorar los recuerdos vividos sobre los que se narra con añoranza por el registro de imágenes que los evidencien. Ello implica la apreciación de los registros fotográficos, grabaciones, videos, que conserven momentos valiosos e irrepetibles, vitales para la comprensión e interpretación de realidades sociales que configuran el *ethos* cultural como elemento fundamental en la construcción de saberes contextualizados.

- En **el periodismo escolar** confluyen experiencias significativas donde se muestra el valor formativo de los espacios comunicativos, en los cuales se complementa lo escrito con las audiciones en las emisoras escolares**.** Desde estas experiencias es posible vincular los procesos informáticos con estrategias pedagógicas generadoras de nuevos estilos de enseñanza donde se articulan armónica y naturalmente, las tecnologías de la comunicación. En la región se ha progresado en este campo, en particular, la Institución Educativa Juan Bautista Migani de Florencia - Caquetá, ha liderado el Encuentro de Periodismo Escolar (EDPE) que a través de sus diferentes versiones ha logrado integrar el ámbito escolar con protagonistas del periodismo nacional, contribuyendo a enriquecer las relaciones pedagógicas interinstitucionales en la región: "Con el desarrollo de este Noveno Encuentro nace la idea de conformar la Red de Comunicadores Escolares como una alternativa para consolidar el periodismo escolar en las instituciones educativas del departamento". (Castaño, M., 2012, p. 47).

Los criterios de carácter pedagógico conceptual se refieren a la inclusión del proceso dentro del currículo, de manera que la comunicación se convierta en un eje transversal de la formación de niños y adolescentes desde el nivel preescolar. La articulación del currículo al EDPE [Encuentro de Periodismo Escolar] es preciso visualizarla desde la participación en eventos de carácter nacional, lo cual fortalecería en gran medida la REDEPE [Red de Periodismo Escolar]. (*Ídem*., 2012, p.50).

Como aporte del periodismo escolar al patrimonio de saber pedagógico regional, se reivindica la importancia de la comunicación como un elemento transversal en los procesos formativos de las instituciones educativas y se resalta el impulso de la creatividad e imaginación a través de la narrativa para generar textos escritos, que han sido motivación para la creación de periódicos y emisoras escolares en diferentes instituciones educativas de la región.

- La **Velada Pedagógica** es una experiencia integradora de aprendizajes significativos y creativos para quienes la viven. Se desarrolla como práctica complementaria de la Fase de Fundamentación de la Especialización en Pedagogía de la Universidad de la Amazonia de Florencia, Caquetá, con los estudiantes y profesores al culminar el primer periodo académico del Programa e integra los diferentes espacios académicos, orientada a fortalecer sus tres componentes de formación: a) Educación, Convivencia y Sociedad; b) Pedagogía, Currículo, Cognición y Aprendizaje; y c) Procesos de Investigación Pedagógica.

> Reconocida, como un encuentro de saberes (Velada Pedagógica), al igual que a una fiesta de celebración, profesores y estudiantes concurren con todo su colorido para poner en escena sus vivencias y aprendizajes, los que son presentados de manera artística al colectivo del Programa. Aquí, además de apreciar la integración curricular de forma práctica, afloran durante la velada, todas las dimensiones de la pedagogía: dominio disciplinar, afectivo, social, ético y estético. (Flórez Silva, A., 2016, septiembre).

En los procesos de formación de maestros, aún es evidente, el predominio de la educación tradicionalista donde se privilegia la formación cognitiva del individuo, centrada en el dominio de un campo disciplinar, reduciendo la didáctica a la transmisión y repetición de fórmulas acabadas, sin tener en cuenta las diferentes dimensiones de la pedagogía en el aprendizaje de los estudiantes. En estas circunstancias, permitir que los estudiantes desarrollen un pensamiento crítico, aprendan a aprender, a tomar decisiones, a trabajar colaborativamente, a desarrollar su imaginación, a reconocer su entorno sociocultural, a valorar la diversidad, a interactuar con sus semejantes, a reconocer sus emociones y, en general, a vivir juntos representa un reto a superar en la orientación de las prácticas pedagógicas de los programas de formación docente.

Así, entonces, la Velada Pedagógica se concibe como un espacio para que los estudiantes tengan la posibilidad de pensar y actuar su ejercicio profesional desde prácticas innovadoras, creativas e integradoras, de tal manera que en su proceso de formación como maestros construyan formas alternativas al modelo tradicional basado en la memoria, la repetición y la imposición de la rutina. La Velada es una posibilidad de trascender la mirada lineal y estática del estudiante sobre sus aprendizajes, requiere en su realización el reconocimiento del otro, de la diversidad, del trabajo en equipo, de la lúdica, la afectividad, el compartir y disfrutar de forma

auténtica lo aprendido en comunidad. Esta experiencia contribuye a fomentar la inteligencia emocional mediante la apropiación de diversas manifestaciones artísticas, fomenta la creatividad de los estudiantes en la socialización de sus aprendizajes, fortalece la afectividad, el trabajo creativo, colaborativo y autónomo en la comunicación de los aprendizajes y saberes construidos. En síntesis, promueve el aprender a aprender.

- La **lectura crítica de contexto en prácticas pedagógicas de formación profesional en la Universidad de la Amazonia,** hace parte del proceso formativo orientado desde los diferentes espacios académicos y corresponde al campo socio humanístico. Toma como punto de partida ejercicios de conceptualización sobre referentes relacionados con Desarrollo Humano y Pedagogía, realizados de manera individual y colectiva como soporte para el trabajo de campo consistente en visitas de observación, análisis y apreciación de lugares e instituciones representativos de lo social, cultural, político y económico de la Universidad, la ciudad y la región de la Amazonia con la finalidad de fortalecer en los estudiantes el sentido de lo humano y sus actitudes positivas hacia el entorno y el contexto para el desarrollo de un pensamiento crítico. (Forero Espinoza e Higuera Acevedo, 2016).

Desde la lectura de contexto, que obedece a la necesidad de desarrollar en los procesos de formación el sentido de la ubicuidad, se busca dar respuesta al arraigo, valoración, aprecio y cuidado por la institución universitaria, la ciudad y la región; articula la teoría y la práctica para fortalecer los procesos formativos de quienes van a hacer parte del relevo generacional. Desarrolla habilidades de pensamiento para formar maestros con sentido crítico y con identidad profesional como intelectuales de la Pedagogía. Su principal objetivo es suscitar actitudes positivas hacia el entorno y el contexto; y potenciar habilidades de pensamiento orientadas al reconocimiento de sí mismo, del grupo y de aquellas comunidades objeto del ejercicio. En su realización se propone analizar los procesos de socialización en el contexto del Desarrollo Humano, identificar las carencias, debilidades, fortalezas y potencialidades de la familia, la comunidad, y la institución educativa donde se realiza la práctica de observación; identificar la incidencia de la escuela, la familia, la religión y los medios de comunicación como instituciones socializadoras; caracterizar los espacios de aprendizaje en los procesos evolutivos de niñas, niños, adolescentes y jóvenes. Estas experiencias se identifican con lo propuesto por Camacho (2006) sobre las prácticas sociales, planteando que “se refieren a la actividad del ser

humano, sobre el medio en que se desenvuelve. A través de las prácticas sociales el hombre da sentido a los problemas fundamentales de la ciencia, sometiéndolos a complejas relaciones entre ellos y su entorno" (p. 133).

- **Eventos de proyección social de lo pedagógico hacia la comunidad.** Con este tipo de actividades, la Especialización en Pedagogía se proyecta a la comunidad con una de las funciones básicas de la educación superior. Como ejemplos de experiencias sistematizadas, se destacan, entre otros: (a) El **Festival de Valores e Integración de Colonias de Colombia** en la Institución Educativa Internado Escolar Rural Solita (Caquetá), Colombia. Sistematización de la experiencia pedagógica. Autor: Gerardo Castañeda - Cohorte 13 (2013 B). (b) Sistematización de la experiencia "**Brigadas y Capacitaciones Equinas**" (2014-2015) del Semillero de Investigación SIEQUUS del Programa de MVZ de la Universidad de la Amazonía, Florencia, Caquetá. Autores: Paola Rocío Ramírez Artunduaga y Jhonathan Obregón Cuéllar – Cohorte 17 (2016 A).

Esta sintetizada visión panorámica permite apreciar la importancia de la Sistematización de Experiencias como metodología apropiada y específica para recuperar el valioso accionar docente regional. Pero, a la vez, valorar el espacio suprimido en la Universidad de la Amazonia con la abolición del trabajo de grado como requisito para las Especializaciones, por decisión del Consejo Superior Universitario, en el Acuerdo 18 de 2018, a partir de lo cual se orientan en otros espacios del Programa de Especialización en Pedagogía, la aplicación de las sistematizaciones.

Referencias

Camacho, A. (2006). Socioepistemología y prácticas sociales. En: *Educación Matemática* 18(1) pp. 130-160.

Castañeda, Gerardo (2013). *Festival de Valores e Integración de Colonias de Colombia en la Institución Educativa Internado Escolar Rural Solita (Caquetá), Colombia. Sistematización de la experiencia pedagógica.* Trabajo de Grado de la Especialización en Pedagogía. Florencia: Universidad de la Amazonia.

Castaño Vaquero, M. (2012). *Sistematización de la Experiencia Pedagógica en el desarrollo de los Encuentros de Periodismo Escolar*

en la Institución Educativa Juan Bautista Migani del municipio de Florencia, Caquetá. Trabajo de Grado de la Especialización en Pedagogía. Florencia: Universidad de la Amazonia.

Celis Ossa, A. P. (2013). *La Pedagogía Teatral como estrategia para la enseñanza del Derecho. Sistematización de la experiencia en el Programa de Derecho de la Universidad de la Amazonia en el municipio de Florencia, Caquetá, Colombia.* Trabajo de Grado de la Especialización en Pedagogía. Florencia: Universidad de la Amazonia.

Colectivo de Investigación Acción Pedagógica (INAPE) (2013). *Informe Final de la Investigación "Incidencia de la formación pedagógica en el ejercicio profesional de los Especialistas en Procesos Pedagógicos y en Pedagogía de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de la Amazonia"*. Florencia: Universidad de la Amazonia.

Colectivo de Investigación Acción Pedagógica (INAPE) (2018). *Informe Final del Proyecto de Investigación "Construcción de un patrimonio regional (Amazonía colombiana) de saber pedagógico a partir de la sistematización de experiencias y prácticas docentes".* Florencia: Universidad de la Amazonia.

Consejo Nacional de Acreditación (1998). *Núcleos Básicos del saber pedagógico*. Bogotá.

Díaz Quero, V. (2001). Construcción del saber pedagógico. En: *Sinopsis Educativa*: Revista Venezolana de Investigación. Nº 2, Diciembre de 2001, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Vicerrectorado de Investigación y Postgrado. Instituto de Mejoramiento Profesional Magisterio, Caracas, Venezuela.

Flórez Silva, A. (2016). La Formación de Maestros desde la Experiencia Administrativa de Programas Académicos. En: *Agenda Pedagógica 2012 -2013*. Florencia: Universidad de la Amazonia.

Flórez Silva, A. e Higuera Acevedo, C. L. (2016). La Investigación Pedagógica, Un Horizonte para la Cualificación de los Maestros (Ponencia). II Encuentro Internacional y IV Nacional de Educación y Pedagogía, Universidad de la Amazonia.

Forero Espinoza, J. L. (2016). Caracterización de las Prácticas Pedagógicas en la Universidad de la Amazonia. En *Agenda Pedagógica mayo 2016 – abril 2017*. Florencia: Universidad de la Amazonia.

Forero Espinoza, J. L. e Higuera Acevedo, C. L. (2016). La Lectura Crítica de Contexto en Prácticas Pedagógicas de Formación Profesional en la Universidad de la Amazonia. Compilación en *Memorias*: Primer Congreso Internacional de Experiencias en Formación de Profesores por Elizabeth Hurtado Martínez, Mauro Ochoa Correa, Juan Alexander Triviño Quiceno. Universidad de la Amazonia, 2016. 819 pp.

Ghiso, A (1999). De la práctica singular al diálogo con lo plural. Aproximaciones a otros tránsitos y sentidos de la sistematización en épocas de globalización. En *La Piragua*. Revista Latinoamericana de Educación. Nº. 16. pp. 5 – 12. Recuperado de http://www.ceaal.org/v2/archivos/publicaciones/piragua/Docto14.pdf

Jara, O. (2003). *Orientaciones teórico-prácticas para la sistematización de experiencias*. Recuperado de http://www.bibliotecavirtual.info/wp-content/uploads/2013/08/Orientaciones_teorico-practicas_para_sistematizar_experiencias.pdf

Muñoz Delgado, A. (2013). *Sistematización de la Experiencia de Educación Inclusiva en el Departamento de Pedagogía, Programa de Especialización en Pedagogía de la Universidad de la Amazonia en el Municipio de Florencia, Caquetá*. Trabajo de Grado en la Especialización en Pedagogía. Florencia: Universidad de la Amazonia.

Palma, D (1992) La sistematización como estrategia de conocimiento en la educación popular: El estado de la cuestión en Latino América. Serie *Papeles del CEAAL* No. 3. Santiago de Chile, CEAAL. 35 pp.

Parra Herrera, J.P. y Mutumbajoy Díaz, E. (2011). Ponencia "La Etnobiología. Una Experiencia en el Modelo Etnoeducativo del Pueblo Inga" (I.E. Yaichakury). En *Memorias*. II Encuentro Internacional y IV Nacional de Educación y Pedagogía (Universidad de la Amazonía, Florencia, Caquetá, Colombia, 16 a 18 de agosto de 2012). Pp. 169-178.

Ramírez Artunduaga, P. R. y Obregón Cuéllar, J. (2016). *Brigadas y Capacitaciones Equinas" (2014-2015) del Semillero de Investigación SIEQUUS del Programa de MVZ de la Universidad de la Amazonía, Florencia, Caquetá.* Sistematización de la Experiencia. Trabajo de Grado de la Especialización en Pedagogía. Florencia: Universidad de la Amazonia.

Tezanos, Aracelly de (1982). "Notas para una reflexión crítica sobre la

Pedagogía". En: Ponencias y Conclusiones. Segundo Seminario de Educación y Sociedad, (Bogotá, julio 17-20 de 1982). Cuadernos de Reflexión Educativa N°1 Bogotá: Centro de Promoción Ecuménica y Social (C.E.P.E.C.S.). pp. 53-72.

Tezanos, Aracelly de (2007). "Oficio de Enseñar, Saber Pedagógico: La Relación Fundante". En: *Educación y Ciudad*. Revista del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP. No.12, primer semestre de 2007, Bogotá. Recuperado de http://www.fundesuperior.org/Articulos/Pedagogia/Ensenar_saber.pdf.

Universidad de la Amazonia, Consejo Superior Universitario (2018). *Acuerdo 18 de 2018*. Florencia: La Universidad.

Perspectivas Educativas
Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad del Tolima
Recibido 09/10/2019 - Aprobado 05/12/2019
Vol. 9. No 1. ISNN 2027-3401
Año 2019. Páginas 137-170

Atención educativa de estudiantes con discapacidad y/o talentos excepcionales en el departamento del Tolima

Educational care of students with disabilities and / or exceptional talents in the department of Tolima

José Julián Ñáñez Rodríguez[1], Diana Paola Currea[2]

Resumen. Este artículo es fruto de la investigación denominada "Lectura Comprensiva Sobre La Oferta De Apoyos Pedagógicos Para La Atención Educativa De Estudiantes Con Discapacidad Y/O Talentos Excepcionales En El Marco De La Educación Inclusiva En El Departamento Del Tolima Vigencia 2014, 2015 y 2016" tuvo como objetivo general, identificar el desarrollo de programas que ofertaron los apoyos pedagógicos para la población con discapacidad y/o talentos excepcionales en el departamento del Tolima; en ese sentido buscó, identificar las debilidades y fortalezas en la formulación de los documentos administrativos y técnicos que formalizaron la oferta e implementación de dichos programas; así mismo, describió los procesos que se dieron en la implementación *in situ* de lineamientos técnicos y administrativos para la población con discapacidad y/o talentos excepcionales.

La metodología de la investigación fue cualitativa de corte hermenéutico bajo el método estudio de caso. Como instrumentos se empleó la revisión documental, el grupo focal y la entrevista; que arrojaron una contextualización que permitió configurar hallazgos, resultados, análisis

1 Licenciado en Filosofía de la Universidad Santo Tomás; Magister en educación; Doctro en Ciencia de la Educación de RUDECOLOMBIA. Docente de planta de la Universidad del Tolima, adscrito al Instituto de Educación a Distancia, IDEAD. **Código ORCID**: orcid.org/0000-0002-1221-7050. Correo: jjnanezr@ut.edu.co
2 Licenciada en educación especial de la Universidad Pedagógica Nacional. Mágiste en Educación e la Universidad del Tolima. Docente Ocasional tiempo completo. Código **ORCID:** https://orcid.org/0000-0001-5439-0372. Correo: dpcurreat@pedagogica.edu.co

de éstos y conclusiones, a través de la triangulación de los resultados con categorías como educación inclusiva, diversidad, permanencia, alteridad, otredad y diferencia; que dilucidan cómo en la oferta de apoyo académico y atención se hacen presentes y se configuran como rasgos fundamentales al reflexionar en torno a la atención y apoyo de estudiantes con discapacidad y/o talentos excepcionales.

Palabras Claves: Educación inclusiva, discapacidad, alteridad, diversidad, apoyo pedagógico.

Abstract. This article is the result of the research called "Comprehensive Reading on the Offer of Pedagogical Supports for the Educational Attention of Students with Disability and / or Exceptional Talents in the Framework of Inclusive Education in the Department of Tolima Valid 2014, 2015 and 2016" as a general objective, to identify the development of programs that offered pedagogical supports for the population with disabilities and / or exceptional talents in the department of Tolima; In this sense, it sought to identify the weaknesses and strengths in the formulation of the administrative and technical documents that formalized the offer and implementation of said programs; likewise, he described the processes that occurred in the implementation in situ of technical and administrative guidelines for the population with disabilities and / or exceptional talents.

The methodology of the research was qualitative hermeneutic cut under the case study method. As instruments, the documentary review, the focus group and the interview were used; which yielded a contextualization that allowed us to configure findings, results, analysis of these and conclusions, through the triangulation of the results with categories such as inclusive education, diversity, permanence, alterity, otherness and difference; that they elucidate how the offer of academic support and attention are present and are configured as fundamental features when reflecting on the attention and support of students with disabilities and / or exceptional talents.

Keywords: Inclusive education, disability, alterity, diversity, pedagogical support.

Introducción El término inclusión en la actualidad es un término que reúne, convoca y dinamiza diálogos alrededor del respeto por la diversidad, por la diferencia y por las múltiples formas de representaciones alrededor de los sujetos que existen en el mundo, ahora bien, acompañar el termino inclusión con la palabra educación se torna un tanto complejo y si para finalizar agregamos la frase: atención a población con discapacidad capacidades

y/o talentos excepcionales y doble excepcionalidad, resulta convirtiéndose en un tema coyuntural y demandante para todo el sistema educativo que no fue configurado históricamente para atender a la diversidad.

En este sentido, Colombia no es la excepción a la regla al hablar de educación inclusiva y atención de la población con discapacidad capacidades y/o talentos excepcionales y doble excepcionalidad, resulta un tema de encuentros y desencuentros entre entidades gubernamentales, así como entre los agentes propios de la escuela como son: directivos docentes, docentes, padres de familia e incluso los mismo estudiantes incluidos quienes se cuestionan alrededor de las políticas y prácticas pedagógicas que se deben implementar en el contexto educativo, lo que finalmente genera una serie de reflexiones alrededor de los apoyos en términos de la infraestructura y personal especializado para la atención de esta población.

Desde el contexto anterior, este estudio se situó en el marco de la educación inclusiva en el departamento del Tolima, en donde se ha ofertado e implementado los apoyos pedagógicos a los estudiantes con discapacidad, capacidades y/o talentos excepcionales y doble excepcionalidad, de ahora en adelante EcD o persona con discapacidad (PcD) y Capex, en la vigencia 2014, 2015 y 2016.

Sus pretensiones fueron, por una parte, comprender cómo la forma y los recursos que se usan para ofertar los apoyos tienen incidencia sobre la capacidad e intención de la educación inclusiva que conlleva a minimizar las barreras para el aprendizaje y la participación de los EcD y Capex. Por otra parte, comprendió si el proceso contó con los respectivos análisis y la comprensión de su oferta a partir de los pliegos y condiciones para su implementación y, por último, identifico si las herramientas e instrumentos de soporte fueron planteados sobre el principio de realidad del contexto, en este caso el departamento del Tolima.

Lo anterior responde a la problemática inmersa en el aula y a los apoyos situados que se ofrecen a los EcD y Capex, sobre los profesionales cualificados capaces de responder a los desafíos de la escuela y a las realidades e intereses de vida de estos estudiantes.

En este orden de ideas, se presta la revisión de estudios e investigaciones sobre el tema de apoyos pedagógicos y su relación con la preparación e implementación de estos servicios pedagógicos en diferentes contextos

escolares y la identificación de la problemática de investigación a la que se desea llegar.

ELEMENTOS TEORICOS

Educación Inclusiva

La educación inclusiva propende por el acceso, participación y permanencia de los niños y niñas con discapacidad y/o talentos excepcionales en condiciones de calidad y equidad dentro del sistema educativo, proceso que en la mayoría de las ocasiones se ve permeado por las representaciones equivocadas que en sociedad existen.

En palabras de Stainback y Jackson (1999), la educación inclusiva es aquella que parte del hecho de que todos los estudiantes pertenecen y forman parte del sistema educativo y, por tanto, "todos pueden aprender y desarrollarse en la vida normal de la escuela y de la comunidad. Lo que cuenta es la diversidad; se parte del hecho de que la diversidad ofrece mayores oportunidades de aprendizaje a todos sus miembros" (p. 26, citado por el MEN, 2017, p 16).

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, (2005) define:

> La educación inclusiva puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas. El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación. La educación inclusiva, más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa una perspectiva que debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes. El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender (p. 8).

Mientras que, para Vásquez, (2006):

> La inclusión se ha entendido sólo como un problema de acceso, lo que dificulta el desarrollo de acciones estratégicas que transformen las estructuras del sistema educativo y que pongan el énfasis en la calidad y el tipo de educación. Las políticas de inclusión en la educación que se enfrentan a la problemática de incluir grupos vulnerables o poco favorecidos -atendiendo a su subordinación a la raza, al origen étnico o a otras desigualdades-, al mismo tiempo que no cuestionan las relaciones de poder desigual entre los diferentes actores sociales, no contribuyen a la potenciación de las capacidades de todos y todas para el desarrollo de una vida más justa, porque a menudo generan nuevos tipos de exclusión a través de sus acciones (p. 22).

En ese sentido, Barton (1997) subraya que la inclusión no solo es integrar a los niños discapacitados en aulas con sus demás compañeros que no son discapacitados, tampoco es tener a niños en un sistema que no permite cambios. Tampoco es que los profesionales brinden respuestas a los niños de las instituciones educativas ordinarias. El tema es más amplio y abarca ¿Cómo? ¿Dónde? ¿Por qué? ¿Con qué? Se educa todos los alumnos por igual.

Por ello, según la Unesco (2007) el término educación inclusiva se aproxima a una estrategia que se encuentra diseñada para el aprendizaje más fácil, que tengo éxito para los niños en general, para lo que se tiene que considerar todas las necesidades individuales que tienen los niños, jóvenes y adolescentes. Este organismo internacional lo define como: como el derecho principal y natural de cualquier persona, cuyo objeto es integral, eliminando todas las barreras que imposibilitan el aprendizaje, impidiendo cualquier clase de discriminación o exclusión más bien fomentar siempre los valores y considerar las diferencias como oportunidades de aprender de los demás.

Lo anterior, lo dilucida Giangreco (1997), (citado por Tilstone, Florian y Rose, 2003) al identificar los rasgos comunes que presentan los centros en los que una Educación Inclusiva fue próspera: i) Trabajo colaborativo, ii) Ideas y creencias compartidas, iii) Compromiso de la familia, iv) Planes o programas de desarrollo individual o adaptaciones curriculares individuales significativas, v) Protagonismo del profesor tutor, vi) Claro establecimiento de relaciones entre los diversos profesionales, vii) Uso efectivo del personal de apoyo y viii) Procedimientos para evaluar la eficacia. Teniendo en cuenta estos rasgos:

> La educación inclusiva no es algo que tenga que ver meramente con facilitar el acceso a las escuelas ordinarias a los alumnos que han sido previamente excluidos. No es algo que tenga que ver con terminar con un inaceptable sistema de segregación y con lanzar todo ese alumnado hacia un sistema ordinario que no ha cambiado. El sistema escolar que conocemos, en términos de factores físicos, aspectos curriculares, expectativas y estilos del profesorado, roles directivos- tendrá que cambiar. Y ello porque educación inclusiva es participación de todos los niños y jóvenes y remover, para conseguirlo, todas las prácticas excluyentes. (Barton citado por Echeita, 2007, p.84)

En este proceso, Sánchez y Torres (1997, p. 331) expresan que:

> La necesidad de que la escuela ofrezca respuestas educativas coherentes con las necesidades de los alumnos que a ellas lleguen (…). Si la escuela quiere atender a las nuevas demandas, adaptada a las necesidades e intereses de cada contexto, a la atención a la diversidad, etc (…) se trata de un modelo de escuela que apuesta por la innovación y la ilusión, abierta al compromiso y respeto a la identidad de cada estudiante y docente y sensibilizada con una visión global y colaborativa.

Para el Ministerio de Educación Nacional (2017), la inclusión significa

> atender con calidad y equidad las necesidades comunes y específicas que presentan los estudiantes, y para lograrlo se requiere desarrollar estrategias organizativas que ofrezcan respuestas eficaces para abordar la diversidad; tener concepciones éticas que permitan considerar la inclusión como un asunto de derechos y de valores e implementar didácticas de enseñanza flexibles e innovadoras que permitan una educación personalizada en el sentido de que se reconocen estilos de aprendizaje y capacidades diferentes entre los estudiantes y, en consonancia, se ofrecen diferentes alternativas de acceso al conocimiento y se evalúan diferentes niveles de competencia.

En resumen, el MEN considera que se deben transformar las diferentes áreas de la gestión escolar para mejorar la inclusión de niños, niñas y jóvenes. En esta propuesta es importante que el educador comprenda los diferentes niveles en los cuales se puede desarrollar una competencia y asumir como natural, que los estudiantes van a alcanzar diferentes niveles de desarrollo de la misma.

Por tal motivo la educación inclusiva:

> es la posibilidad de acoger en la institución educativa a todos los estudiantes independientemente de sus características personales, culturales, cognitivas y sociales. Este enfoque parte de la premisa de que todos los estudiantes pueden aprender, siempre y cuando su entorno educativo ofrezca condiciones de accesibilidad para todos y provea experiencias de aprendizaje significativas para todos los actores que allí se encuentran. Significa que todos los niños y niñas de una comunidad determinada puedan estudiar juntos.

Por su parte, Gandini, (2013) se refiere a la educación inclusiva de este modo:

> La inclusión educativa se ha definido como un proceso sistemático de mejora de las instituciones educativas para tratar de eliminar las barreras de distinto tipo que limitan el aprendizaje y la participación del alumnado en la vida académica y social de los centros donde están escolarizados, con particular atención a aquellos estudiantes más vulnerables; en este contexto, los alumnos con discapacidad o con necesidades educativas especiales son un colectivo de marginación y riesgo de exclusión (p. 24)

Aincow y Booth, por eso de manera lúcida expresan que "La educación inclusiva es un aspecto de la sociedad inclusiva" (Aincow y Booth, 2000, p.24)

Diversidad

La diversidad implica la aceptación del otro como ser individual, no apartado y ajeno, sino partícipe, con derecho a gozar de las mismas facultades sociales que los demás. En palabras de Skliar:

> Hablar de diversidad parece ser una forma de pensar los torbellinos y los huracanes culturales y educativos desde un cómodo escritorio y, sobre todo, de mantener intacta aquella distancia, aquella frontera —inventada históricamente— que separa aquello que es diversidad de aquello que no lo es (2005, p. 19).

Por su parte, Anijovich plantea que la diversidad:

> Puede ser encarada en una condición no deseable que debe ser superada a través de una enseñanza diferenciada que conduzca a restablecer la homogeneidad; o, por el contrario, como un rasgo que debe ser respetado, procurando el máximo despliegue de lo diferente que existe entre las personas (2007).

Mientras que Sen expresa que:

> "Aún continúa el problema de las relaciones entre humanos, entre niños y niñas regidos bajo el sistema capitalista. La globalización, al parecer, no soluciona los problemas de integración (que ella misma promueve). El mismo Sen, plantea como ante contextos deshumanizantes de pobreza y desigualdad, se acompaña una actitud de indiferencia de los mismos humanos, una indiferencia explicada por una presunta falla cognitiva derivada del encuentro entre puntos de vista pesimistas y optimistas, conducentes a una "resignación global". "Convencidos por ambos (pesimismo/optimismo), podemos ocuparnos de nuestros actos sin ver nada embarazoso en la callada aceptación de las desigualdades del mundo" (Sen, 2002, Citado por Cantillo, 2016, p.5)

En ese sentido, Gómez, Royo y Serrano se enfocan en que la diversidad "hace referencia a lo que nos hace diferentes en función de características personales, físicas o culturales ( ) Lo contrario de la diversidad es la uniformidad". (2009, p. 37)

De modo que en el ámbito pedagógico se habla de diversidad para referirse:

> A los distintos ámbitos en los que se manifiesta la diversidad en los contextos escolares ante el aprendizaje de ideas, experiencias o actitudes; de estilos y ritmos de aprendizaje; diversidad de motivaciones, intereses y expectativas; diversidad de capacidades y ritmos de desarrollo; diversidad étnica y cultural, de género, de edad, de nivel socioeconómico, etc (2009, p. 37).

Así mismo, López expresa que:

> La consideración de diversidad tiene su razón de ser en sí misma, es decir, hay que educar en la diversidad y en la diversidad. Esto quiere decir que se proclama en derecho del alumno a ser considerado de acuerdo con sus experiencias, conocimientos previos, estilos de aprendizaje, intereses ( ) y además permite potenciar la manifestación de individuos diferenciados con características personales enriquecedoras de una sociedad múltiple. (1997, p. 244)

Apoyo Pedagógico

Los apoyos, desde el proceso pedagógico, se entienden como "los procesos, procedimientos, estrategias, materiales, infraestructura, metodologías y personal que los establecimientos educativos estatales de educación formal ofrecen a los estudiantes con discapacidad y aquellos con capacidades o

con talentos excepcionales" (Congreso de Colombia, 2009).

El concepto de apoyo ha sido abordado desde diferentes modelos de concepción de la discapacidad. Por ejemplo, hacia el 2000, se propuso el modelo de calidad de vida, el cual alude la necesidad de centrar la discapacidad hacia la persona pero tomando en cuenta el contexto. Este modelo "abarca las necesidades de apoyo que precisa el individuo en distintos contextos (social, educativo, familiar, ocupacional, etc.) y aquellos recursos del entorno que la persona requiere para lograr sus metas y objetivos*"* (Marulanda MEN, 2017).

En cuanto a los apoyos en el aula, las orientaciones del MEN aclaran que:

> Los apoyos en el aula no son accesorios para el aprendizaje. Los apoyos (para todo estudiante, con o sin discapacidad) son herramientas pedagógicas que emplea el maestro, cuya finalidad es potenciar el desarrollo intelectual y socioemocional de los estudiantes. Por ello, el uso independiente de apoyos y herramientas culturales constituye una de las metas del proceso de escolarización (MEN, 2017, p. 41)

Sin embargo, es necesario tener en cuenta que, el apoyo no sólo proviene del ministerio o de la Institución educativa, sino desde la misma familia. En tal caso, Sánchez (2006) menciona que:

> La participación de la familia en la educación de su hijo trae consigo diversas ventajas o beneficios, ya que permite mejorar el autoestima, ayuda a la familia a desarrollar actitudes positivas hacia la escuela y proporciona a esta una mejor comprensión del proceso de enseñanza. (p.6)

Ajustes Razonables

Los ajustes razonables van de la mano con la palabra apoyo, y consisten en modificaciones o adaptaciones que son necesarias para garantizar el goce pleno de los derechos humanos.

Son variaciones que realiza el docente para que los alumnos con CDA puedan acceder al currículo común, así, los ajustes razonables: "- Es un derecho para el alumnado, - Es una herramienta de trabajo para los docentes, -No es "un regalo", -Es una obligación realizarlas" (Ponce, 2017) Según la Asamblea General de las Naciones Unidas los ajustes razonables se entienden como:

> Las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular, para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales (2010, p. 5)

Por su parte Bolaños Salazar expresa que:

> Los ajustes razonables son mecanismos para conseguir la igualdad fáctica de las personas con discapacidad. Sin duda, representan una herramienta importante; por ello es necesario que se tengan en cuenta ciertos criterios para una configuración adecuada de estos ajustes sin que los mismos lleguen a ser desproporcionados, ya sea desde el punto de vista estatal o de la persona con discapacidad. Así, este artículo tiene por finalidad sembrar la discusión acerca de cuáles deberían ser los criterios para determinar la razonabilidad de los ajustes razonables. Finalmente, se aportarán ciertas precisiones conceptuales que pudieran ayudar a una mayor comprensión de las categorías jurídicas que comprenden la garantía de los derechos y libertades de las personas con discapacidad. (2014, p.40)

Talento excepcional:

"Es aquel que se caracteriza por presentar un potencial o desempeño superior a sus pares etarios activos en un campo disciplinar, cultural o social específico" (MEN, 2015, p. 72).

De acuerdo a lo enunciado por el MEN (2015) es posible identificar diferentes tipos de talentos:

> **Talento en ciencias naturales, básicas o en tecnología**: "En este campo, se ubican aquellas personas que se caracterizan por presentar un potencial o desempeño superior a sus pares etarios activos en las áreas de ciencias de la naturaleza, ciencias básicas y tecnología, en sus diferentes formas, como pueden ser física, química, matemática, biología, medicina e ingeniería, entre otras" (p. 73).
>
> **Talento en ciencias sociales o en ciencias humanas**: "En este campo, se sitúan aquellas personas caracterizadas por presentar un potencial o desempeño superior a sus pares etarios activos en el campo de las ciencias sociales y humanas, en áreas como educación, psicología, ciencias políticas, economía, derecho, psicología e historia, entre otras" (p. 73).

Talento en artes o en letras: "En este campo, se ubican aquellas personas que se caracterizan por presentar un potencial o desempeño superior a sus pares etarios activos en el campo de las artes o letras (música, artes plásticas, artes visuales, artes escénicas y literatura), el diseño o la arquitectura, entre otros" (p. 73).

Talento en actividad física, ejercicio y deporte: "En este campo, se sitúan aquellas personas caracterizadas por presentar un potencial o desempeño superior a sus pares etarios activos en el campo de la actividad física, ejercicio y deporte, sea de carácter competitivo o no competitivo, colectivo o individual" (p. 73).

Talento en liderazgo social y emprendimiento: "En este campo, se ubican aquellas personas que se caracterizan por presentar un potencial o desempeño superior a sus pares etarios activos en campos sociales. En específico, hace referencia a personas capaces de liderar a otros y procesos en función de mejorar la sociedad (p. 73).

Doble excepcionalidad: "cuando el estudiante "simultáneamente presenta discapacidad en una o varias esferas del desarrollo y capacidad o talento excepcional" (MEN, 2015, p. 73). Contar con una doble excepcionalidad requerirá de procesos de reconocimiento de las particularidades de los estudiantes, así como el establecimiento de oportunidades de desarrollo que respondan a sus necesidades y potencialidades. En otras palabras, se deben generar dinámicas en dos direcciones: (a) hacia lo que requieren los determinantes de la discapacidad, discutido ampliamente a lo largo de este documento; y (b) a la necesidad de apoyar y desarrollar el talento o la excepcionalidad de la persona. Para lo cual se sugiere revisar el documento de Orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con capacidades y/o talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva (MEN, 2015, citado por el MEN, 2017, p 182)

Diferencia

De acuerdo con Skliar los términos diferencia y diferentes son cuestionables, en tanto que, las diferencias "cualesquiera sean, no pueden nunca ser descritas como mejores o peores, superiores o inferiores, buenas o malas, normales y anormales, etc." (2008, p. 14).

También este término se presenta como un principio de la convención de las personas con discapacidad aludiendo: "el respeto por la diferencia y la aceptación de las personas con discapacidad como parte de la diversidad y la condición humanas" (Asamblea General de las Naciones Unidas, 2009, p. 5).

Por su parte Larrosa con Skliar, tienen una visión sobre este concepto en el cual llevan a:

> Acoger la diferencia en mí, mi diferencia y la del otro, las otras y los otros, supone partir de un cierto extrañamiento, de una cierta distancia, a menudo vivida como dolorosa en la relación con el Otro. Porque ciertamente, si el Otro no estuviera ahí, no habría palabra, no habría relación, no habría vida humana (Skliar & Larrosa, 2009, p. 49).

La diferencia, lleva a que la sociedad actual se asume a sí misma como una sociedad plural y diversa. La diversidad y la pluralidad implican necesariamente el concepto de tolerancia. "Desde nuestro punto de vista, la cultura de la integración (que incluye la integración escolar) parte de un valor social inequívoco: el derecho a ser diferente" (García Pastor, 1993, p.32).

Alteridad y Otredad

La alteridad es una comprensión de las experiencias que son y nos hacen diferentes. De acuerdo con Skliar, es imprevisible, intraducible y hay múltiples alteridades en el mundo, sin el ánimo de ser domesticadas intentado transversalizar y medir a todos con la misma regla. La educación debe "comprender mejor cómo las diferencias nos constituyen como humanos, cómo estamos hechos de diferencias (…) mantenerlas y sostenerlas en su más inquietante y perturbador misterio" (Skliar, 2008).

La otredad se construye y se comprende desde el lenguaje, la palabra, el significado y la sintaxis:

> Es un sentimiento de extrañeza que asalta al hombre tarde o temprano, porque tarde o temprano toma, necesariamente, conciencia de su individualidad. (…) La otredad es lo que nos identifica como persona dentro de una cultura, sociedad de las cuales nos identificamos individualmente (Paz, s.f.)

En ese sentido, Emmanuel Levinás (2003) que tiene resonancia en las palabras de Skliar, pone de manifiesto la relación con lo otro desde un punto de vista ético, con lo otro tenemos una responsabilidad, precisamente por su alteridad radical. Por ello, Levinás (2013) nos dice que en el Otro absoluto, en la alteridad absoluta del Otro, aparece mi prójimo, mi próximo: "en el acercamiento del rostro la carne se hace verbo, la caricia se transforma en decir […]. El modo según el cual el rostro indica su propia ausencia

bajo mi responsabilidad exige una descripción que sólo puede traducirse en lenguaje ético." (Levinás, 2003, p. 158). El rostro es fundamental, es lo que genera el vínculo con lo otro, es lo que nos encontramos del otro y de lo que somos responsables, lo que nos relaciona.

Teniendo como hilo conductor las palabras de Levinás, Quesada Talavera (2011), expresa que:

> El Otro tiene un rostro y es descrito mediante el rostro; he aquí la posibilidad máxima de expresión y comunicación. El Yo recibe el rostro del Otro que se manifiesta no como fenómeno sino como abstracción concreta45, mediante el decir inagotable en la palabra y en el concepto y, al mismo tiempo, mediante la respuesta obediente del Yo, el cual a su pesar acepta la responsabilidad del Otro. (Quesada Talavera, 2011, p.403)

Entonces, la otredad mantiene una relación, un vínculo en mi yo y los demás:

> La otredad también es una suerte de comunión con los otros, mejor dicho, es fraternidad. El otro son los demás, y yo soy como los demás. Y, finalmente, la otredad es apertura al infinito, un finito que, más que responder recoge, recoge los restos mortales del ser (Águilar-Víquez, 2015).

De modo que la alteridad muestra que:

> la relación con el otro no es una relación contractual o negociada, no es una relación de dominación ni de poder, sino de acogimiento. Es una relación ética basada en una nueva idea de responsabilidad (...) es una pedagogía del nacimiento, del comienzo y de la esperanza (Bárcenas & Mélich, 2000, p. 15).

Frente a ello, lo otro es fundamental en todo acto vital, pero sobre todo en el educativo y pedagógico, puesto que:

> el Otro de la pedagogía (es decir los otros, las otras) son aquellas alumnas y alumnos, que desde sus modos de estar en el mundo la cuestionan, porque hacen tambalear sus principios con su sola presencia en las aulas (...) acoger la diferencia en mí, mi diferencia y la del otro, las otras y los otros, supone partir de un cierto extrañamiento, de una cierta distancia, a menudo vivida como dolorosa, en la relación con el otro (...) saber que debo entrar en relación con él, debo hablarle, debo escucharle y aceptar su palabra como otra, así le amo. Porque ciertamente si el otro no estuviera ahí

no habría palabra, no habría relación, no habría vida humana (Skliar & Larrosa, 2009, p. 47-49).

Metodología

La investigación se abordó desde un paradigma cualitativo-hermenéutico, bajo el método estudio de caso. En esta perspectiva se pretendió comprender la experiencia, los factores que inciden en algún fenómeno educativo, considerando que la realidad se construye por los individuos en interacción con su mundo social.

Estudio de Caso

Según Stake (1999) "El estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes". (p. 11) se buscó encontrar en la particularidad de la secretaria de educación departamental del Tolima como opera la educación inclusive desde su formulación hasta su implementación y evaluación del proceso. Para Stake (1999) existen diferentes maneras de hacer una selección de caso y cada una de ellas marca un horizonte investigativo, cuando un caso "No nos interesa porque con su estudio aprendamos sobre otros casos o sobre algún problema general, sino porque necesitamos aprender sobre ese caso particular. Tenemos un interés intrínseco en el caso, y podemos llamar a nuestro trabajo estudio intrínseco de casos." (p ,13). Este entonces se consideró un estudio intrínseco de caso múltiple, dado que el interés se direccionó a comprender como se dan los procesos de educación inclusiva en su región y posterior a los resultados de estas reflexiones plantear rutas que permitan rediseñar las acciones curriculares pertinentes para nuestro contexto específico en este caso las propuestas técnicas y administrativas de la prestación del servicio de los apoyos pedagógicos para la población con discapacidad y/o talentos excepcionales en el departamento del Tolima.

Para este tipo de estudios la interpretación es fundamental y exige una interpretación fundamentada, es decir unas formas de comprender que pueden ser el resultado de una mezcla de experiencia personal, estudio y estudios de otros investigadores. Carácter del estudio de caso no es intervencionista, ya que por ser un fenómeno que se ubica en el pasado, se busca su comprensión desde el presente para la formulación acertada en cómo se piensa la educación inclusiva en el departamento.

Ahora bien, el autor nos habla de la necesidad de tener o asumir una estructura conceptual a propósito de la interpretación fundamentada que se enunció anteriormente. La propuesta de Stake busca conservar lo que denomina la situación y la circunstancia. Para ello se asume que si se tienen objetivos o hipótesis al respecto de la circunstancia del caso la mirada del investigador será más reducida, que si se opta por temas y que las preguntas temáticas sean las preguntas de investigación. Con esto se busca obligar la atención en lo que el autor denomina la complejidad y la contextualización.

En el estudio de caso las preguntas formuladas para la comprensión del caso son determinantes en la calidad de los datos recogidos y su posterior interpretación. El investigador entonces plantea unas preguntas iniciales sobre las que basa su observación pero estas preguntas dado el fenómeno van cambiando y haciendo más detallado el proceso investigativo.

Revisión documental

En el marco de la investigación se realizó la indagación y sistematización de tesis doctorales, de maestría y pregrado que abordan dentro de sus postulados procesos de atención frente a la categoría de inclusión, estas investigaciones a su vez dialogan sobre las políticas públicas y prácticas pedagógicas en relación al proceso educativo de la población con discapacidad, capacidades y/o talentos excepcionales, en este sentido fueron ubicadas 10 tesis internacionales, 10 tesis nacionales y 10 tesis locales para un total de 30 tesis. Cabe resaltar que las vigencias en términos del tiempo de publicación sobre las tesis ubicadas van desde 2010 hasta 2016.

A modo de comentario sobre las 30 tesis rastreadas en los ámbitos: local, nacional e internacional, arrojan luces que aportan a esta apuesta investigativa, en cuanto a la reflexión, las preocupaciones, las problemáticas abordadas, las posibles soluciones propuestas; los referentes teóricos, metodológicos y desde la política educativa y pública. Todo ello, con el fin de poner de manifiesto un caldo de cultivo que genere y sobretodo, muestre la necesidad y la preponderancia de la reflexión pedagógica y académica en torno a la educación inclusiva. Al abordar las tesis, es relevante, además curioso, las coincidencias que se encuentran en ellas, a pesar de la distancia que se hace evidente, no sólo desde el nivel académico, sino espacial, geográfico, incluso ideológico. Así, la pregunta por qué, cómo, dónde, cuándo incluir al otro, es común tanto en España como en

México, Puerto Rico y Colombia, en referencia al nivel internacional; lo mismo acontece en el marco nacional, donde en ocasiones se encuentran diferencias significativas entre regiones, al igual que las diferencias en una región como la del Tolima. Sin embargo, la pregunta por la inclusión y los modos de incluir es un interrogante ecuménico que se encuentra presente actualmente en un mundo globalizado e intercomunicado.

De ese modo, la inclusión se presenta como necesidad para configurar una sociedad nueva que tenga en cuenta lo otro, lo respete, preserve, cuide su diferencia y genere un ambiente de diálogo y cooperación solidaria. Todo ello, impulsado desde la educación, pues, la educación se presenta como el modo de dimensionar y dar sentido a una sociedad en la cual, se tiene en cuenta lo diverso. Una diversidad que contribuye al desarrollo social; no obstante, un desarrollo social, no solamente con miras a la producción y a un crecimiento económico y financiero, sino a un avance en temas de humanidad y de derechos humanos que hagan del mundo el hogar de todos, donde todos tienen las mismas posibilidades y oportunidades.

Un rasgo que vale la pena mencionar es, la preocupación por el acceso a la educación no sólo dirigido a lo concerniente a la escuela, sino que, se pone en discusión la inclusión en el plano de la educación superior, es cierto que, hay puntos focales donde estas problemáticas recaen con mayor ahínco, como la inclusión de niños y adolescentes; sin embargo, es realmente importante, también colocar la lente en otras poblaciones, en otros grupos que son segregados y marginados. La inclusión es para todos, o por lo menos así, debería ser, por ello, resulta importante el abordaje de la escuela, pero también de instituciones universitarias, así como de lugares habitados por adultos, y, adultos mayores que tengan como objetivo la configuración de una sociedad incluyente.

Otro elemento relevante, es la inusitada insistencia sobre la formación de los docentes, en relación a la educación inclusiva. En ese sentido, se plantea que, para brindar una educación de calidad a la población con discapacidad y/o talentos excepcionales, es imprescindible la formación de los formadores, de modo que, la comprensión de la problemática sea abordado desde un punto de vista novedoso, riguroso, juicioso, cuidadoso y humano; dejando de lado prejuicios que imposibilitan un vínculo comprensivo de la diversidad, y los contextos en que se dan. Así, pues, al leer las reflexiones desprendidas de las tesis, no se deja de pensar en que, para configurar una educación inclusiva, en todos los niveles, los docentes orientadores deben desaprender muchas de las cosas aprendidas

y adquiridas en su formación pedagógica, metodológica, didáctica, política y humana; puesto que, la educación inclusiva se presenta como un reto diario, que se encuentra en un constante cambio y en un dinamismo tal, que no permite certezas pero exige un esfuerzo que más que nunca, apela a la vocación, a la pasión del docente y a su entrega en el acto educativo. Por tal razón, la insistencia acerca de repensar las prácticas docentes, no es un postulado inocuo, sino que, desde allí se identifican las alternativas para poder atender y dimensionar qué es lo que se incluye, cuándo y dónde se incluye; en ese sentido, el significado que toman las prácticas docentes soslayan la concepción, de que, estas se dan en el aula de clase. Las prácticas que exige una educación inclusiva, incluye la cotidianidad del estudiante, incluye su familia, incluye su comunidad, incluye su vida por completo.

Analisis de Información

Análisis Sobre Los Pliegos De Condiciones Vigencias: 2014, 2015 Y 2016

De acuerdo a la sistematización y al análisis llevado a cabo sobre los pliegos, minutas y contratos de los proyectos nominados como: 2014 – apoyo y fortalecimiento a la atención escolar a la población en condiciones de discapacidad y/o con necesidades educativas especiales en el departamento del Tolima; 2015 – apoyo y fortalecimiento a la atención escolar a la población en condiciones de discapacidad y/o con necesidades educativas especiales en el departamento del Tolima y 2016 – apoyo fortalecimiento a la atención escolar a la población en discapacidad y/o con necesidades educativas especiales; suscritos entre la secretaría de educación departamental del Tolima y la Fundación centros de Aprendizaje Neuroharte; muestran una repitencia en aspectos fundamentales del proyecto enfocado al apoyo pedagógico, capacitación y formación de la comunidad educativa, de los establecimientos educativos oficiales del departamento del Tolima, que reportan matrícula de estudiantes con discapacidad, necesidades educativas y especiales; capacidades y/o talentos excepcionales.

En ese sentido, durante estos tres periodos del proyecto se evidencian pocos cambios, de hecho, el más significativo tiene que ver con que, durante el año 2016, se tuvieron en cuenta para los perfiles profesionales y personal para la consecución del proyecto, solamente al coordinador académico y los profesionales de apoyo, mientras que en los periodos de 2014 y 2015, además del coordinador académico y profesionales de apoyo,

se incluyeron además, docentes de modelo lingüístico, intérprete de lengua de señas colombiana y docentes de lengua escrita para sordos. De modo que, durante el 2016 al no tener los tres perfiles faltantes, el número de actividades y compromisos de los docentes se redujo de manera notable.

Otro cambio que se da, recae en el tópico del tiempo de ejecución del proyecto, que es similar en los periodos 2015 y 2016, pues ronda entre 90 y 95 días a partir del acta de inicio, mientras que en el año 2014, se consideró para el desarrollo del proyecto Ciento sesenta y nueve (169) días contados a partir del acta de inicio, previo perfeccionamiento y legalización.

Por otro lado, las similitudes son notables, en cuanto a los perfiles, como de las actividades y obligaciones contractuales. Al observar dichas actividades que cada perfil debe desarrollar, es posible responder acerca del recorte de profesionales de apoyo, es decir, asesores pedagógicos y docentes; ya que, en la mayoría de las cosas que se le exige a uno, al otro se le exige prácticamente lo mismo; de modo que, no deja de suscitar que, lo que puede hacer un perfil otro igual lo hace.

Esta situación, expresada por algunos docentes y asesores pedagógicos, tanto en el grupo focal como en la entrevista, deja entrever que, la falta de perfiles y personal, o el asignar tareas que no corresponden al perfil, lesiona el desarrollo de los procesos y no permite una prestación de servicio que resulte significativo para los estudiantes, padres de familia, docentes y la comunidad en general.

Análisis Del Grupo Focal

Esta investigación se vale de un grupo focal conformado por un profesional de modelo lingüístico, un intérprete, un asesor académico y un docente lengua escrita para sordos, profesionales que hicieron parte del grupo de trabajo de los proyectos suscritos entre la fundación Neuroharte y la Gobernación del Tolima, durante los periodos 2014, 2015 y 2016.

Las declaraciones dadas por cada participante dilucidan el rol de cada uno, las actividades que llevaron a cabo, las fortalezas encontradas en el proyecto y las debilidades que obstaculizaron el desarrollo del mismo. En ese sentido, se aborda cada perfil, con el fin de mostrar de manera particular cada rol y las vivencias suscitada desde ese lugar. De igual manera, se configuran redes semánticas que clarifiquen y sinteticen lo expresado por cada uno.

Resulta importante, tener en cuenta lo dicho en las entrevistas realizadas a los docentes y a los asesores pedagógicos, de igual manera, la revisión documental de pliegos y minutas, para dimensionar y contextualizar lo expresado por las personas que conforman el grupo focal; puesto que, hay elementos de repitencia que arrojan percepciones, sensaciones, vivencias, recomendaciones y maneras de aproximarse a la comunidad a la cual es llevado el programa de atención y apoyo.

Un rasgo particular en lo expresado por la profesional de Modelo lingüístico es resaltar que este tipo de proyectos corresponden a un proceso, es decir, no se da de manera aislada o interrumpida, por ello, la pertinencia de su continuidad se convierte en la mayor debilidad, al tiempo que es la recomendación que se repite en cada rol del grupo focal y de los entrevistados.

En ese sentido se evidencian, dos cosas: en primer lugar lo discontinuo del proceso que afecta la convivencia y el acoplamiento de los estudiantes, puesto que se encuentran con nuevos docentes que no conocen de manera cercana la situación de cada estudiante, situación que lleva a ciertos atrasos del proceso; en segundo lugar, el compromiso de los docentes y su actitud frente a los estudiantes del programa de atención y apoyo académico, eso tiene que ver con los perfiles y cómo estos docentes conciben su rol como maestros, y sobretodo maestros que llevan educación inclusiva a municipios de la región del Tolima; de modo que, hay una exigencia y rigurosidad que si se toma a la ligera afecta la calidad de vida de la comunidad la cual busca apoyar y atender.

Así como en las palabras de los entrevistados y de los participantes del grupo focal, emerge la preocupación por la continuidad en los procesos; sin embargo se, expone que, para conseguir resultados en un programa de apoyo, es necesario un liderazgo fuerte. El aspecto del liderazgo es fundamental, en primer lugar para darle continuidad a los procesos, ya que, al tener como lo identifica S2 una cabeza, esta se encuentra contextualizada y enterada de las necesidades de la comunidad, de modo que puedan ser atendidas con mayor calidad. En segundo lugar, porque el rasgo de experiencia de un líder, brinda una comprensión mayor para cubrir las necesidades educativas a través de estrategias y planes que permitan soslayar los obstáculos que se presentan.

Sin embargo, es inevitable llegar al punto de la permanencia, que se muestra como la mayor debilidad y la recomendación más recurrente, dada

por los profesionales de apoyo. Se necesita permanencia del servicio que se presta, puesto que: *"un estudiante con discapacidad no cuenta con el apoyo necesario para su aprendizaje, por eso no es significativo"*.

Otro punto significativo es la exigencia para los perfiles es rigurosa, sin embargo, no puede perderse de vista que la formación es particularizada y los saberes se enfocan en aspectos puntuales, es decir, un perfil no tiene la capacidad de hacer con total maestría otro rol, para el cual no se ha formado.

Por parte de lo narrado por los profesionales de apoyo, muestra las dinámicas que se daban dentro del aula y fuera de ella, además la relación que se tejían entre profesionales de apoyo y los docentes. Esto explicita, que para configurar y sostener el proceso de la educación inclusiva se requiere de una colectividad. Un trabajo mancomunado de todos los que conforman y posibilitan un proyecto como el programa de atención y apoyo.

El elemento comunicativo resulta fundamental, tanto por lo que acontece durante el proyecto como lo que pasa antes. Tanto el tiempo como la continuación de los profesionales, son una garantía para darle continuidad a los procesos.

Entre tanto, lo narrado por las docentes de lengua escrita para sordos, da luces de su rol dentro del proceso y las dinámicas que se dan en el desarrollo del mismo.

Lo mencionado resulta importante, ya que, es a partir de los contratos firmados, los informes analizados, y los docentes y asesores pedagógicos que participaron durante los periodos 2014, 2015 y 2016, es que se hace un rastreo y análisis del estado y el servicio de dichos programas, con el fin de identificar fortalezas, debilidades, tener en cuenta recomendaciones y pensar en las consecuencias que pasarían si se deja de atender a estas comunidades que necesitan con urgencia apoyo y atención, no sólo desde el ámbito pedagógico sino social y vital.

Esto lleva a reflexionar que, la educación inclusiva requiere docentes. Que los que atienden a estudiantes que no tienen características especiales y/o talentos excepcionales, no han sido tenidos en cuenta ni han sido incluidos en los PEI, ni en las directrices de las instituciones ni en la política educativa, de manera sólida.

En ese sentido, es preponderante la repitencia con que los docentes dimensionan toda su intervención al expresar que: "*La educación es inclusiva y en cada discapacidad tienen un proceso diferente manejo diferente es distinto"*.

Análisis Sobre Entrevistas Realizadas a Profesionales de Apoyo

De acuerdo a las preguntas realizadas a los entrevistados que desempeñaron el perfil de Docentes de lengua escrita para sordos, se encuentran puntos comunes que, develan lo acontecido en su intervención en el proyecto y el impacto causado. En ese sentido, ante el interrogante sobre las fortalezas del programa de atención a la población con discapacidad y talentos excepcionales, son recurrentes elementos como el apoyo, el acompañamiento, la inclusión de las familias de los participantes, la cobertura y el cumplimiento de las obligaciones contractuales y los objetivos del proyecto.

Frente a la pregunta por las debilidades del programa de atención a la población con discapacidad y talentos excepcionales, se encuentra una diversidad de respuestas que muestran los obstáculos encontrados por los docentes al desarrollar sus labores pedagógicas. Dificultades que no son ajenas a este tipo de proyecto; pero que, interrumpen su desarrollo, alcance e impacto. La repitencia al declarar que, una de las principales debilidades fue la no continuidad del proceso o su interrupción; ya que, dicha desconexión atrasa los procesos, por otra parte, al no haber regularidad, muchos de los participantes asisten un periodo y el otro no, de manera que tampoco hay continuidad en muchos de los casos particulares; estas cuestiones no permiten un seguimiento de los casos. Al expresarse la no continuidad de procesos, surgen alternativas para solventar dicha problemática, tal como lo expresa el docente, se hacen necesarias ya sean memorias o documentos que permitan un seguimiento fiel y riguroso de los procesos.

Ante la mención de recomendaciones por parte de los docentes, que aportarían al desempeño de su perfil dentro del programa de atención a la población con discapacidad y talentos excepcionales, se encuentran diversas; no obstante, es preponderante dilucidar que, al recomendar a los docentes, se hace una recomendación al proyecto en general. Los docentes expresan repetidamente que, es necesario fortalecer la continuidad del proceso, establecer un inicio rápido y eficiente que evite contratiempo que afecten el desarrollo del proceso; mientras que otro propone un

acercamiento a otros proyectos de esta índole, con el fin de generar diálogos y vínculos. Otro punto que recalcan es propiciar una mayor capacitación para los docentes.

Frente al tópico que expresa que, para el desarrollo de la cualificación docente sobre la atención de la población con discapacidad sugiera 3 temáticas que usted considere importantes de abordar, los docentes entrevistados exponen que se deberían abordar: *"Ajuste curricular, didácticas para población con discapacidad, lengua de señas para la atención de población sorda, acercamiento a la cultura de personas sordas y abordar y explorar nuevas tecnologías informáticas y educativas para la enseñanza del español como segunda lengua."*. Frente a las respuestas son explícitas las preocupaciones de los docentes, en relación a las herramientas y saberes necesarios para el desarrollo de una educación inclusiva, que exige la formación de formadores y el conocimiento de nuevas tecnologías que faciliten el aprendizaje, y sobre todo ofrezcan otras posibilidades en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La pregunta ¿Cuáles considera son las consecuencias de no brindar los apoyos pedagógicos a la población con discapacidad? Arroja respuestas que no dejan de relacionarse tanto con las recomendaciones como con las debilidades hechas por los entrevistados; en ese sentido, es urgente fortalecer esos puntos, ya que, las consecuencias avizoradas por los docentes, son los puntos neurálgicos que se identifican en esta apuesta investigativa, a través de las tesis rastreadas en el ámbito regional, nacional e internacional; el marco teórico y la normatividad acerca de políticas de inclusión y la revisión documental hecha de los pliegos de condiciones del proyecto en los periodos 2014, 2015 y 2016.

Análisis a Partir de Categorías de Análisis

Se expresan 3 categorías de análisis que emergen en esta apuesta investigativa al tener en cuenta conceptos relevantes en el marco teórico, la normatividad expresa a partir de la constitución de 1991 de Colombia; la revisión documental de los pliegos y minutas extraídos del proyecto suscrito entre la fundación Neuroharte y la Gobernación del Tolima, durante los periodos 2014, 2015 y 2016. De la misma manera, se basa en las respuestas dadas por parte de docentes y asesores académicos frente al instrumento de entrevista, y lo relativo al grupo focal que fue conformado por un profesional de modelo lingüístico, un intérprete, un asesor académico y un docente lengua escrita para sordos, profesionales

que hicieron parte del grupo de trabajo que adelanto dichos proyectos.

Como se aclara, estas categorías son emergentes, puesto que, su configuración se da a partir de las reflexiones, los análisis, los hallazgos y los resultados obtenidos. Las categorías son las siguientes:

Categoría 1: Incidencia De La Política Educativa Para La Prestación Del Apoyo Pedagógico A La Población Con Discapacidad Y/O Talentos Excepcionales

La incidencia de la política educativa para la prestación del apoyo pedagógico a la población con discapacidad y/o talentos excepcionales, en el marco de la constitución de Colombia, es mayúscula, pues es desde allí que se marcan las directrices para el desarrollo, el impacto y la cobertura de la educación inclusiva, enfocada en cierta población que se identifica como población con discapacidad y/o talentos excepcionales. En cuanto al programa de atención a la población con discapacidad y talentos excepcionales que oferta el departamento del Tolima, contrato suscrito entre la gobernación del Tolima y la fundación Centros de Aprendizaje Neuroharte, realizado en los periodos 2014, 2015 y 2016; se consolidó dicho programa con la inclusión en 46 instituciones educativas de 33 municipios no certificados; acompañamiento que brindó apoyo pedagógico a los estudiantes con discapacidad y/o talentos excepcionales, así como también se brindó acompañamiento a los directivos docentes, docentes y padres de familia a través de estrategias de acompañamiento, todo ello, basado en el en el decreto 366 del 2009 y por supuesto, el decreto 1421 de 2017 «Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad ». Decreto que relieva la concepción de educación inclusiva, que se presenta en el apartado 7 como "un proceso permanente que reconoce, valora y responde de manera pertinente a la diversidad de características, intereses, posibilidades y expectativas de los niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos, cuyo objetivo es promover su desarrollo, aprendizaje y participación, con pares de su misma edad, en un ambiente de aprendizaje común, sin discriminación o exclusión alguna, y que garantiza, en el marco de los derechos humanos, los apoyos y los ajustes razonables requeridos en su proceso educativo, a través de prácticas, políticas y culturas que eliminan las barreras existentes en el entorno educativo."

En el sentido de la política educativa, desde el programa se abanderan las disposiciones referentes a derechos, de la misma manera, así como lo

expresa el artículo 67 de la Constitución Política que dispone “la educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social, en cual el Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación.

En el artículo 68 señala que «La educación de personas con limitaciones físicas o mentales, o con capacidades excepcionales, son obligaciones especiales del, Estado”; del mismo modo que la Ley 115 de 1994 en su artículo 46 dispuso que «La educación de las personas con limitaciones físicas, sensoriales, psíquicas, cognoscitivas, emocionales o con capacidades ‘intelectuales excepcionales, es parte integrante del servicio público educativo.» y por su parte la Ley 1618 de 2013, «Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad», ordena a las entidades públicas del orden nacional, departamental, distrital, y municipal, en el marco del Sistema Nacional de Discapacidad, la responsabilidad de la inclusión real y efectiva de las personas con discapacidad, debiendo asegurar que todas las políticas, planes y programas, garanticen el ejercicio total y efectivo de sus derechos de manera inclusiva.

Lo anterior, se explicita en el sentido de mostrar como el programa se enfocó en atención, apoyo y actividades que corresponden a lo dispuesto en la legislación colombiana. Esto se evidencia, al hallar que se realiza una caracterización de estudiantes con discapacidad y/o talentos excepcionales entre los años 2014, 2015 y 2016, que permite dilucidar los apoyos pedagógicos que requieren dichos estudiantes; al conseguir identificar esas necesidades por parte de profesionales en el campo de la psicología, pedagogía y educación, es que surge la aproximación a los padres de familia y docentes de las instituciones educativas seleccionadas para la presentación y explicación de las estrategias a llevar a cabo para el desarrollo del programa, desde puntos de vista de salud, pedagógicos, didácticos, metodológicos y humanos, en ese sentido, ofrecer una interdisciplinariedad que dimensione el impacto y los alcances de dicho proyecto, con miras a configurar estrategias implementada por la fundación que permitan impactar a toda la comunidad académica de las Instituciones educativas elegidas y así, consolidar el programa de inclusión en el departamento, regido por las políticas educativas vigentes y respondiendo a sus disposiciones.

De Los Perfiles Que Prestan Apoyo Pedagógico A La Población Con Discapacidad Y/O Talentos Excepcionales

Durante los periodos el 2014 y 2015, se realiza el proceso el proceso de caracterización de estudiantes 1.787, a través de los equipos de profesionales de apoyo que, se conformaron con: 12 asesores pedagógicos, 14 intérpretes, 11 docentes de modelos lingüísticos y 5 docentes de lengua escrita. Mientras que para el programa durante el periodo 2016, se tuvieron en cuenta únicamente a 21 asesores pedagógicos, aparte del coordinador académico y el administrativo. Ese es un recorte significativo, ya que, aunque no se haga explícito los roles de cada uno de los asesores pedagógicos, que bien pueden ser intérpretes, docentes de modelos lingüísticos o docentes de lengua escrita; el número de profesionales disminuye casi en un 50%. Esto repercute en la atención del programa, la cobertura, la llegada a lugares periféricos y el desarrollo en general de las actividades planeadas y los objetivos propuestos.

Lo expresado anteriormente se piensa al observar los números; sin embargo, de acuerdo al informe presentado por Neuroharte, en el periodo 2016, hubo atención a cabalidad ante las necesidades educativas especiales identificadas en los estudiantes incluidos en los 46 municipios y las 72 instituciones. En comparación a las 46 instituciones educativas de 33 municipios. En ese sentido, hubo una mayor cobertura a pesar de contar con un número inferior de profesionales de apoyo.

De acuerdo a las cifras presentadas por Neuroharte en el periodo 2016, se apoyaron con el programa a un total de 4983 Estudiantes y de 6.550

Padres de familia; este último es un factor a relevar, pues la incluión se da desde el núcleo familiar de cada estudiante.

Un elemento a resaltar es que en el periodo 2016, hubo una atención especial a la formación de docentes, con un total de 3679 asistentes a los talleres. Esto evidencia que, este tipo de proyectos demuestra un avance en las concepciones de inclusión, además comprende, que no sólo el apoyo pedagógico y educativo está destinado a la población con discapacidades y/o talentos excepcionales, sino que su entorno también requiere de contextualización, sensibilización y aprendizaje. En ese sentido, la inclusión exige no sólo incluir a determinado grupo de personas, sino que, debe tener en cuenta el espacio, el tiempo, las familias, los amigos, la sociedad en general al igual las políticas y prácticas que los rigen y se practican.

Resulta preponderante reconocer que es el trabajo de equipo conformado por docentes y asesores, son quienes movilizaron dinámicas de inclusión

(talleres, asesorías, acompañamiento personalizado) de esta población al validar el proceso de comunicación con la comunidad académica.

Del Currículo Para La Atención De La Población Con Discapacidad Y/O Talentos Excepcionales

Todas las actividades planeadas desde el programa para el desarrollo del proyecto, giran en torno a prácticas pedagógicas enfocadas en el mejoramiento de la calidad de vida de la población con discapacidad, al configurar una educación equitativa, participativa y flexible, enmarcada dentro de los objetivos y lineamientos de una política educativa, orientada a la difusión de una cultura incluyente y a la formación de personas identificadas con su entorno, con derechos y responsabilidades ante su comunidad.

Todo ello, con el fin de diseñar metodologías que lleven a la creación de ambientes propicios para el desarrollo de experiencias por medio de trabajo colaborativo y cooperativo. Esta manera como estrategia de aprendizaje individual y colectivo, genera una apertura hacia el fomento de la expresión abierta y espontanea en formas alternas a la escrita u oral, de manera que los estudiantes en condición de discapacidad y/o talentos excepcionales, sean partícipes de su propio conocimiento.

Por medio de las actividades planteadas en los pliegos, así, como lo expresado por los docentes y asesores pedagógicos se evidencia la necesidad de crear formas para promover la participación de toda la comunidad educativa, a través prácticas que permitan desarrollar aquellos valores y derechos que están explícitos en nuestra constitución como base para cualquier tipo de educación que propenda por mejorar las condiciones de vida de los ciudadanos.

La intención de la puesta en marcha de estas apuestas metodológicas, busca que al ser incorporadas por los estudiantes con discapacidad y/o talentos excepcionales, se transformen en guías para otros estudiantes que necesiten de apoyo y atención pedagógica en su entorno. De ese modo, se geste el reconocimiento que permite definir los objetivos de su vida, a la vez que ayuda a aceptarse y estimarse como son. Teniendo en cuenta que su supuesta discapacidad, es una condición para tener y desarrollar otras capacidades, que de igual manera contribuyen a afrontar la vida, el mundo académico y laboral.

En ese sentido, para configurar una educación inclusiva es urgente aunar fuerzas para conseguirlo, por eso se hace explicita la ayuda requerida a las instituciones educativas a las cuales llega el proyecto; para cimentar criterios para tomar decisiones correctas y orientar este grupo de estudiantes, al tiempo que facilitar el proceso de desarrollo y adquisición de las capacidades para sentir, pensar y actuar de cada uno de los individuos que conforman el alumnado en condiciones de discapacidad cognitiva y visual.

De ese modo, la fundación Neuroharte tiene como base lograr una adaptación curricular de acuerdo a las necesidades educativas presentes no solo en las I.E. abordadas en el departamento del Tolima, sino de su población en general, y permitir con ello el desarrollo de diferentes competencias, el alcance de logros, la adaptación al entorno escolar, la relación efectiva y afectiva con pares, el aprender a interpretar, proponer y argumentar las diferentes áreas contenidas en el currículo de cada institución; todo ello en aras de brindar vías de acceso propicias a una pronta solución del inconveniente que afrontan en la actualidad, la gran mayoría de individuos en condición de discapacidad en cada uno de los espacios posibles donde puedan desenvolverse, todo ello en virtud al elevado índice de marginación y discriminación que se maneja al momento de brindarles las mismas oportunidades de inclusión social a este tipo de poblaciones.

TRIANGULACIÓN CON FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Esta triangulación tuvo en cuenta, las entrevistas realizadas a profundidad a los docentes y asesores pedagógicos que fueron parte del grupo de trabajo, al igual que un grupo focal de docentes y profesionales de dicho proyecto. De igual manera, la revisión documental compuesta por los pliegos, minutas y contratos para el desarrollo del mismo proyecto, realizado en los años 2014, 2015 y 2016.

Lo obtenido y analizado en apartados anteriores, en cuanto a la educación inclusiva muestra que, en el desarrollo de las actividades adelantadas por los docentes y profesionales de apoyo, se concuerda con lo citado en el marco teórico, que en palabras de Stainback y Jackson (1999), la educación inclusiva es aquella que parte del hecho de que todos los estudiantes pertenecen y forman parte del sistema educativo y, por tanto, “todos pueden aprender y desarrollarse en la vida normal de la escuela y de la comunidad. Lo que cuenta es la diversidad; se parte del hecho de que la diversidad ofrece mayores oportunidades de aprendizaje a todos sus miembros” (p.

26, citado por el MEN, 2017, p 16). De igual manera, concordando con lo declarado por los docentes, que identifican la educación inclusiva como un proceso permanente, en la ONU se expresa que: "La educación inclusiva puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo." (2005, p. 8).

No obstante, frente a esas definiciones y referencias sobre la educación inclusiva, surgen problemáticas que desde este proyecto se identifican, analizan y reflexionan. La educación inclusiva responde a la diversidad de los estudiantes; sin embargo, es en esa diversidad donde surgen obstáculos que se evidencian en esta lectura comprensiva de la oferta de apoyos pedagógicos y atención a esta población. Desde el discurso, se encuentra un idealismo que en ocasiones se convierte en demagogia. Se refiere a la diversidad, pero a cuál, es una pregunta que ronda siempre al realizar una lectura juiciosa de este tipo de proyectos o políticas de inclusión. Cabe resaltar que aunque, el proyecto suscrito por Neuroharte y la gobernación del Tolima, posee un nombre genérico que expresa el apoyo pedagógico, atención y acompañamiento de estudiantes con discapacidad y/o talentos excepcionales, en la revisión documental de los pliegos de condicionales, minutas y contratos; desde los perfiles profesionales requeridos, se encuentra cuál es la población a ser atendida; puesto que, si se tomase al píe de la letra las discapacidades y los talentos excepcionales, resultaría imposible atender cada categoría que surgen en otras investigaciones en este campo. Como se halló en el rastreo teórico, existen múltiples discapacidades y talentos excepcionales como: Discapacidad auditiva, Trastornos del espectro autista (TEA), Discapacidad intelectual, Discapacidad visual, Sordoceguera, Discapacidad física, Discapacidad psicosocial, Trastornos permanentes de voz y habla, discapacidad sistémica. Por parte de los talentos excepcionales, Talento en ciencias naturales, básicas o en tecnología, Talento en ciencias sociales o en ciencias humanas, Talento en artes o en letras, Talento en actividad física, ejercicio y deporte, Talento en liderazgo social y emprendimiento, Doble excepcionalidad. En la revisión documental, se encuentra que la mayoría de población atendida resulta ser la sorda, por tal motivo los perfiles solicitados y requeridos son: Coordinador académico, profesionales de apoyo, docente de modelo lingüístico, intérprete de lengua de señas colombiana y docentes de lengua escrita para sordos. En ese sentido, no hay una armonía entre el título del proyecto, pero sí la hay desde los objetivos del mismo, el cual coincide con las palabras de Gandini, (2013):

> La inclusión educativa se ha definido como un proceso sistemático de mejora de las instituciones educativas para tratar de eliminar las barreras de distinto tipo que limitan el aprendizaje y la participación del alumnado en la vida académica y social de los centros donde están escolarizados, con particular atención a aquellos estudiantes más vulnerables; en este contexto, los alumnos con discapacidad o con necesidades educativas especiales son un colectivo de marginación y riesgo de exclusión (p. 24)

Esto se hace evidente al revisar las zonas periféricas en la cual tiene como campo de acción el proyecto. Se atienden a estudiantes ubicados en zonas vulnerables, que reciben poca atención por parte del estado, precisamente por su ubicación geográfica. En ese sentido, se atiende a la diversidad, puesto que, no hay que ir a otras regiones para hallar diferencias, en la misma región del Tolima se sitúa una diversidad que enriquece los procesos pero al tiempo los complejiza, y obliga a una aproximación no sólo en ámbitos teóricos y prácticos sino vitales. Este proyecto se aproxima a la diversidad, este proyecto que estuvo presente no sólo en la oferta de apoyos pedagógicos para la atención educativa de estudiantes con discapacidad y/o talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva en el departamento del Tolima durante la vigencia 2014 – 2016, sino en su consecución. Por ello, las palabras de Carlos Skliar tienen un significado especial cuando dice que:

> Hablar de diversidad parece ser una forma de pensar los torbellinos y los huracanes culturales y educativos desde un cómodo escritorio y, sobre todo, de mantener intacta aquella distancia, aquella frontera —inventada históricamente— que separa aquello que es diversidad de aquello que no lo es (2005, p. 19).

Del mismo modo**,** López expresa:

> La consideración de diversidad tiene su razón de ser en sí misma, es decir, hay que educar en la diversidad y en la diversidad. Esto quiere decir que se proclama en derecho del alumno a ser considerado de acuerdo con sus experiencias, conocimientos previos, estilos de aprendizaje, intereses ( ) y además permite potenciar la manifestación de individuos diferenciados con características personales enriquecedoras de una sociedad múltiple. (1997, p. 244)

Lo hallado y emparentado con estos referentes teóricos, en cuanto a diversidad lleva a revisar del mismo modo, las concepciones de diferencia, alteridad y otredad. La relación con lo otro es siempre compleja e indeterminada; sin embargo, en la triangulación se encuentran coincidencias

que fortalecen la reflexión del otro, desde conceptos como el cuidado, la responsabilidad, el compromiso, el apasionamiento de los docentes con los estudiantes que atienden, apoyan y acompañan. En las declaraciones dadas en la entrevista y el grupo focal, por parte de los docentes y profesionales de apoyo, emerge siempre la preocupación por el otro, preocupación surgida desde las dinámicas del proyecto que precisamente los lleva esas regiones y permite la relación y los vínculos con sus estudiantes. Los docentes se preocupan porque comprenden que la relación con ese otro es siempre permanente, presente; o como dice la mayoría un proceso que no debe interrumpirse porque realmente, estas personas necesitan de apoyo académico, de acompañamiento y de atención; puesto que, al llevar a cabo eso, se genera una sensibilización en las comunidades a las cuales pertenecen. Allí, radica una dinámica de reconocimiento del otro, de la comprensión de la diferencia y no su repudio ni rechazo por ser distinto. Del mismo modo lleva a na comprensión y reconocimiento de la propia alteridad, de decir así mismo, soy también otro:

> Acoger la diferencia en mí, mi diferencia y la del otro, las otras y los otros, supone partir de un cierto extrañamiento, de una cierta distancia, a menudo vivida como dolorosa en la relación con el Otro. Porque ciertamente, si el Otro no estuviera ahí, no habría palabra, no habría relación, no habría vida humana (Skliar & Larrosa, 2009, p. 49).

Y es precisamente en ese reconocimiento que se identifica dentro del proyecto que la diferencia, lleva a que la sociedad actual se asume a sí misma como una sociedad plural y diversa. Se comprende de la misma manera que la otredad mantiene una relación, un vínculo en mi yo y los demás.

En ese sentido, se dan relaciones de alteridad desde lo propuesto por Carlos Skilar, Joan Carles Melich, Fernando Bárcena y Jorge Larrosa, bajo la lente de Emmanuel Levinás. Esta comprensión del otro, no obstante, complejiza el desarrollo de estos proyectos, ya que, como se citó, las relaciones no son contractuales, es decir burocráticas; sino que se encuentran mediadas por la responsabilidad, por el cuidado, por la hospitalidad y el acogimiento. Lo anterior complejiza, puesto que, para mantener ese tipo de vínculos se requiere de Apoyo, acceso y permanencia.

Estos tres conceptos son los más recurrentes al problematizar y abordar los procesos obtenidos durante los años 2014, 2015 y 2016 en cuanto al proyecto de apoyo y atención a estudiantes con discapacidad y/o talentos

excepcionales. Como se evidenció en el análisis de los resultados de acuerdo a lo recolectado en el grupo focal y los entrevistados, se presenta de manera ordinaria una preocupación que al tiempo, se transforma en recomendación para el desarrollo óptimo de la atención y el apoyo pedagógico ofrecido. La preocupación radica en la permanencia y continuidad de los procesos, puesto que, al estar sujetos a los tiempos de contratación, del mismo modo, a los cambios de personal, la atención y el apoyo pierde potencia y de cierta manera desvirtúa la continuidad, ya que, al interrumpirse un proceso se obliga a recomenzar y en ocasiones a descontextualizar lo que se realizaba no sólo con los estudiantes que recibían el apoyo, sino con sus padres y la comunidad en general. Como se ha enunciado en repetidas ocasiones en este documento, la educación inclusiva requiere permanencia, compromiso y una entrega de los docentes para con sus estudiantes.

La preocupación por la permanencia y continuidad de los procesos, radica en que el proyecto se lleva a cabo en determinado tiempo, y se encuentra condicionado a contratos y obligaciones que en ocasiones no se ajustan a los tiempos, a los perfiles y a los lugares atendidos. En ese sentido, no es posible decir categóricamente que no hay o sí hay permanencia y continuidad; no obstante, es relevante dar importancia a dichas preocupaciones y sugerencias de los docentes frente a esa problemática que según las entrevistas y lo dicho en el grupo focal, es la que más preocupa e interrumpe los procesos de apoyo y atención académica a población con discapacidad y/o talentos excepcionales.

Conclusiones

- Si bien en Colombia los avances alrededor de la política pública educativa que aporta en la garantía de los derechos de la población con discapacidad y/o talentos excepcionales, en los últimos cinco años avanzo de manera vertiginosa, aun la prestación del servicio educativo es un tema por fortalecer, esto en gran medida por la permanencia de profesionales especializados y material de apoyo fundamental para garantizar la igualdad de oportunidades en términos del acceso a la información y la permanencia de esta población en las instituciones educativas.

- Las políticas públicas en Colombia respecto de la atención de la población con discapacidad y en prospectiva a partir de los avances reflejados en el decreto 1421 deben propender por favorecer el nombramiento de mayor número de profesionales especializados en las instituciones educativas.

- La entidad territorial en el departamento del Tolima debe capacitar a los docentes alrededor de los diferentes tipos de apoyo pedagógicos con los que cuenta la población con discapacidad y talentos excepcionales.

- Para futuras vigencias y a partir de las acciones identificadas como realizadas de manera reiterativa en el departamento del Tolima a nivel de procesos de atención de la población con discapacidad, se propone la implementación del índice de inclusión en las instituciones, así como el estudio sobre las necesidades de material de apoyo concreto con las que se pueda dotar mediante canastas educativas.

- Resulta importante capacitar a los docentes, compañeros y familias de los estudiantes incluidos en temas como: modelo de calidad de vida y modelo de capacidades, didácticas flexibles, desarrollo de material diversificado, flexibilidad curricular, diversificación curricular, evaluación y promoción en el marco de la educación inclusiva, estos deben ser los ejes transversales del proceso de cualificación en términos de educación inclusiva.

- Para la entidad territorial resultaría importante clarificar las actividades pedagógicas a desarrollar por cada perfil de apoyo contratado según el registro del SIMAT, esto mejoraría la prestación del servicio.

Referencias

Ainscow, M., y Booth, T. (2000). Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Index for inclusion. Bristol: CSIE.

Anijovic, R. (2007) Una introducción a la enseñanza para la diversidad. FCE. Buenos aires, Argentina.

Bárcena, F. & Mélich, J. (2000). La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad. Barcelona: Paidós.

Barton, L. (1997). Inclusive education: romantic, subversive or realistic? International Journal of Inclusive Education, 1 (3), pp. 231-242.

Barton, L. (2009). Estudios sobre discapacidad y la búsqueda de la inclusividad. Observaciones. Revista de Educación, 349, 137-152.

Bolaños Salazar, E. (2014) La idea de los ajustes razonables como forma complementaria para conseguir la igualdad de las personas con discapacidad. Actualidad jurídica. Recuperado de: https://www.uninorte.edu.co/documents/4368250/0/La+idea+de+los+ajustes+razonables+como+forma+complementaria+para+conseguir+la+igualdad+de+las+personas+con+discapacidad/4902d4f0-09bb-45b9-af7c-ac0e341021ff?version=1.0

Gandini, C. (2013). Una Cartilla de Inclusión. Diario El Espectador. Gobierno Nacional de Colombia (1991) Constitución Política. Artículo 4.

García Pastor, C. (1993) Una escuela común para niños diferentes: la integración escolar. Barcelona: PPU.

Gómez, J. M., Royo, P., y Serrano, C. (2009). Fundamentos psicopedagógicos de la atención a la diversidad. Madrid: E.U. Cardenal Cisneros.

Lévinas, E. (2003) De otro modo que ser o más allá de la esencia. Sígueme. Salamanca.

López, N. (1997). Orientación educativa y diversidad. En A. Sánchez, y J. A. Torres (Eds.), Educación especial I: Una perspectiva curricular, organizativa y profesional (pp. 243-262). Madrid: Pirámide.

Ministerio de Educación Nacional (2017) Decreto 1421 de 2017 Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad

Ministerio de Educación Nacional (2017). Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva. Bogotá: Autor

Naciones Unidas (1982) Programa de Acción Mundial para las Personas con Discapacidad de la Organización de las Naciones Unidas.

Naciones Unidas (1993) Las Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad. Resolución Aprobada Por La Asamblea General [sobre la base del informe de la Tercera Comisión (A/48/627)]

Naciones Unidas (2006) La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Nueva York.

Naciones Unidas (2010) Vigilancia del cumplimiento de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad Guía para los observadores de la situación de los derechos humanos Serie de Capacitación Profesional Nº 17. Nueva York y Ginebra.

Quesada Talavera. (2011) Aproximación al concepto de "alteridad" en Lévinas. Investigaciones Fenomenológicas, vol. monográfico 3: Fenomenología y política.

Sánchez, P. (2006). Discapacidad, familia y logro escolar. Revista Iberoamericana de Educación, vol. 40 pp.3-8.

Sánchez, A., y Torres, J. A. (1997). Educación especial I. una perspectiva curricular, organizativa y profesional. Madrid: Pirámide.

Skliar, C. & Larrosa, J. (2009). Experiencia y alteridad en educación. Santa Fe: Homo Sapiens Ediciones

Tilstone, C. y Rose, R. (2003). Strategies to Promote Inclusive Practice. New York: Routledge Falmer.

UNESCO (1990) Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje. Jomtien, Tailandia.

UNESCO (1994). Declaración y Marco de Acción de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad, Salamanca

UNESCO (2000) El Marco de Acción de Dakar. Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes. Dakar, Senegal.

Unesco (2007). Taller Regional Preparatorio sobre Educación Inclusiva. América Latina, Regiones Andina y Cono Sur. International Bureau of Education: Buenos Aires.

Vásquez, Y. (2006). Género, Equidad y Ciudadanía: Análisis de las Políticas Educativas. Nómadas Universidad Central de Colombia (24), 22 - 35.

Perspectivas Educativas
Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad del Tolima
Recibido12/11/2019 - Aprobado 12/12/2019
Vol. 9. No 1. ISNN 2027-3401
Año 2019. Páginas 171-185

La dimensión política de la evaluación del estudiante en la formación de pregrado en Ciencia Política[1].

The political dimension of the student assessment in the bachelor program in Political Science.

María Cristina Ovalle Almanza[2]

Resumen. Este artículo argumenta que la bien conocida relación entre evaluación y poder (Celman, 1998) cobra especial relevancia a la hora de comprender la práctica de la evaluación en la formación de pregrado en el área de la Ciencia Política. Esta disciplina se encarga, justamente, del estudio del poder, en sus manifestaciones más y menos institucionalizadas. La enseñanza y el aprendizaje de esta ciencia social constituyen entonces un interesante ámbito de reflexión acerca de la manera en que los saberes y las prácticas de evaluación de los estudiantes se identifican con o se distancian de las propias premisas conceptuales, axiológicas, éticas y políticas construidas por la Ciencia Política. Se trata de indagar en las formas en que se manifiesta la relación entre la naturaleza del conocimiento politológico y los valores asociados a su estudio del poder social, por un lado, y las formas en que se entiende y se ejerce la evaluación del estudiante en la formación profesional de politólogos, por otro. Para esta reflexión, se tomará como ámbito de referencia el programa de pregrado en Ciencia Política de la Universidad del Tolima.

Palabras clave: Formación, Evaluación de los Estudiantes, Ciencia Política, Educación Superior.

1 El presente texto es resultado de un ejercicio de reflexión, realizado en el marco del programa de formación de pregrado en Ciencia Política de la Universidad del Tolima.

2 Doctora en Ciencias Sociales, especialidad en Ciencia Política - Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas -ISCSP- Universidade de Lisboa, Portugal. Magíster en Educación y Profesional en Ciencias Sociales - Universidad del Tolima. Profesora Asistente del Departamento de Ciencias Sociales y Jurídicas, Universidad del Tolima. mcovallea@ut.edu.co

Abstract. The student assessment can be roughly defined as a component of education aimed to the interpretation, evaluation and decision-making about the processes of construction and acquirement of knowledge. Numerous theoretical perspectives (from those more technocratic to those critically oriented and inclusive) embracing numerous fields of knowledge have been elaborated to comprehend, optimize and guide the student assessment as a core element of the educational process. This paper argues that the well-known relationship between student assessment and power (Celman, 1998) gains special relevance to understand the practice of educational assessment within the academic processes of a bachelor's program in Political Science. This discipline has, indeed, the concept of power as its object of study, both in its institutional and non-institutional expressions. Teaching and learning practices in this social science constitute an interesting realm for reflecting about the way in which knowledge and practice on educational assessment coincide or not with the ethical, political, theoretical and axiological premises of Political Science. By other words, this paper is about exploring the relationship between, on the one hand, the nature of Political Science and the values associated to its study of social power and, on the other, the ways in which student assessment is understood and exercised throughout the educational process of political scientists. To that end, we consider the bachelor's program in Political Science at *Universidad del Tolima*.

Key words: Education, student assessment, Political Science, Higher Education

Introducción. Múltiples estudios han señalado la importancia de las reflexiones contemporáneas sobre la evaluación, así como de los esfuerzos teóricos y prácticos para dotarla de un sentido formativo, crítico y auténtico (Moreno, 2011; Brown, 2015; Celman, 1998; Wiliam, 2009). Sin embargo, también se ha señalado con insistencia la distancia que aún separa la teoría de la práctica en materia evaluativa (García, 2016).

Una problemática adicional tiene que ver con la dimensión social de la evaluación. Dado que la evaluación tiende a ser percibida como un recurso para inducir en los estudiantes determinados comportamientos y actitudes, en vista de las implicaciones que sus resultados (generalmente cuantitativos) tienen sobre la vida académica e, incluso, personal, de los estudiantes. La evaluación se transforma así en un ejercicio de poder, que en muchos casos adquiere la forma de una relación desigual entre profesor y estudiante, que ofusca la intención formativa de la evaluación y la priva

de su potencial para introducir transformaciones sustanciales en el proceso de formación.

Este documento se interesa especialmente por la dimensión política de la evaluación, en el supuesto de que esta, siguiendo a Moreno (2011) es tanto un proceso personal como un asunto social. De allí la importancia de partir del reconocimiento de que la evaluación, cuando es empleada para fines de control, establece una relación asimétrica de poder entre los actores del proceso, esto es, entre el propio sistema educativo y los docentes, y entre los docentes y los estudiantes (Moreno, 2011).

Tomar como punto de referencia, para esta reflexión, la formación de pregrado en Ciencia Política resulta pertinente por dos razones: en primer lugar, porque la enseñanza de la Ciencia Política en el nivel profesional no está exenta de las dificultades y los desafíos antes señalados en materia evaluativa. En segundo lugar, porque, siendo la Ciencia Política una disciplina científica encargada del estudio de las diversas manifestaciones del poder social, vale la pena examinar cómo esa práctica del poder inmersa en todo acto de enseñanza y de evaluación del aprendizaje se ve afectada por el contenido de lo que la propia disciplina científica estudia.

Para adelantar esta reflexión se presentará, en primer lugar, una síntesis de algunos de los aspectos conceptuales que se consideran centrales de la discusión contemporánea sobre la evaluación de los estudiantes, enfatizando en esa dimensión, que es al mismo tiempo ética y política, de la evaluación como proceso social. En segundo lugar, se presenta una delimitación intencionada de la naturaleza del conocimiento que construye la Ciencia Política. Esa tarea exige la consideración de los aspectos epistemológicos, metodológicos y teóricos que han dado forma a la Ciencia Política como disciplina diferenciada dentro de las Ciencias Sociales y, por lo tanto, sólo puede ser emprendida desde una perspectiva crítica. Esto, considerando los efectos sociales de las diversas visiones sobre la naturaleza del conocimiento científico para el caso de una disciplina que se interroga por asuntos tales como el gobierno, las instituciones, el conflicto, las relaciones entre estados, la opinión pública y la participación política. Finalmente, se entablará un diálogo entre las consideraciones críticas propuestas en torno a la evaluación de los estudiantes y el propio conocimiento politológico, empleando para ello los insumos obtenidos de comunicaciones personales con profesores del programa de Ciencia Política de la Universidad del Tolima.

Se espera, por esta vía, motivar una reflexión sobre las posibilidades y los desafíos de la evaluación de los estudiantes en el nivel universitario y, más aún, sobre la necesaria correspondencia entre las aspiraciones analíticas, interpretativas y emancipatorias de las disciplinas sociales y las prácticas de evaluación para el aprendizaje.

Aspectos conceptuales básicos de la evaluación

Wiliam (2009, p.21) propone emplear el término general *evaluación* "para referirnos a todas aquellas actividades llevadas a cabo por los docentes –y por los estudiantes, cuando se evalúan a sí mismos– que proveen información para ser usada como retroalimentación para modificar las actividades de enseñanza y aprendizaje". Esta definición incorpora una metáfora, la "retroalimentación", proveniente de la teoría de sistemas, que se usa para denotar los efectos que la información generada por un sistema tiene sobre este último. Hay, por lo tanto, en esta definición, una toma de partido en favor de que los resultados de la evaluación estén puestos al servicio del proceso de formación. Más aún, de acuerdo con el mismo autor, si los resultados de la evaluación permiten adaptar los procesos de enseñanza a las necesidades de aprendizaje detectadas en los estudiantes, hablamos de "evaluación formativa". Para ello, se deben cumplir condiciones tales como la participación efectiva de los estudiantes, el carácter proactivo y no retroactivo de la evaluación, las transformaciones intencionadas en la enseñanza y el estímulo a la motivación y la autoestima de los participantes en el proceso (Wiliam, 2009).

Si es cierto, como afirman Brown (2015) y García (2014), que la evaluación condiciona los aprendizajes e incide sobre el currículo, esta debe considerar, además del estado de las disciplinas científicas, las condiciones sociales y los contextos educativos particulares en que esta tiene lugar (García, 2016). Para ello, además de la iniciativa y disposición personal de docentes y estudiantes, hace falta un profundo análisis sobre las políticas educativas que contribuirían a naturalizar procesos de evaluación orientados hacia el aprendizaje, ajustados a las necesidades de formación y específicamente dirigidos a favorecer la autorreflexión y la autoformación de los estudiantes. Sin embargo, en la práctica, estas metas aún no han sido incorporadas en las experiencias concretas de evaluación del aprendizaje. Numerosos factores intra y extraescolares explican esta dificultad. Entre los principales factores extraescolares se cuentan la escasa valoración social de la profesión docente, que convierte a los profesores en gestores virados casi exclusivamente hacia los resultados obtenidos en pruebas estandarizadas (Moreno, 2011) y la preeminencia de las consideraciones de carácter técnico e instrumental

(García, 2014) propias de una sociedad cuyos marcos axiológicos se encuentran dominados por la eficacia y la reproductibilidad.

Los factores intraescolares incluyen las debilidades de la formación docente en temas pedagógicos (especialmente patentes en el caso de las Instituciones de Educación Superior - IES). En el caso de las IES, además, las exigencias del sistema universitario limitan la creatividad de los docentes (Moreno, 2011), reducen la evaluación a la constatación del logro de competencias empíricamente verificables y generan una relación contenciosa entre docentes y estudiantes. Dicha relación –que, como se ha dicho, entraña un ejercicio del poder– supone, entre otras cosas, la permanente necesidad de aportar evidencias empíricas que sustenten los resultados cuantitativos de la evaluación, lo cual socava la calidez y la confianza en el aula y refuerza la tendencia tecnocrática de la evaluación.

Este artículo acoge una postura en favor de una evaluación enfocada en los aprendizajes de los estudiantes y no sólo en aquello que se está enseñando; una evaluación puesta al servicio de la formación y subordinada a la naturaleza del conocimiento que se comparte y se construye en el aula y fuera de ella. Aunque los desarrollos teóricos en la materia aportan visiones interesantes y pertinentes para complejizar el proceso de evaluación, los enfoques y las actividades deben definirse en función de los conocimientos y, ante todo, de los efectos sociales del aprendizaje (Celman, 1998).

Por lo tanto, el acento del proceso de evaluación no puede estar puesto exclusivamente en el desarrollo de competencias observables para la ejecución de tareas de explicación, análisis e interpretación, y menos aún en su potencial para garantizar comportamientos y actitudes que sugieran un clima de escucha y eficiencia en el aula. Son también necesarias transformaciones profundas en el sistema educativo y en la cultura académica. Un sistema educativo centrado en la satisfacción de indicadores de desempeño, liderado por docentes con una concepción vertical, escasamente dialógica, de la relación pedagógica, y por estudiantes ajenos a las responsabilidades morales y políticas derivadas del acceso a la educación –y, particularmente, a la educación superior–difícilmente logrará dichos fines.

En este punto, en el que la práctica misma de la educación se encuentra con los desafíos y las demandas impuestas por un contexto social caracterizado por la conflictividad, la inequidad y el individualismo egoísta, surge la pregunta por el poder social, como elemento constitutivo de toda

experiencia educativa y, en general, de toda la vida social. Siendo este el terreno en el que se sitúa la tarea intelectual de la Ciencia Política, vale la pena volver sobre la naturaleza de esta disciplina, para reflexionar sobre la manera en que se expresan dichas tensiones en su enseñanza y en sus procesos de evaluación.

La naturaleza del conocimiento que construye la Ciencia Política

En el caso de la Ciencia Política nos encontramos frente a una disciplina sobre la que recae una enorme responsabilidad en el estudio del poder social, pero que, paradójicamente, ha sido construida con base en criterios epistemológicos que comienzan en la búsqueda de la rigurosidad y la validez de los enunciados y terminan por elevar a la categoría de leyes generales situaciones de abuso de poder y dominación. Véase, para ilustrar este ejemplo, el llamado que hace Atilio Borón (2010) a propósito de la interpretación de la Ciencia Política convencional sobre los golpes de Estado en Latinoamérica. Cabe señalar que esta condición no es sustancial a la Ciencia Política en sí misma, sino el resultado de un proceso de institucionalización y profesionalización que, siendo propio de la modernidad, se fundamenta en la burocratización y la racionalización sobre criterios técnicos de la práctica científica y de su reproducción en el sistema universitario.

Lo anterior no obsta para que las áreas que conforman el cuerpo de materias que se enseñan en las carreras de Ciencia Política abarquen un corpus relevante de conocimientos científicos. Dichas áreas son, de acuerdo con Dieter (2003), la teoría política (que incluye la historia de las ideas y la filosofía política, la teoría política moderna y la propia metodología de la investigación), la política comparada (que abarca el estudio de lo que podría sintetizarse como *polity*, *politics*, y *policies*) y las mal llamadas relaciones internacionales (la política exterior, las organizaciones internacionales y el orden intergubernamental, intersocietal y supranacional).

En este panorama, ¿cómo se conecta el estudio del poder y los problemas asociados a dicho estudio, como han sido expuestos hasta este punto, con una práctica mediada por el ejercicio del poder, como es la evaluación de los estudiantes, en la enseñanza de la Ciencia Política?

Las prácticas de evaluación en el programa de Ciencia Política

Aunque no cabe duda de que existe una motivación genuina del

programa de Ciencia Política a favor de un currículo crítico-social, sus posibilidades de desarrollo práctico se encuentran seriamente limitadas por otras problemáticas identificadas en el propio PEP. Entre ellas se cuentan el escaso desarrollo de espacios de reflexión colectiva y prácticas investigativas continuas en torno a los temas de interés de la Ciencia Política (Universidad del Tolima, 2015); la formación profesional y disciplinar de los docentes que, en la mayoría de los casos, no incluye una cualificación formal y continuada en materia pedagógica; las dificultades para la construcción de acuerdos mínimos sobre los propósitos generales de las áreas de formación, en lo científico y en lo actitudinal; la relativa inestabilidad de los diseños microcurriculares, entre otros.

Precisamente, el segundo de los aspectos destacados más arriba se refiere a una de estas limitaciones, y es la necesidad de formación docente en materia de evaluación. Como se verá más adelante, los diálogos con los docentes ponen en evidencia la polisémica comprensión que tenemos los profesores del programa en cuanto a la evaluación del estudiante y su conexión con los restantes elementos del proceso de formación. Los marcos políticos y axiológicos desde los cuales los profesores interpretamos nuestras áreas de interés y de ejercicio docente incorporan un elemento más al complejo panorama de la relación existente entre la enseñanza y la evaluación de la Ciencia Política y su orientación social.

Por último, la apropiación de un currículo crítico-social supone la incorporación de un conjunto de valores y concepciones sobre la sociedad, el Estado y la acción política que pueden eventualmente reñir con los contenidos de algunas de las áreas de formación politológica. Por ejemplo, esta tensión se hace evidente en el caso de la enseñanza de la Administración Pública que, como campo de conocimiento y como práctica social, ha sufrido transformaciones en los últimos 30 años. Estas transformaciones han dado como resultado, de acuerdo con Bevir (2012), "prácticas híbridas que combinan sistemas administrativos con mecanismos de mercado" (p. 6). Esto, como resultado de la creciente difuminación de las fronteras entre lo público y lo privado, que impacta el ámbito de la administración pública y la conduce a la incorporación de prácticas, valores y formas de actuación semejantes a las de la empresa privada. Una problemática semejante se observa en el campo de formación en análisis y formulación de políticas públicas que, desde la década de 1990 ha recibido una fuerte influencia de la teoría económica y de los enfoques cognitivos (Roth, 2016) que han servido de soporte conceptual a doctrinas de corte neoliberal.

En los dos ejemplos citados anteriormente la incorporación de la perspectiva crítico-social demandaría de la formación en Ciencia Política un examen de estos desarrollos teóricos a la luz de perspectivas valorativas, interpretativas y participativas sobre el gobierno, la administración y las políticas públicas. El desarrollo de una visión crítica en los estudiantes no se agotaría, por lo tanto, en su competencia para formular opiniones frente a las posturas y corrientes teóricas, sino que trascendería a la toma de posición sobre el impacto que dichas corrientes tienen en la naturaleza del Estado, su relación con la sociedad y el comportamiento de los sujetos políticos. Una evaluación coherente con estos criterios tendería, por lo tanto, a examinar la capacidad de los estudiantes, no sólo para apropiar los conceptos y los aspectos centrales del discurso de los autores, sino para construir marcos axiológicos y políticos desde los cuales interpretar los efectos sociales de dichos discursos.

Para ilustrar de qué manera estos desafíos se manifiestan en las prácticas concretas de evaluación, se acudirá a un conjunto de comunicaciones personales sostenidas con profesores del programa de Ciencia Política de la Universidad del Tolima. Dichas comunicaciones pusieron en evidencia que existen tres aspectos sobre los cuales vale la pena adelantar un diálogo institucional que impacte las políticas del programa en materia de evaluación: a) el propósito de los procesos de evaluación y su relación con el aprendizaje, b) el sentido en que los resultados de la evaluación transforman la manera de orientar las asignaturas y c) los valores que promueve la evaluación.

a. El propósito de los procesos de evaluación y su relación con el aprendizaje

Los profesores que participaron en este ejercicio manifestaron una actitud decididamente favorable respecto del ejercicio de la evaluación. Provenientes de campos disciplinares distintos (Historia y Ciencia Política), concuerdan sin embargo en que la evaluación es una herramienta importante para dar cuenta del logro de los propósitos de formación de las asignaturas que orientan. Reconocen, igualmente, que los estudiantes, en tanto que sujetos de su proceso de aprendizaje, llegan a la Universidad con condiciones de partida diferentes, tanto en términos intelectuales como en términos actitudinales e incluso socioeconómicos. Ello condiciona, al decir de los profesores, las maneras en que los jóvenes emprenden sus procesos de aprendizaje.

Sin embargo, las conversaciones revelaron una aproximación todavía incipiente a las prácticas que favorecen el aprendizaje por parte de los estudiantes. Es decir que, más allá de señalar la asistencia a clase y el ejercicio de la lectura –y, dentro de ella, la identificación de ideas centrales y la elaboración de comentarios–, existe poca familiaridad con las actividades concretas a través de las cuales los estudiantes incorporan los conocimientos de clase. Se reconoce, en todo caso, que las circunstancias particulares de cada estudiante determinan el modo en que aprenden, de lo cual puede inferirse que todo resultado académico es, al mismo tiempo, una manifestación de una situación personal, familiar, afectiva e intelectual propia de cada estudiante.

En el diálogo con los profesores queda en evidencia que la evaluación sirve, ante todo, para que el docente verifique el logro de determinados fines de aprendizaje por parte de los estudiantes. Dichos fines incluyen: el reconocimiento de temas y problemas históricos y políticos, la identificación de las variables intervinientes en el devenir de dichos problemas y su impacto sobre las múltiples dimensiones de la vida social, así como la valoración de la diversidad de marcos teóricos, metodologías y perspectivas históricas desde las cuales puede ser abordado un mismo objeto de estudio. Desde el punto de vista de los procesos cognitivos necesarios para alcanzar estos fines, la evaluación que realizan los profesores pone especial énfasis en el establecimiento de relaciones entre hechos y procesos históricos, la intertextualidad, la apropiación de patrones espacio-temporales para localizar e interpretar fenómenos políticos y el establecimiento de relaciones de interdependencia entre dichos fenómenos.

Aunque existe un relativo acuerdo en cuanto a estos procesos como objeto de evaluación, el desarrollo de competencias para la producción de textos y la expresión oral fue un objetivo explícitamente declarado en apenas una de las conversaciones.

b. El sentido en que los resultados de la evaluación transforman la manera de orientar las asignaturas

La forma de concebir la evaluación, expuesta en el apartado anterior, es coherente con el uso que se hace de sus resultados para los fines de la enseñanza. Las conversaciones con los profesores revelan que esos resultados son empleados en, al menos, tres sentidos: primero, sirven para sustentar la calificación cuantitativa otorgada al estudiante. Segundo, permiten informar a los estudiantes sobre sus resultados. Sin embargo, al

momento de referirse a dichos resultados y a la manera en que ellos son comunicados a los estudiantes, predomina en el discurso de los profesores un énfasis en las debilidades y los aspectos por mejorar. En palabras de uno de los docentes: “Hay una retroalimentación de cuáles son las fallas y cuál es el tipo de respuesta que debería surgir frente a una pregunta”. En tercer lugar, los resultados de la evaluación sirven para incorporar nuevas herramientas de enseñanza, recursos audiovisuales y estrategias que permitan “reforzar” los aspectos deficientes evidenciados en la evaluación. Los profesores también destacaron, como un resultado derivado de la evaluación del estudiante, la posibilidad de incorporar los desarrollos propios del campo de conocimiento en sus diseños microcurriculares. Uno de los docentes, por ejemplo, destacó la necesidad de renovar la bibliografía básica del curso como una práctica permanente que estimula el aprendizaje de los estudiantes y, más aún, motiva al profesor a renovar su propio saber. Sin embargo, otro de los profesores señaló, como una dificultad con la cual se encuentra a la hora de adelantar esa tarea, lo que él considera “la deuda de las Ciencias Sociales en materia de impacto de sus desarrollos científicos”, al afirmar que “la transformación y desarrollo científico en estos campos ha tenido un limitado alcance en términos de experiencias concretas que puedan ser llevadas a las aulas de clase. Esto se da ya sea por las mismas formas en que este conocimiento circula (muchas veces entre iniciados) o por las decisiones políticas que apocan este tipo de conocimiento privilegiando el de las ciencias duras”. Con todo, los profesores coinciden en que la búsqueda de fuentes novedosas y diversas, sobre todo en publicaciones arbitradas, es un recurso importante para renovar sus prácticas de enseñanza y motivar a sus estudiantes, incluyendo a aquellos que deben cursar la misma asignatura más de una vez.

A pesar de que en estas consideraciones hay avances importantes en materia de comprensión del proceso de enseñanza y su vínculo con la evaluación, el papel de los estudiantes en ese proceso todavía no es explícito en el discurso de los profesores. Es decir, el uso de los resultados de la evaluación está centrado en la enseñanza y referido a las prácticas docentes (estrategias de aula, renovación del material bibliográfico de referencia), pero el estudiante y su proceso de formación no figuran, al menos en el nivel discursivo, como participantes activos en la definición de estrategias de aprendizaje y su correspondiente evaluación. Más aún, los estudiantes son considerados sujetos de su proceso de aprendizaje (y a ellos se les atribuye toda la responsabilidad por los resultados obtenidos) pero no de su proceso de evaluación.

c. Los valores que promueve la evaluación

Uno de los presupuestos de esta reflexión es que la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación del aprendizaje en el campo de la Ciencia Política guardan una estrecha relación con la naturaleza misma del conocimiento que construye esta disciplina, dada su preocupación intelectual por el poder. Siguiendo ese postulado, cabría esperar que las reflexiones de los profesores de Ciencia Política en torno a la evaluación dejaran entrever la presencia de posturas axiológicas y políticas que fundamentan sus prácticas de enseñanza y de evaluación.

En efecto, los profesores manifiestan que la forma en que evalúan a sus estudiantes contribuye a promover un conjunto de valores, que fueron enunciados de forma relativamente homogénea: autonomía, responsabilidad, esfuerzo constante, dedicación, valoración de las diferencias y disciplina intelectual. Otros valores, que emergieron en una de las conversaciones, fueron el trabajo en equipo, la capacidad para construir consensos por medio del diálogo, la confianza en sí mismos y la seguridad.

Como puede observarse, los profesores asocian con el proceso de evaluación valores que promueven disposiciones y actitudes hacia el conocimiento. No deja de ser llamativa, por lo tanto, la ausencia de otros valores, asociados al carácter crítico-social del currículo declarado por el PEP y a la propia afinidad que algunos autores atribuyen a la Ciencia Política con los valores democráticos (Nohlen, 2003). Salvo por la valoración de las diferencias y la apertura al diálogo y al consenso, no se enuncian en esas reflexiones valores asociados a sentimientos morales virados para una concepción de justicia, por ejemplo (Honneth, 1997).

Aunque los profesores reconocen que explicitar los propios puntos de vista es un requisito fundamental para un diálogo abierto y constructivo en clase, en una de las conversaciones emergió una negativa explícita a ofrecer a los estudiantes declaraciones normativas y horizontes políticos manifiestos para la lectura de los objetos de estudio. Reflexiones posteriores permitirán indagar en los presupuestos epistemológicos y políticos que fundamentan esta postura.

Consideraciones finales

Las conversaciones sostenidas con los profesores, la lectura de los documentos institucionales y la elaboración de un marco general de

referencia para reflexionar, tanto sobre la evaluación como sobre el quehacer intelectual y político de la Ciencia Política nos sugieren la necesidad de dejar aquí consignadas unas breves recomendaciones.

La primera de ellas es la necesidad de avanzar en la formulación de orientaciones académicas y la consolidación de prácticas pedagógicas que institucionalicen la aplicación de los resultados de la evaluación para favorecer los procesos de formación integral de politólogos en la Universidad del Tolima. Dichas orientaciones deben dar lugar a acciones concretas, particularmente en materia de formación docente.

Dos tareas para el logro de ese propósito emergieron a lo largo de este ejercicio. La primera consiste en utilizar los resultados de la evaluación, no sólo para poner en evidencia las debilidades y deficiencias de los estudiantes en los conocimientos y competencias evaluados, sino también para destacar los aciertos, las prácticas exitosas de aprendizaje, las actitudes y aptitudes que favorecen el logro de propósitos de formación por parte de los estudiantes. Esta disposición para dar igual relevancia a los aciertos y a los desaciertos fortalecería el clima de confianza en el aula y reforzaría la calidez y el mutuo reconocimiento entre profesores y estudiantes, con efectos positivos sobre el aprendizaje.

La segunda tarea consiste en vincular activamente a los estudiantes en los procesos de toma de decisiones sobre la evaluación, y no sólo sobre la calificación. Esto supone, como es evidente, un proceso de cualificación de todos los actores involucrados, particularmente, la formación especializada y continuada de los docentes en evaluación educativa.

Los resultados de esta reflexión nos sugieren que un currículo que se declara a sí mismo crítico-social, que reivindica la flexibilidad pedagógica y que incorpora desarrollos operativos del constructivismo, tales como el aprendizaje significativo y basado en problemas, debe reconocer en la práctica a los estudiantes como sujetos de su propio proceso de evaluación. Otro aspecto relevante tiene que ver con la explicitación del juicio político como elemento insoslayable del proceso de formación. A ese respecto, en esta reflexión se suscribe la crítica la neutralidad de la ciencia en general y de la Ciencia Política en particular. Dicha pretensión de neutralidad, en la práctica, encubre posturas ideológicas que más vale reconocer, so pena de comprometer la validez y la honestidad intelectual que deben caracterizar a todo resultado científico. Por lo tanto, la toma de posturas explícitas frente al objeto de estudio, en la formación de politólogos, lejos de poner en

riesgo la pureza del conocimiento científico, enriquece el debate, estimula la deliberación pública y fortalece los procesos de argumentación y el desarrollo de sentimientos morales.

Hannah Arendt (1994) nos había alertado antes acerca del riesgo profundo que entraña la formación de una voluntad política basada en la racionalidad instrumental, que reduce la acción política del ciudadano al comportamiento normalizado y disciplinado. La misma racionalidad que, en la modernidad, sustituyó la acción práctica (orientada a la deliberacón pública) por la acción instrumental y el ejercicio de la política por la gestión, ha transformado, en la escuela contemporánea y en gran medida por la vía del discurso de las competencias, a la acción política en conductas obedientes y pacificadoras. Así, la formación ciudadana se ha transformado progresivamente en el cultivo de comportamientos observables que garanticen una convivencia armoniosa y libre de confrontaciones a partir de la cual realizar un ideal de democracia desprovisto de contingencias y de luchas.

Este ideal de la formación ciudadana resuena también en el discurso científico de la Ciencia Política convencional, que Atilio Borón señala a propósito de las posturas oficiales sobre los golpes de Estado en Latinoamérica:

> Una concepción como esa no puede sino ignorar los grandes conflictos sociales y la violencia que también se despliegan en los países de la periferia como producto de la tenaz resistencia que las clases dominantes oponen a las luchas populares por la democracia. Una visión idílica, que concibe a la democracia como el terso despliegue de una voluntad democratizadora, al margen de reacciones, restauraciones y contramarchas –es decir, al margen de la lucha de clases– es igualmente inepta para dar cuenta de las reiteradas tentativas de revertir los avances democráticos, por imperfectos que sean, y para restaurar por la vía autoritaria del golpe de Estado un orden predemocrático congruente con los intereses dominantes (Borón, 2010).

Por lo tanto, si bien el desarrollo de valores asociados a la convivencia y a la solución pacífica de los conflictos ha sido siempre un ideal de la escuela, es importante reconocer que a la Ciencia Política le asiste también la tarea crítica de incorporar, en sus procesos de formación, la práctica de valores asociados a la construcción de una sociedad justa y al reconocimiento y la interpelación de las relaciones de poder y dominación.

Por último, es importante que reflexiones como estas se adelanten desde la perspectiva de los estudiantes y se pongan en diálogo con aquellas que tienen lugar en todas los niveles de la institución universitaria. Sin lugar a dudas, serán valiosos y reveladores los aportes que resulten de un diálogo sobre la evaluación del aprendizaje en Ciencia Política desde la perspectiva de los sujetos que, en última instancia, están llamados a la renovación o, en el mejor de los casos, la superación, de este campo disciplinar.

Referencias

Arendt, H. (1994). *La condición humana.* Barcelona: Seix-Barral.

Bevir, M. (2012). *Governance: a very short introduction.* Oxford: Oxford University Press. Borón, A. (1999). *La filosofía política clásica: de la antigüedad al Renacimiento.* Buenos Aires: CLACSO.

Borón, A. (10 de 12 de 2019). *Invisibilizando golpes de Estado: lo que la teoría hegemónica de la Ciencia Política no quiere ver.* Obtenido de tni.org/my/node/13735

Brown, R. (2015). La evaluación auténtica: el uso de la evaluación para ayudar a los estudiantes a aprender. *Relieve*.

Bulcourf, P., & Cruz, J. (2004). La Ciencia Política como profesión. *Postdata*, 255-344.

Bulcourf, P., & Dionel, N. (2012). La enseñanza de la Ciencia Politica en las universidades latinoamericanas: apuntes para una agenda de desarrollo. *Universidades*, 4-14.

Celman, S. (1998). ¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento? En A. e. Camilloni, *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo.* Buenos Aires: Paidós.

Covarrubias, I. (2007). La Ciencia Política frente al espejo. *Temas y Debates*, 105-113.

Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse: textual analysis for social research.* London: Routledge.

García, L. S. (2014). La evaluación formativa: ¿un concepto en algunos casos difuso e impreciso o una práctica en el aula? .

García, L. S. (2016). La evaluación formativa: del dicho al hecho hay mcuho trecho. *Agenda pedagógica*.

Grundy, S. (1987). *Curriculum: product or praxis?* London: Routledge.

Habermas, J. (1965). Conhecimento e interesse. En J. Habermas, *Técnica e ciência como ideologia* (págs. 129-147). Lisboa: Edições 70.

Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento: por una gramática moral de los conflictos sociales.* Barcelona: Grijalbo-Mondadori.

Lander, E. (2000). ¿Conocimiento para qué? ¿Conocimiento para quién? Reflexiones sobre la geopolítica de los saberes hegemónicos. *Revista venezolana de economía y ciencias sociales*, 53-72.

Losada, R. (2004). Reflexiones sobre el Estado actual de la Ciencia Política en Colombia. *Papel político*, 9-27.

Moreno, T. (2011). Frankenstein evaluador. *Revista de la educación superior*, 119-131.

Nohlen, D. (2003). ¿Cómo enseñar Ciencia Política? *Política y Sociedad*, 3-7.

Prélot, M. (2008). *La ciencia política.* Buenos Aires: Eudeba.

Roth-Deubel, A.-N. (2016). La enseñanza del análisis de políticas públicas en los programas universitarios de Ciencia Política en Colombia. *Estudios políticos*, 260-283.

Sartori, G. (2011). *¿Cómo hacer ciencia política?* Madrid: Tauros.

Universidad del Tolima, programa de Ciencia Política. (2015). *Proyecto Educativo de Programa.* Ibagué: Universidad del Tolima.

Wallerstein, I. (. (1995). *Abrir las ciencias sociales. Informe de la comisión Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales.* México: Siglo XXI.

Wallerstein, I. (1997). Eurocentrism and its avatars: the dilemmas of social science. *New Left Review*, 93-107.

Wiliam, D. (2009). Una síntesis integradora de la investigación e implicancias para una nueva teoría de la evaluación formativa. *Archivos de ciencias de la educación*, 15-44.

Criterios de Evaluación para artículos científicos revista Perspectivas Educativas.

Nombre de artículo: _____

Nombre de Autor: _____

Nombre de evaluador: _____

Tipo de artículo:

- Artículo de investigación científica y tecnológica.
- Artículo de reflexión.
- Artículo de revisión.
- Artículo corto.
- Reporte de caso.
- Revisión de tema.
- Documento de revisión no derivado a la investigación.
- Otro (cuál) _____

Instrucciones generales para realizar la evaluación: A continuación se presentan los criterios que le permitirán realizar la evaluación, le solicitamos que en la primera parte asigne una apreciativa según el puntaje indicado a cada uno de ellos y que describa las razones que justifican la valoración. Si desea comentar sobre otros aspectos relevantes se pude adicionar en observaciones.

Criterios	Puntaje máximo	Puntaje asignado	Apreciativa calificativa	Observaciones (opcional)
1. Originalidad: Todo artículo postulado para su publicación sea original e inédito y que no esté postulado simultáneamente en otras revistas u órganos editoriales (Remitir el formato de originalidad).	40			
2. Contribución: los resultados y la discusión presentan avances sobre el objeto de estudio	40			
3. Marco Metodologico: Se describe claramente el tipo el tipo de estudio y se relaciona con los resultados.	10			
Existe relación entre los resultados y los objetivos.	10			
Se evidencia claridad en el manejo de informacion.	10			
El método elegido soluciona de manera practica el problema.	20			
4. Estructura del texto: Titulo claro, conciso y preciso (traducción)	10			
Incluye todos los componentes de un artículo (resumen, palabras clave introducción, , materiales y métodos, resultados, discusión, conclusiones, referencias bibliográficas)	20			
Correspondencia entre el título, el resumen y el contenido	10			
5. Tratamiento del tema: Presenta adecuada secuencia y coherencia en el desarrollo del tema	20			
El tratamiento de los temas consulta fuentes actualizadas y confiables	30			
6. Relevancia: El texto es importante para la comunidad, la institución y el avance del conocimiento en el área	25			

Los aportes del autor presentan coherencia argumentativa	25			
7. Aspectos formales del articulo: Estilo (claridad, concisión, precisión y coherencia)	10			
Gramática (concordancia, puntuación y ortografía)	10			
Presentación (uso de normas o pautas para autores)	10			
Las Referencias Bibliográficas son suficientes, actuales, pertinentes y acorde a la norma	10			
TOTAL	300			

Decisión final sobre la publicación:

- se aprueba sin cambios
- se aprueba sujeto a cambios
- no se aprueba

Fecha de Recepción del artículo: __/__/____ Fecha de Evaluación: __/__/____

Universidad del Tolima
Una nueva historia

MMM M MM M MMM
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

PERSPECTIVAS EDUCATIVAS
REVISTA

Universidad del Tolima
Una nueva historia

MMM M MM M MMM
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

PERSPECTIVAS EDUCATIVAS
REVISTA

Facultad de ciencias de la Educación
República de Colombia